



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação em Música

DÉBORAH WANDERLEY DOS SANTOS

ABORDAGENS DE ENSINO DE VIOLINO: UM PANORAMA HISTÓRICO

São Paulo

2019

DÉBORAH WANDERLEY DOS SANTOS

ABORDAGENS DE ENSINO DE VIOLINO: UM PANORAMA HISTÓRICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Interpretação/Teoria e Composição.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lobo Kubala

São Paulo

2019

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

S237a	<p>Santos, Déborah Wanderley dos, 1985- Abordagens de ensino de violino : um panorama histórico / Déborah Wanderley dos Santos. - São Paulo, 2019. 97 f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lobo Kubala Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Violino - Instrução e estudo. 2. Musica - Instrução e estudo. 3. Música - Execução. 4. Prática interpretativa (Música). I. Kubala, Ricardo Lobo. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 787.2</p>
-------	---

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

DÉBORAH WANDERLEY DOS SANTOS

ABORDAGENS DE ENSINO DE VIOLINO: UM PANORAMA HISTÓRICO

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo Lobo Kubala

UNESP - Orientador

Prof. Dr. Emerson Luiz de Biaggi

UNICAMP

Prof. Dr. Esdras Rodrigues

UNESP

São Paulo, 29 de junho de 2018

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, que mesmo ante a todas as dificuldades que a vida lhe trouxe, batalhou tanto por minha educação.

Ao meu saudoso pai, que partiu cedo, mas deixou de herança o gosto insaciável pelos livros e amor pela música.

Às minhas amadas irmãs, com quem compartilhei as aventuras da infância e que até hoje me ensinam tanto através de seus exemplos.

Ao meu brilhante orientador, Ricardo Kubala, pelos valiosos ensinamentos.

À minha professora de violino, Patrícia Machado Mello, que foi como uma segunda mãe e me deu as bases da técnica, respeito e devoção ao violino.

Ao meu professor Marcello Guerchfeld e à generosa família Capparelli Gerling que me permitiram alçar novos voos.

Ao professor e mentor Richard Young, que me deu oportunidades que transformaram minha vida e minha música.

À todos os professores e colegas da Escola de Música de Brasília, onde aprendi a sonhar e batalhar.

A todos meus amadinhos alunos, que me fizeram reaprender, reconstruir, questionar, refletir, chorar, sorrir, crescer. Em especial as crianças do *YOURS Project Chicago*, que tanto me emocionam com seus exemplos de perseverança.

Aos meus colegas da OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo), com quem desfruto do imenso privilégio diário de submergir na música, e que me desafiam e inspiram na busca pelo aprimoramento. Em especial meu querido *spalla*, mentor e amigo, Emmanuele Baldini.

“Mais poderoso é aquele que é senhor de si mesmo.”

(Lucius Annaeus Seneca)

RESUMO

Este trabalho apresenta um panorama histórico do desenvolvimento dos meios de ensino de violino, buscando contextualizá-los historicamente e investigá-los por meio de abordagem de caráter interdisciplinar, que procurou suporte, entre outras áreas, na ciência da *expertise*. Dessa forma, objetivou-se contribuir para a discussão acerca de práticas de ensino atuais. No primeiro capítulo apresentamos metodologias de dois ospedali italianos – instituições precursoras ao conservatório onde ocorria a internação e educação da juventude em situação de vulnerabilidade social. No segundo capítulo, disserta-se sobre a ascensão da música instrumental nos séculos XVI e XVII, o surgimento de uma literatura voltada para a metodização progressiva do estudo do violino e o legado de mestres do Barroco como Arcangelo Corelli e Giuseppe Tartini. Discorre-se, então, sobre aspectos pedagógicos envolvidos no sistema mestre/aprendiz. No terceiro capítulo, investiga-se o advento do Conservatório de Paris e suas consequências para o ensino musical. O quarto e último capítulo tem enfoque na produção dos séculos XX e XXI, quando pedagogos como Leopold Auer, Otakar Sevcik, Carl Flesch, Ivan Galamian e Simon Fischer desenvolveram metodologias caracterizadas por viés marcadamente analítico e cognitivista. Verificou-se, ao longo da história das práticas de ensino de violino, uma constante – e crescente – preocupação no que se relaciona à qualidade do estudo do instrumento. Concluiu-se que, independentemente da metodologia utilizada, práticas de ensino eficientes tendem a cultivar, no aluno, uma autonomia fundamentada na capacidade de auto melhoramento. O presente trabalho é voltado para instrumentistas e, de forma mais ampla, para todos aqueles que tenham interesse pela área de pedagogia da performance musical.

Palavras-chave: História do ensino de violino. Performance de violino. Pedagogia da performance musical. Técnicas de ensino de violino.

ABSTRACT

This work presents a historic panorama of the development of the methods of violin study, seeking to contextualize them historically and research them through an approach of interdisciplinary character, which sought support, among other areas, in the science of expertise. Thus, the aim is to contribute to the discussion about current teaching practices. In the first chapter we present methodologies from two Italian *ospedali* – precursory institutions to the conservatory where the lodging and education of youth in situations of social vulnerability occurred. In the second chapter, we discuss the rise of instrumental music in the 16th and 17th centuries, the emergence of literature aimed at a progressive method of studying the violin and the legacy of Baroque masters such as Arcangelo Corelli and Giuseppe Tartini. We then discuss pedagogical aspects involved in the master/apprentice system. In the third chapter, we investigate the advent of the Paris Conservatory and its consequences for musical education. The fourth and final chapter focuses on 20th and 21st century production, when pedagogues such as Leopold Auer, Otakar Sevcik, Carl Flesch, Ivan Galamian, and Simon Fischer developed methodologies characterized by substantial analytical and cognitive perspectives. Throughout the history of violin teaching practices, there has been a constant – and growing – concern regarding the quality of the study of the instrument. It was concluded that, regardless of the methodology used, efficient teaching practices tend to cultivate, in the student, an autonomy based on the capacity for self-improvement. The present work is aimed at instrumentalists and, more broadly, for all those interested in the area of pedagogy of musical performance.

Key-words: Violin teaching. Violin history. Violin performance. Violin practicing techniques.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O DESPERTAR DE UM INSTRUMENTO: O VIOLINISTA NA RENASCENÇA ITALIANA	16
1.1 OS <i>OSPEDALI</i> ITALIANOS DO SÉCULO XVI: A FORMAÇÃO MUSICAL COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO E INTEGRAÇÃO SOCIAL	17
1.1.1 As Escolas de Composição de Nápoles.....	17
1.1.2 A formação das Instrumentistas de Veneza	18
1.1.3 O Ambiente Pedagógico dos <i>Ospedali</i>	19
1.1.3.1 O “efeito <i>protégé</i> ”: entendendo as transformações no aluno-instrutor.....	20
2 A ASCENSÃO DO VIOLINO NO SÉCULO XVII E O INÍCIO DA METODIZAÇÃO DE ENSINO	24
2.1 "AYERS FOR THE VIOLIN": O INÍCIO DA METODIZAÇÃO PROGRESSIVA DE VIOLINO.....	24
2.2 SÉCULO XVIII E A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE VIOLINO.....	29
2.2.1 Arcangelo Corelli e a primeira grande escola de violino	30
2.2.2 Giuseppe Tartini e a evolução das técnicas de arco	32
2.2.3 Carta de Tartini à Maddalena Lombardini: instruções para uma rotina diária de estudo.	32
2.2.3.1 Elementos para organização de uma rotina de estudo eficiente	34
2.2.3.2 Técnicas de estudo delineadas na carta de Tartini.....	37
2.2.3.2.1 Estudo intercalado	37
2.2.3.2.2 Modelos Conceituais	37
2.2.3.2.3 Cultivo da Motivação	38
2.2.3.2.4 Segmentação	39
2.2.3.2.5 Progressão nivelada	39
2.2.3.2.6 Variações: o gerenciamento da automatização.....	41
2.2.3.3 O Verdadeiro Estudo "Diligente"	42
2.4 TRATADOS DO SÉCULO XVIII: O LEGADO DOS GRANDES MESTRES DE VIOLINO.....	42
2.4.1 O sistema mestre/aprendiz: aprimoramento mútuo	45
2.4.2 A improvisação no ensino do violino.....	46
3 SÉCULO XIX E O CONSERVATÓRIO DE PARIS: UMA REVOLUÇÃO NO	

ENSINO DE INSTRUMENTO	49
3.1 O PRIMEIRO MÉTODO DE VIOLINO DO CONSERVATÓRIO.....	49
3.1.1 Uma escola em comum, métodos de ensino individuais.....	50
3.1.2 O paradoxo da cristalização do ensino	53
4 BREVE PANORAMA DE METODOLOGIAS DA ERA POSTERIOR AO	
ADVENTO DO CONSERVATÓRIO	58
4.1 SEVCIK E AS ESCOLAS ANALÍTICAS DE VIOLINO	58
4.2 SÉCULO XX E O "VIOLINISTA PENSAnte": ABORDAGENS COGNITIVISTAS	
DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE VIOLINO.....	61
4.2.1 Leopold Auer, Carl Flesch e uma discussão sobre talento	65
4.2.2 Ivan Galamian: o constante engajamento cognitivo através das variações de	
arcadas, ritmos e dedilhados.....	70
4.2.3 Simon Fischer: a experimentação como base para a prática deliberada de violino	75
4.2.3.1 A aula da afinação	78
4.2.3.2 Estruturando o estudo	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A - CARTA DE TARTINI À MAGDALENA. FONTE: STRAD, 1891	
(GIUSEPPE TARTINI, 2015)	94

INTRODUÇÃO

O desejo de contribuir com a questão da proficiência musical no ensino de violino foi o que me levou à elaboração dessa pesquisa. Em minha experiência como violinista, atuante nas áreas de performance e ensino, pude perceber e vivenciar marcantes dificuldades pedagógicas, oriundas das mais diversas abordagens de ensino-aprendizagem de instrumento (tanto tradicionais como experimentais; individuais ou coletivas). Em termos gerais, percebo a formação do violinista como extremamente dispendiosa, prolongada, árdua e, por vezes, inadequada, uma vez que uma quantidade significativa de alunos deixa instituições de ensino sem formação consolidada ou condizente com os esforços nela empregados. Por diversas vezes observei uma forte discordância entre expectativas de professores, administradores, familiares e alunos, o que, por sua vez, resultava em frustração e improdutividade.

No decorrer de diversificadas atuações (consultoria, capacitação pedagógica, visitas, aulas e ensaios, entre outros) em variados programas de ensino (tanto projetos sociais quanto escolas de música e festivais) percebi que, em várias ocasiões, os alunos desenvolviam hábitos danosos relacionados à técnica instrumental, que poderiam acarretar múltiplos problemas, como estagnação de seu desenvolvimento, dores físicas, desmotivação, levando mesmo à desistência. Em outros casos, os jovens instrumentistas não tinham parâmetros para compreender o estágio de seu próprio desenvolvimento, o que resultava em planejamentos de curto, médio e longo prazo por vezes fantasiosos, irrealistas e contraproducentes. Por outro lado, observei que os programas com maiores exigências quanto à proficiência musical eram os que mais se dedicavam também a cultivar comportamentos, atitudes e habilidades (tanto da parte de alunos quanto de professores, familiares e administração) que capacitassem os alunos em aspectos que ultrapassam o âmbito específico das práticas musicais, como disciplina, resiliência, respeito às capacidades e dificuldades individuais e coletivas.

Diante dessas constatações, pareceu-me importante entender de maneira mais aprofundada a trajetória histórica das abordagens de ensino do violino, para que, posteriormente, a partir de apreciação mais embasada, eu pudesse refletir sobre os elementos que possam propiciar uma jornada musical bem sucedida a longo prazo, e, ao mesmo tempo, estimular o desenvolvimento integralizado do aluno na condição de ser humano, cidadão e músico.

Foi por meio de minha formação musical que encontrei ferramentas e inspiração para superar as dificuldades de minha infância e juventude, quando, por razões financeiras e familiares, poderia ser enquadrada em situação de vulnerabilidade social. Houvesse recebido

uma instrução insuficiente, não teria tido a capacitação necessária para ser contemplada com bolsas de estudo, participar de festivais e ingressar em orquestras –oportunidades e conquistas que foram vitais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi por causa dessa experiência transformadora com o ensino-aprendizagem de violino que eu desenvolvi uma paixão pela pedagogia do instrumento, buscando, desde a adolescência, aperfeiçoar-me tanto no ensino como na performance.

Apesar de ter lecionado em escolas de música que utilizam a aula individual como principal meio de instrução, adquiri preferência por projetos sociais que empregam, como base de sua filosofia de ensino, metodologias de ensino coletivo. Quando bem sucedidos, esses programas demonstram potencial educativo e transformador extraordinários, razão pela qual, após seguidas visitas à Venezuela para estudar o *El Sistema* (Sistema Nacional de Orquestras e Coros Infantis e Juvenis da Venezuela, Fundação Musical Simon Bolívar), fundei, seguindo seus moldes, um dos primeiros projetos sociais do tipo nos Estados Unidos. O *YOURS Project Chicago*¹ (*Youth Orchestras Urban Rita Simo*) foi premiado por diversas instituições e alcançou reconhecida projeção no país, levando-me a participar no Conselho de Desenvolvimento do *El Sistema* nos Estados Unidos e a colaborações com instituições de atuação internacional, como a Organização dos Estados Americanos, em projetos similares.

Os principais motivadores para a elaboração deste trabalho foram, assim, minha vivência com a música enquanto ferramenta de integração e projeção social, minha convicção de que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação de melhor qualidade que lhes seja possível oferecer e o entendimento de que a busca pela qualidade musical tem pleno potencial para desenvolver habilidades comportamentais essenciais (como disciplina, resiliência, pensamento crítico e estratégico, autoconfiança, capacidade de autoavaliação, organização, gerenciamento e de trabalhar em equipe, entre outras), que promovem o êxito em qualquer área profissional. O fato de que muitas instituições e projetos de ensino musical não têm ambições profissionalizantes, não os exime de oferecer uma formação musical sólida, que possa impulsionar o crescimento técnico-artístico de seus alunos, permitindo, assim, que cada indivíduo tenha a possibilidade real de decidir entre uma carreira no universo musical ou de apoiar-se nesse crescimento para buscar o futuro que imagina para si. Acredito que, quanto mais elevado o nível técnico-artístico alcançado pelo aluno – contanto que seja mantido o ambiente saudável descrito acima –, maior será o impacto em sua vida presente e futura.

Com base nas supracitadas dificuldades pedagógicas encontradas na formação do violinista, verifica-se a necessidade de uma reflexão sobre as abordagens de ensino atuais,

¹ Atualmente denominado *The People's Music School Youth Orchestras*.

embasada nas práticas históricas, sejam elas de natureza individual, coletiva, profissionalizante, socioeducadora e/ou recreativa. Surgiram, então, um conjunto de questões que impulsionaram a presente pesquisa, como:

a) ao observar a trajetória da pedagogia do violino, como se deu a evolução dos meios de ensino desse instrumento?

b) em quais contextos históricos e sociais surgiram as diferentes abordagens de ensino, e como elas foram influenciadas por tais contextos?

c) o enfoque dado aos métodos mais tradicionais de violino é realmente vital para a formação do violinista contemporâneo, e estaríamos utilizando-os da forma mais eficiente?

d) o que se pode encontrar na história da pedagogia do violino que contribuiria para embasar a elaboração de ferramentas contemporâneas de ensino mais eficientes?

O objetivo central deste estudo não foi investigar detalhes técnicos de diferentes escolas, mas sim apresentar o desenvolvimento histórico das práticas de ensino do violino de forma mais contextualizada, indagando quem eram os alunos e professores, quais os objetivos de formação, quais as necessidades do mercado profissional da época, quais eram os aspectos estilísticos predominantes, e quais foram as abordagens de ensino dos grandes professores de então. Buscou-se entender como as diferentes formas de transmissão de conhecimento podem moldar a própria consciência que os alunos têm em relação a seu desenvolvimento enquanto instrumentistas, e como essa consciência leva a diferentes tipos de comportamentos, hábitos e atitudes que, por sua vez, resultam em distintos níveis de proficiência. Importante suporte foi encontrado, portanto, em textos complementares provenientes de disciplinas como Psicologia, Neurociência, Ciência da *Expertise*, entre outras. Eles ofereceram uma visão atualizada sobre assuntos que se manifestaram ao longo de centenas de anos de história do ensino do violino.

Para guiar a elaboração da pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos:

a) traçar um panorama histórico, contextualizado e interdisciplinar, da evolução dos meios de ensino de violino, pontuando marcos relevantes de seu desenvolvimento;

b) contextualizar historicamente e interdisciplinarmente as diferentes abordagens de ensino de violino;

c) propor uma reflexão sobre a utilização atual de métodos e abordagens tradicionais;

d) oferecer ferramentas aplicáveis ao cotidiano de instrumentistas atuantes em performance e/ou no ensino do violino;

f) apontar práticas históricas de ensino que possam contribuir para embasar e/ou desenvolver abordagens atuais.

A elaboração da dissertação partiu da hipótese de que, através de um panorama

histórico contextualizado e interdisciplinar sobre a trajetória das abordagens de ensino-aprendizagem de violino, podemos realizar uma reflexão revitalizadora sobre as práticas de ensino atuais.

Após levantamento de bibliografia de caráter interdisciplinar, o trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: a) elaboração do panorama histórico de práticas de ensino-aprendizagem de violino, pontuando marcos relevantes de seu desenvolvimento; b) contextualização das práticas de ensino-aprendizagem de acordo com seu período estilístico e histórico; c) contextualização interdisciplinar, traçando paralelo dos momentos históricos com pesquisas de aquisição e desenvolvimento de habilidades, entre outros.

Durante o processo inicial de levantamento bibliográfico, deu-se prioridade aos próprios materiais relacionados ao ensino do violino, como métodos e tratados sobre técnica. Foi a partir desses documentos que verificamos a necessidade de incluir conteúdos de viés historiográfico, além de expandir o momento histórico a ser estudado, optando-se por abranger e incluir o momento anterior ao advento do conservatório. O que nos intrigou nos textos inicialmente selecionados, foi uma constante referência ao papel do treinamento da mente na formação do violinista. Porém, tendo sido escritos em um período que não dispunha de recursos científicos e acadêmicos para o entendimento mais aprofundado dos processos da aprendizagem, pouco era explicado sobre a tal função. Apesar de se tratar de assunto recorrente entre os mestres de violino, e ser considerada por eles como fator crucial para o desenvolvimento do aluno, os escritos sobre o papel de processos mentais se limitavam a poucas linhas, geralmente na introdução ou em prefácio de métodos. Ampliou-se, então, a pesquisa bibliográfica para a inclusão de material interdisciplinar, que foi de grande valia para contextualizar as diversas práticas citadas ao longo do trabalho.

O primeiro capítulo foi resultado da busca por textos que elucidassem como era realizada a formação de violinistas na Itália durante o período do Renascimento, berço do instrumento como o conhecemos hoje. Apresentamos uma breve contextualização do surgimento do violino no século XVI e em seguida apresentamos práticas de ensino de dois *ospedali* (instituições precursoras ao conservatório onde ocorria a internação e educação da juventude em situação de vulnerabilidade social). Detivemo-nos particularmente no sistema de ensino no qual alunos assumem responsabilidades como instrutores em sistematização hierárquica, o que impulsiona a transmissão de conhecimento em efeito cascata. O "efeito *protégé*", subproduto dessa prática, é exposto como poderosa ferramenta de ensino integralizadora de vários aspectos de desenvolvimento psicológico, cognitivo, emocional, de habilidades e de competências. Por oferecer tamanhas possibilidades transformadoras, foi

explicado detalhadamente com o auxílio de escritos recentes sobre o tema.

No segundo capítulo, disserta-se sobre a ascensão da música instrumental e o surgimento de tratados mais consistentes, não mais direcionados para o mercado amador. A figura de Nicola Matteis foi dominante nas descrições referentes ao século XVII, uma vez que esse violinista criou o primeiro método de estudos progressivos e fez as primeiras sinalizações de preocupação com o aspecto concentração durante o estudo. A segunda parte do capítulo aborda acontecimentos do século XVIII. Arcangelo Corelli é apresentado como fundador da primeira grande escola de violino. Em uma época dominada pela ópera, o violino alcançou posição de destaque, sendo considerado o único instrumento com capacidade de aproximar-se da exuberante expressividade da voz. Paralelamente, a busca por altos níveis de proficiência técnica motivou uma corrida virtuosística que impulsionou o treinamento especializado, resultando no avanço das possibilidades técnicas e expressivas do instrumento. Giuseppe Tartini, representante dessa fase, foi o redator de uma carta instrucional que foi, neste estudo, posta em análise por meio de referências contemporâneas de técnicas de estudo. A terceira seção do capítulo, que apresenta os principais tratados do século XVIII, discorre sobre o sistema de ensino mestre/aprendiz e aponta as mudanças relacionadas ao ensino e prática da improvisação.

No terceiro capítulo, apresentamos a fundação do Conservatório de Paris como advento revolucionário no ensino musical. Nessa instituição foram desenvolvidas, como resultado de uma ação do Estado, abordagens que visavam a padronização e difusão de uma formação acessível e democrática. Esta pesquisa buscou desenvolver uma reflexão sobre possíveis discrepâncias entre as práticas dinâmicas do conservatório e a forma com que seu legado metodológico vem sendo aplicado em diversas instituições.

O quarto e último capítulo aborda metodologias desenvolvidas após o advento do Conservatório de Paris. Iniciamos pelas escolas que primavam pela análise da mecânica envolvida no ato de tocar, que alcançaram seu auge com os escritos de Otakar Sevcik. Partimos, então, para autores do século XX, quando o ideal de que a técnica deve ser treinada a partir dos processos cognitivos ganhou impulso. Violinistas como Leopold Auer (1845-1930), Demetrius Constantine Dounis (1886-1954) e Carl Flesch (1873-1944) atuaram principalmente na primeira metade do século, tendo sido enfáticos sobre a importância do estudo organizado e consciente de violino – assunto que levou a uma reflexão sobre a concepção do talento e suas possíveis ramificações nas práticas de ensino.

Através do trabalho de Ivan Galamian, escrito durante a segunda metade do século XX, expusemos uma metodologia que oferece vasto material que pode ser usado pelo

instrumentista para desenvolver seu engajamento cognitivo por meio de sessões de estudo de escalas e arpejos, cuja prática destina-se ao controle dos processos mentais que antecedem e controlam os movimentos físico-motores. Em seguida, apresentamos o violinista australiano contemporâneo, Simon Fischer, expoente de uma metodologia que utiliza a experimentação e investigação multiangular do instrumento como forma de possibilitar maior protagonismo por parte do instrumentista no processo de desenvolvimento de suas competências e habilidades, ideia que se alinha com conceitos contidos no termo "prática deliberada". Para apresentar o assunto "prática deliberada", que trata de conjunto de ações voltadas para extrair o máximo de eficiência dos esforços de aprimoramento, entremeamos no texto ideias de Anders Ericsson, psicólogo que cunhou o termo. O capítulo se encerra com uma breve explanação de outras técnicas de estudo que auxiliam no desenvolvimento da autonomia e eficiência.

1 O DESPERTAR DE UM INSTRUMENTO: O VIOLINISTA NA RENASCENÇA ITALIANA

Estima-se que a família do violino tenha surgido em torno de 1495-1505 na Itália renascentista (DEVERICH, 2006; p. 4), quando a crescente movimentação cultural, aliada à uma expressiva expansão econômica, deu vida a um mercado musical sem precedentes (DILWORTH, 2008, p. 9). Para atender à nova demanda, fabricantes de alaúdes e gambas passaram a produzir conjuntos de um mesmo tipo de instrumento com variedades de tamanho, registro e afinação, que formariam os *consorts* (BENNET, 2007, p. 30). Criaram-se, assim, novos instrumentos de arco que, devido a suas características estruturais, permitiam a exploração de uma gama de possibilidades timbrísticas inéditas (DILWORTH, 2008, p. 8-9).

Instrumentos e instrutores de música tornaram-se cada vez mais acessíveis economicamente. Com a notação musical mais evoluída, houve uma reestruturação no ensino de música que acompanhou o desenvolvimento dos próprios padrões de alfabetização, inserindo a leitura e escrita musical no espectro ampliado de possibilidade educacionais vivenciadas no século XVI (DEVERICH, 2006, p. 8). Compositores demonstravam cada vez mais interesse em escrever para grupos instrumentais, até então considerados menos importantes que conjuntos vocais (BENNET, 2007, p. 29). Crescia o mercado editorial, então direcionado ao latente público amador, que passou a consumir tratados instrumentais e partituras didático-recreativas para os novos *consorts* de cordas (DEVERICH, 2006, p. 8).

Os livros didáticos, quase sempre voltados à amadores, continham informações básicas para a execução de diferentes instrumentos em um só volume. Essas obras, porém, não apresentavam conteúdo que possibilitasse o aprendizado autônomo, e continuavam, assim, a demandar auxílio de um instrutor (STOWELL 2008, p. 224).

No ensino do violino, a prática mais comum era a transmissão oral do conhecimento, institucionalizada na interação entre mestre/aprendiz, tanto no âmbito amador quanto profissional (SANTOS, 2001, p. 26). Através do ensino familiar, privado ou de cooperativas, as informações não escritas tornavam-se verdadeiro patrimônio intelectual, em processo em que o mais experiente passava o conhecimento para o mais novo de forma pessoal e direta. Grande parte da formação profissional acontecia também em instituições de acolhimento da juventude, que foram se expandindo e deram origem a organizações de ensino precursoras aos conservatórios de música.

1.1 OS *OSPEDALI* ITALIANOS DO SÉCULO XVI: A FORMAÇÃO MUSICAL COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

Devido à crescente população de jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social, cidades italianas estabeleceram instituições de acolhimento e assistência conhecidas como *ospedali*. Financiados pelo Estado² e administrados pela Igreja (CORONA, 2008), esses verdadeiros precursores do conservatório desempenharam um importante papel socioeducativo, oferecendo intenso treinamento musical para que órfãos e outros tutelados do estado fossem preparados para uma vida socioeconomicamente ativa (ANDREW APPEL [2013-16]). O ofício musical foi empregado como ferramenta de inclusão social primeiramente por razões financeiras; além do treinamento pouco dispendioso (quando comparado à formação para outros serviços gerais), a Igreja, enquanto mantenedora dos *ospedali*, poderia empregar seus próprios alunos em serviços religiosos. As chances de sucesso profissional eram imensas, uma vez que o mercado musical renascentista era vibrante e crescente³. Nesse período, a música fazia parte essencial da vida civil, religiosa e política.

Durante os séculos XVI a XVIII, os mais renomados *ospedali* masculinos foram os de Nápoles, formadores de alguns dos compositores mais famosos da Europa. Já o consagrado *Pio Ospedale della Pietà* em Veneza, foi responsável pela formação de orquestras e coros femininos de marcante projeção pelo continente. O corpo docente de ambas as instituições contava com músicos aclamados, o que, inclusive, atraía alunos⁴ (alguns pagantes) que se uniam ao corpo discente residente à procura de treinamento musical avançado. A influência dessas instituições era imensa e repercutia em toda a Europa, de maneira que as cortes mais ricas buscavam músicos nelas graduados (GJERDINGEN, 2009)⁵.

1.1.1 As Escolas de Composição de Nápoles

Gjerdingen (2009, p. 7-10) relata que o ensino básico de música nos *ospedali* de Nápoles era organizado em vários estágios, todos estruturados mediante a utilização de modelos técnicos para imitação, que abordavam desde pequenos elementos de uma

² A Igreja também recebia fundos provenientes de arrecadações e doações (CORONA, 2008).

³ Para fins explicativos, exemplifica-se que a cidade de Nápoles contabilizava mais de três mil igrejas, cada uma com seus próprios músicos empregados (EIGHTEENTH CENTURY MUSIC, 2014).

⁴ Segundo Gjerdingen (2009, p. 22), os conservatórios de Nápoles teriam alcançado tanto êxito em seu treinamento de compositores, que teriam atraído alunos de locais longínquos como Rússia e México.

⁵ Músicos de todas as partes dedicavam-se com afinco a dominar o, como ficou conhecido, Estilo Galante Napolitano. Compositores como J. S. Bach, Joseph Haydn e Amadeus Mozart são exemplos de compositores que incorporaram certos aspectos estilísticos advindos dessa tradição (GJERDINGEN, 2009, p. X).

composição, até questões do projeto como um todo. Após dominá-los, o aluno fazia a aplicação dessas técnicas em suas próprias composições, seguindo, porém, os padrões estilísticos estabelecidos.

Para o jovem aprendiz, o primeiro passo ocorria por volta dos sete anos de idade e consistia em aprender os rudimentos das escalas, intervalos e pequenas figuras melódicas. Durante o próximo estágio, desenvolvia-se a habilidade de combinar tais elementos em breves contrapontos. Então, o aluno aprendia a utilizar baixo figurado, dissonâncias, modulações e sequências harmônicas padronizadas. Mediante o emprego do conjunto de padrões do *regole* – livro de regras utilizado por professores napolitanos – os alunos compunham pequenas peças onde praticavam o encadeamento de seus conhecimentos musicais. O estudo de fraseologia era realizado através de três práticas, sendo a primeira o *solfeggi* (ornar melodias acompanhadas de baixo figurado⁶); a segunda, o *intavolature* (compor obras para teclado com textura a duas vozes); e, a terceira, o *partimenti* (completar composições, geralmente escritas na clave de fá, com linha adicional, acompanhamento de acordes ou estruturas de fuga).

1.1.2 A formação das Instrumentistas de Veneza

O *Pio Ospedale della Pietà*, abrigo de meninas abandonadas e/ou órfãs, foi um dos mais extraordinários *ospedali* italianos. O intenso treinamento musical realizado em ambiente monasterial – onde disciplina, tempo e recursos eram abundantes – resultaram na formação de excelentes musicistas que integravam o coro e a orquestra do *Pietà*, cuja fama se espalhou internacionalmente devido a sua altíssima proficiência musical, descrita em relatos de época. As habilidosas moças atraíam público diverso, doações financeiras e a atenção de abastados membros da sociedade. As tutoradas do *ospedale Pietà* eram educadas de acordo com vasto e exigente currículo – o ensino de música era apenas um dos componentes. As alunas que se destacavam musicalmente recebiam treinamento intensivo e a insígnia especial de “*figlia del coro*”⁷, o que lhes garantia um honorário. O treinamento incluía, diariamente, estudos vocais, aulas de vários instrumentos, leitura à primeira vista e percepção musical, além de classes avançadas em performance, escrita e composição (CURCIO, 2011, p. 4). Segundo Curcio (2011, p. 8-9), a atividade musical oferecia, inclusive, oportunidades de vivências fora dos *ospedali*. Por meio do apadrinhamento individual, jovens, antes à beira da marginalidade

⁶ Acredita-se que o aluno cantava melodias enquanto o professor tocava o baixo figurado (GJERDINGEN, 2009, p. 10).

⁷ Filha do coro (tradução nossa).

social, ganhavam não somente visibilidade positiva, mas também conexões pessoais e apoio de influentes membros da sociedade. Em sua estrutura administrativa, o *Pietà* valorizava o trabalho feminino, buscando cultivar aspectos como liderança e o desenvolvimento intelectual de suas alunas e funcionárias. Ao oferecer a combinação de boa formação educacional aliada a oportunidades de trabalho, a instituição criou possibilidades de independência financeira (cuja maioria das mulheres dentro da realidade da Veneza do século XVI não possuía), impulsionando, portanto, o desenvolvimento socioeconômico de suas pupilas (CURCIO, 2011, p. 7). Autoras como Curcio (2011, p. 5) apresentam argumentos de que o *ospedale Pietà* contribuiu para avanço da igualdade de gêneros, empoderamento feminino e maior flexibilização de convenções sociais. É importante ressaltar que a excelência musical obtida por essa instituição foi um dos fatores mais importantes em meio a um processo de significativo confronto a paradigmas vigentes. Essas mulheres, por exemplo, conseguiram realizar apresentações sem que ocorresse a usual censura destinada a instrumentistas do sexo feminino, que, para atender a certas imposições sociais restritivas, alegadamente relacionadas à noção de decoro, eram desencorajadas de realizar atividades públicas. Até mesmo a Igreja, que permitia somente a participação masculina durante a liturgia, abria exceções para as apresentações dos grupos do *Pietà*.

1.1.3 O Ambiente Pedagógico dos *Ospedali*

Nos *ospedali* de Nápoles e de Veneza, o aprendizado era cultivado em ambiente diferente daquele encontrado na então dominante relação mestre/aprendiz. Em vez de receber a instrução de um único mestre, os aprendizes eram ensinados por uma equipe de músicos aclamados, que, além de transmitir ensinamentos nos mais altos padrões de qualidade musical, propiciava o convívio direto dos pupilos com profissionais atuantes no mercado. Nesse ambiente dinâmico e cooperativo, os alunos não eram recipientes passivos de informação; o conhecimento era compartilhado, expandido e modificado em colaborações entre colegas dos mais diferentes níveis de habilidades, formando uma corrente de crescimento mútuo. No *Pietà*, por exemplo, os professores, por serem homens, tinham acesso restrito ao edifício, fazendo com que o número de aulas e ensaios liderados por eles fosse extremamente limitado. Para lidar com a situação, os mestres e assistentes eram responsáveis por organizar e supervisionar uma intrincada rede hierárquica de colaboração entre as alunas. Coro e orquestra eram divididos em diversas agrupações, de modo que cada aluna, a partir do

nível que poderia ser denominado de "iniciante-avançado"⁸, recebia seu próprio grupo de pupilas, enquanto seguia participando na condição de aprendiz em outro grupo liderado por uma aluna-instrutora de nível mais elevado. Com exceção das absolutamente iniciantes, todas as alunas exerciam paralelamente o papel de aluna-instrutora (CORONA, 2008).

1.1.3.1 O “efeito *protégé*”: entendendo as transformações no aluno-instrutor.

Com o intuito de investigar os possíveis benefícios de práticas colaborativas de ensino, faremos uma breve exposição do estudo "Agentes ensináveis e o efeito *protégé*"⁹ (CHASE et al., 2009), em que os autores buscam apresentar fenômeno psicológico que sugere que "alunos se esforçam mais para aprender em benefício de seus *protégés* do que o fazem por interesse próprio"¹⁰ (CHASE et al., 2009, p. 2).

No referido estudo, experimentos foram realizados com alunos do ensino médio através do *software* "Betty's Brain" (Cérebro de Betty), que possibilita criação de um personagem, por meio do qual se simulam processos de ensino/aprendizagem, permitindo o registro e contabilização de comportamentos, aspectos sociais e emocionais neles contidos. Foi pedido a todos os alunos que utilizassem o mesmo *software* a fim de cumprir atividades sobre determinado conteúdo. Porém, a seguinte distinção foi feita: o grupo A o fazia de forma tradicional, em que a resultante de sua aprendizagem e sucesso de suas atividades seria apenas para benefício próprio, enquanto o grupo B realizava as mesmas atividades em prol de preparar-se para, com o conhecimento adquirido, instruir personagens (criados no *software*) para um jogo de perguntas e repostas contra os de seus colegas. Constatou-se que o grupo B, supostamente por ter sido incumbido da responsabilidade de transmitir conhecimentos, esforçou-se consideravelmente mais do que o grupo A. Esse fenômeno, em que uma pessoa dá maior ênfase em seu próprio aprendizado para que uma segunda parte seja futuramente beneficiada, foi cunhado, pelos próprios autores do estudo, de "efeito *protégé*". A pesquisa mostrou que, provavelmente devido a uma sutil mudança de consciência sobre a importância e utilidade de seu próprio aprendizado, alunos-instrutores passaram quase o dobro do tempo engajados em atividades voltadas para a aquisição de conhecimentos (CHASE et al., 2009, p. 10). A própria preparação para atuação docente levaria indivíduos a reorganizarem seus

⁸ Podemos perceber que bastava que a aluna tivesse o mínimo de experiência para começar a passá-la adiante. A descrição do nível iniciante-avançado sugere a existência de diversos graus de competência constantemente monitorados e avaliados (CORONA, 2008).

⁹ No original: *Teachable Agents and the Protégé Effect* (tradução nossa).

¹⁰ No original: *pride and satisfaction that is derived from someone else's accomplishment* (tradução nossa).

conhecimentos a fim de transmiti-los de forma mais coerente, passando por um processo de autoavaliação que favorece o aprofundamento no conteúdo, desenvolvimento de maior capacidade de recordação e, ainda, identificação e remediação de possíveis falhas no próprio aprendizado (PAUL, 2011). Ocorrem também benefícios de ordem emocional, já que a mera expectativa do encontro com o *protégé* é suficiente para aumentar os níveis de euforia e ativar as áreas de recompensa no cérebro que, por sua vez, ativam a liberação de hormônios importantes para a assimilação e fixação de conteúdo. Nesse contexto, as atividades de aprendizagem deixam de ser percebidas como individuais (aprender sozinho e para benefício próprio), e passam a ser entendidas como espaço de interação social (aprender com e para o outro), mesmo quando executadas individualmente (CHASE et al., 2009, p. 13).

Uma vez iniciado o processo de ensino, a interação entre o aluno-instrutor e seu *protégé* resulta em novas formas de pensar, perceber e racionalizar o conteúdo – condições que aprofundam os conhecimentos de ambas as partes envolvidas. Além disso, a atividade cria um espaço onde a atribuição dos êxitos e falhas são compartilhados, o que pode desencadear dois fenômenos físiopsicológicos:

a) sentimentos de "orgulho e satisfação derivados do sucesso de outrem"¹¹ (CHASE et al., 2009, p. 13);

b) esmorecimento de emoções negativas comumente associadas ao erro através do compartilhamento da frustração, no caso de insucesso, ajudando o aluno-instrutor a lidar com suas próprias dificuldades e inseguranças.

É comum que, em situações de exposição, alunos com percepção negativa de suas habilidades e capacidades tenham atitudes de autossabotagem, evitando exercícios complexos ou desistindo facilmente deles. Esse comportamento é, muitas vezes, fundamentado na crença de que habilidades e conhecimentos são derivados de uma incapacidade inata, imutável e invariavelmente conectada à sua própria percepção de identidade (CHASE et al., 2009, p. 35). Um dos maiores benefícios da colaboração instrutiva entre alunos é a desconstrução dessa percepção negativa através da conscientização de que habilidades e conhecimentos podem ser adquiridos por meio de atividades de aprendizagem (CHASE et al., 2009, p. 34). Imbuídos de uma nova motivação ao enxergar-se capaz de progredir, tanto os alunos de baixa quanto de alta performance inicial adotam padrões de comportamento altamente produtivos. Possivelmente esse efeito está relacionado ao fato de que, ao lecionar, as falhas e erros passam a ser percebidos no ato de ensinar e não na capacidade de aprender, criando um mecanismo de autoavaliação que potencializa a percepção das próprias habilidades como

¹¹ No original: *pride and satisfaction that is derived from someone else's accomplishment* (tradução nossa).

passíveis de aprimoramento (CHASE et al., 2009, p. 25).

Medições fisiológicas realizadas no estudo de CHASE (2009, p. 13) mostraram maiores níveis de entusiasmo no grupo de alunos-instrutores, indicando que essa técnica é altamente motivadora. O engajamento emocional dos alunos foi medido através da codificação e análise de suas verbalizações espontâneas, sendo classificadas como positivas as palavras que denotavam alegria, entusiasmo, esperança e alívio (por exemplo, "Que legal!" "Isso tá divertido", "Ai, que alívio"). Similarmente, foram classificadas como negativas as expressões que denotavam emoções como raiva, irritação, pena ou tristeza ("Tadinho dele", "Eu não sou um bom professor", "Ops"). No grupo de alunos-instrutores houve maior resposta emocional às falhas (sugerindo alta sensação de responsabilidade pelo *protégé*), e verificaram-se comportamentos mais expressivos direcionados para o aperfeiçoamento no conteúdo – 100% dos alunos-instrutores escolheram revisar o material e passaram três vezes mais tempo na atividade do que o grupo de alunos-não instrutores, em que 64% dos alunos elegeu realizar a revisão (CHASE et al., 2009, p. 28). É possível que alunos-instrutores reconhecessem a conexão direta entre suas habilidades e a evolução do *protégé*, sendo acometidos por senso de responsabilidade, que pôde ser observado pelas várias ocasiões em que expressaram arrependimento por não terem ensinado bem o suficiente. A motivação em passar tanto tempo realizando a revisão não parecia ser para benefício próprio, mas por uma vontade de ensinar melhor (CHASE et al., 2009, p. 32). Contudo, o crescimento individual foi mais acentuado no grupo de alunos-instrutores, que obtiveram resultados melhores quando confrontados com problemas complexos, alcançaram melhores notas em testes (CHASE et al., 2009, p. 20), tiveram maior facilidade para transferir o conhecimento adquirido para situações similares (CHASE et al., 2009, p. 13) e foram mais eficientes em identificar, analisar e remediar erros (CHASE et al., 2009, p. 8).

É interessante observar que os alunos com menores índices de aprendizagem foram os que mais evoluíram ao serem incumbidos de instruir *protégés* (CHASE et al., 2009, p. 2). O progresso do grupo de alunos-instrutores de baixo rendimento foi duas vezes maior quando comparado o grupo de alunos não instrutores de baixo rendimento no primeiro dia de atividades, e três vezes maior no segundo dia (CHASE et al., 2009, p. 2).

Diante desses dados, pode-se afirmar que todos os integrantes de uma classe devem ser envolvidos em atividades de ensino, pois essa prática auxilia no desenvolvimento integralizado do indivíduo, promovendo a autonomia, iniciativa e liderança. Nessa abordagem, o professor oferece ferramentas e fomenta oportunidades para que os próprios alunos assumam responsabilidades e funções centrais no processo de construção do

conhecimento comum, potencializando o desenvolvimento da autoestima, senso de dignidade, capacidades intelectuais, comprometimento, motivação, determinação, solidariedade e empatia.

2 A ASCENSÃO DO VIOLINO NO SÉCULO XVII E O INÍCIO DA METODIZAÇÃO DE ENSINO

A ascensão da ópera italiana no século XVII resultou em marcante aumento da popularidade do violino, que passou a ser considerado o único instrumento plenamente capaz de equiparar-se à voz no contexto dessa nova estética musical, caracterizada por exuberante virtuosidade, extrema expressividade e abundantes efeitos dramáticos (MCVEIGH, 2008, p. 46). Com suas possibilidades expressivas ampliadas, o instrumento conquistou destaque em elaboradas obras escritas para violino solo ou solista, libertando-se de desempenhar papel meramente coadjuvante.

O violino continuou conquistando público amador, que buscava material cada vez mais específico para a aprendizagem do instrumento. As publicações instrucionais abandonaram, assim, o estilo generalizado dos tratados (que abordavam vários instrumentos) e passaram a ser guias, por assim dizer, no estilo "faça você mesmo" – fascículos contendo instruções relacionadas a aspectos rudimentares da técnica instrumental e execução de repertório simples (DEVERICH, 2006; p. 9-10).

2.1 "AYERS FOR THE VIOLIN": O INÍCIO DA METODIZAÇÃO PROGRESSIVA DE VIOLINO

Um dos primeiros violinistas a incorporar aspectos pedagógicos mais elaborados em suas publicações foi o violinista Nicola Matteis (1670-1713), conhecido por ter levado a tradição italiana do violino à Inglaterra (DEVERICH, 2006, p. 9). Sua série "*Ayers for the Violin*" foi organizada em fascículos que, pela primeira vez, são apresentados em ordem crescente de dificuldade, em que se verifica o acréscimo gradual de cordas duplas, ritmos mais complexos e golpes de arco. Uma breve análise do primeiro prelúdio de cada volume poderá exemplificar essas questões.

O primeiro Prelúdio (Figura 1) apresenta ritmos e articulações simples, com ocorrência de poucas ligaduras e nenhuma corda dupla. Apesar das constantes trocas de corda, sua execução é relativamente descomplicada.

Figura 1: Prelúdio do "Ayers for the Violin - The First Part"



Fonte: Matteis (1676a)

Podemos observar aumento de dificuldade no Prelúdio do livro 2 (Figura 2). Matteis utiliza mais indicações de ligadura e, por serem empregados saltos distantes, as mudanças de corda exigem maior destreza técnica. A execução de um acorde é demandada pela primeira vez. O aspecto ritmo, contudo, continua pouco explorado, com a utilização quase exclusiva de colcheias.

Figura 2: Prelúdio do "Ayers for the Violin - The Second Part"

Fonte: Matteis (1676b)

O Prelúdio do terceiro livro (Figura 3) avança mais um passo em termos de dificuldade. A indicação inicial de andamento – *Presto* – alia-se ao aumento de variedade de figuras rítmicas. Modulações conferem maior movimentação harmônica à peça e o *Adagio* final sugere o emprego de improvisação.

Figura 3: Prelúdio da parte 3 do "Ayers for the Violin - The Third and Fourth Parts"

Fonte: Matteis (1685)

O último Prelúdio da coleção (Figura 4) avança sobretudo no aspecto articulação. Saltos ascendentes combinam-se com rápidas escalas descendentes, apresentadas com variadas articulações: separadas, ligadas e ligaduras com ponto.

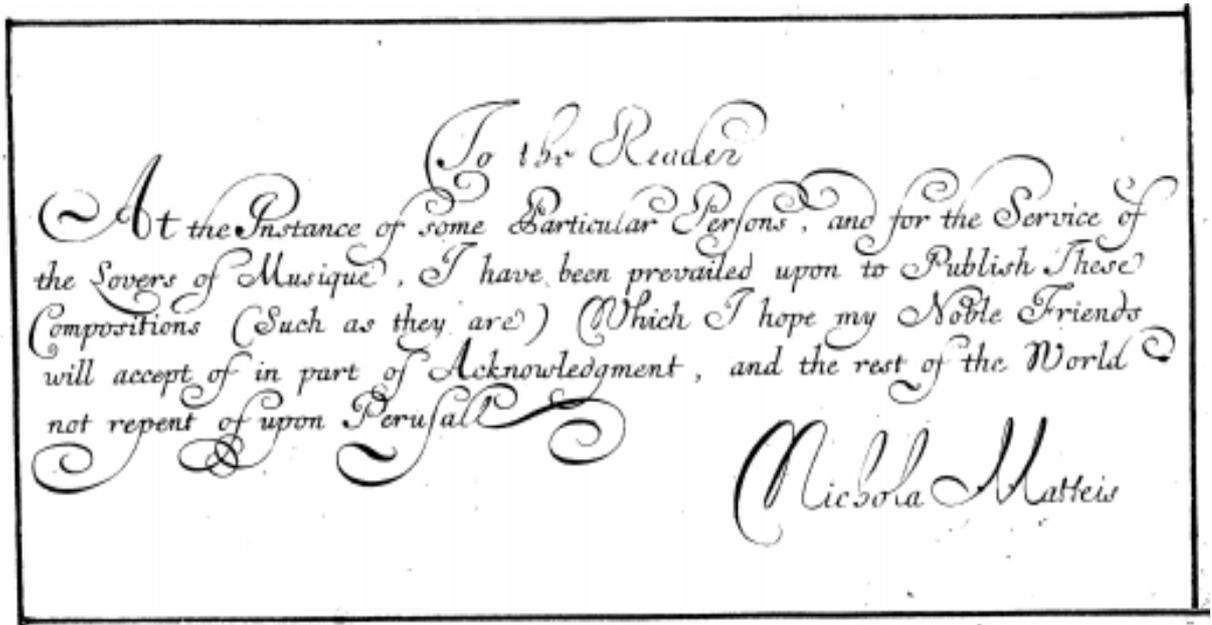
Figura 4: Prelúdio da parte 3 do "Ayers for the Violin - The Third and Fourth Parts"

Fonte: Matteis (1685)

A forma com que Matteis organizou suas *Ayres* fez dessa série uma precursora dos métodos de *études* progressivos, norteando o caminho para materiais didáticos que visavam o desenvolvimento de habilidades, a fim de que instrumentistas pudessem alcançar níveis de proficiência mais elevados (DEVERICH, 2006; p. 10).

É interessante observar a recomendação de Matteis sobre a utilização do método, presente na carta aos leitores do primeiro fascículo de "*Ayers for the Violin*" ao (Figura 5), em que aconselha uma "leitura atenta"¹² para que a utilização do material seja proveitosa. O comentário sugere uma relação causal entre o estudo realizado de forma concentrada e a eficácia do método, tema que viria a ser cada vez mais presente nas metodologias de violino.

Figura 5: Carta aos leitores no "*Ayers for the Violin - The First Part*"



Legenda: Para o Leitor / Para a utilização por pessoas particulares, e para o serviço dos amantes da música, eu publico essas composições (como são), esperando que meus nobres amigos as aceitem em sinal de reconhecimento [por parte do conhecimento], e que o restante do mundo não se arrependa após cuidadosa leitura.

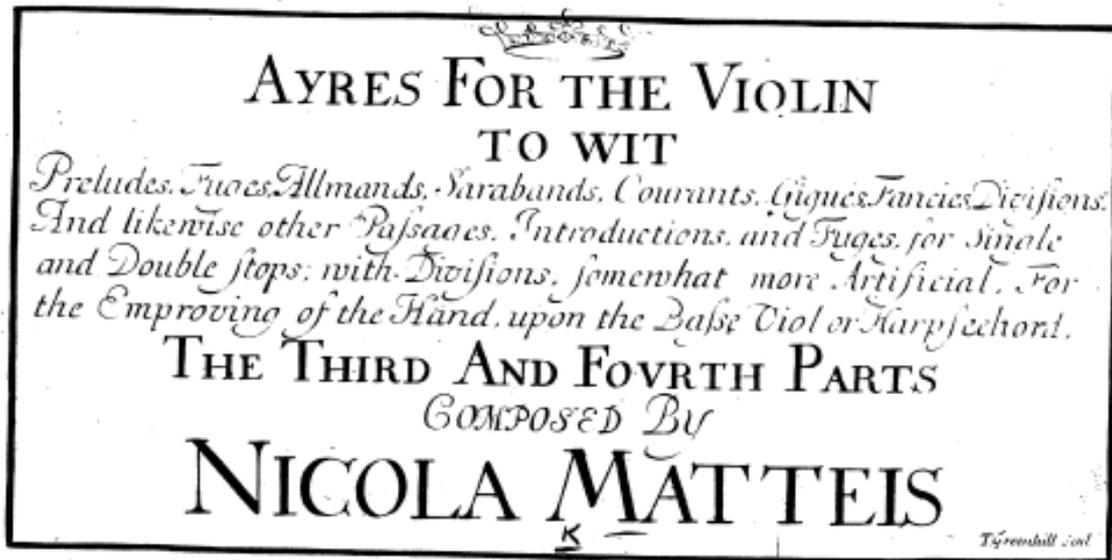
Fonte: Matteis (1676)

A folha de rosto do terceiro volume (Figura 6) é mais explícita em sua intenção didática, por meio do emprego da expressão "para o melhoramento da mão"¹³. Esse é um dos exemplos mais antigos de uma série de obras compostas deliberadamente para auxiliar no desenvolvimento da proficiência técnica do violinista em fase de formação:

¹² No original: *perusal*.

¹³ No original: *For the Emproving of the hand*.

Figura 6: Folha de rosto de "Ayers for the Violin - The Third and Fourth Parts"

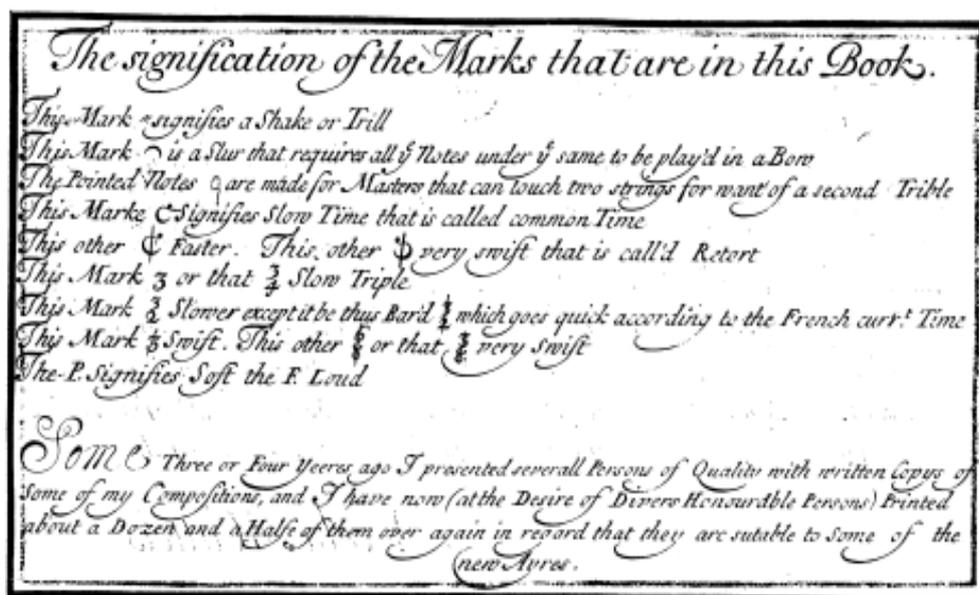


Legenda: Áreas para o violino / que são / Prelúdios, Fugas, Allemandes, Sarabandas, Courantes, Gigas, divisões difíceis assim como outras passagens, introduções e fugas, cordas simples e duplas, com divisões um pouco mais artificiais / **para o desenvolvimento da mão**, com base de gamba e cravo. As terceira e quarta partes, composto por Nicola Matteis (grifo nosso).

Fonte: Matteis (1685)

Não por coincidência, esse volume recebe uma tabela de sinais (Figura 7) similares àquelas que acompanhariam livros de técnica até os dias atuais:

Figura 7: Tabela de símbolos de "Ayers for the Violin - The Third and Fourth parts"



Fonte: Matteis (1685)

Nicolas Matteis influenciou a trajetória do violino não somente com seus escritos, mas, assim como outros violinistas italianos, com o brilhantismo de sua performance virtuosística, que alavancou uma ascensão vertiginosa no nível de habilidade esperada de violinistas em todo o continente europeu. Segundo McVeigh, (2008, p. 48), muitos *virtuosi* foram contratados por cortes reais europeias, espalhando o ideal do *virtuose* e estabelecendo o treinamento italiano como referência. O nível de habilidades entre amadores e profissionais foi se distanciando, e uma verdadeira disputa pelos níveis mais altos de virtuosismo seguiria ao longo dos séculos, influenciando uma prática instrumental cada vez mais especializada.

2.2 SÉCULO XVIII E A FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE VIOLINO

Durante o século XVIII, o ideal da virtuosidade italiana espalhou-se pela Europa de forma tão intensa que até mesmo países que preservavam estilos mais sóbrios, como Inglaterra e França, sucumbiram à nova tendência estética. Por meio dessa propagação de *virtuosi*, o violino ganhou enorme prestígio, influenciando o curso da história musical ocidental. A família dos violinos passou a formar a base da orquestra e violinistas começaram a disputar sua liderança com músicos de instrumentos de teclado, que tradicionalmente exerciam a função de regente (MCVEIGH, 2008, p. 46-47).

A música instrumental seguia ganhando força e passava a ser mais valorizada enquanto arte. Os *ospedali* italianos tinham-se transformado em verdadeiras escolas de música de ensino profissionalizante e o ensino de música nas escolas era retomado com novas propostas sistematizadas, desenvolvidas por filósofos e estudiosos (FONTERRADA, 2008, p. 58-61).

O ensino oral, com seu caráter inerentemente exclusivista, tornou-se antiquado em um mundo cada vez mais influenciado por movimentos como o Enciclopedismo e o Iluminismo, que buscavam a organização e a democratização do saber gerado pela ciência. Assim como ocorria em outras áreas de conhecimento humano, os ensinamentos de grandes mestres de violino tomavam forma escrita com maior frequência e riqueza de detalhes, propiciando sua disseminação para um público menos restrito. O mercado de obras didáticas passou a oferecer inúmeras publicações de conteúdo mais elaborado e organizado, que visavam o desenvolvimento técnico-artístico do instrumentista desde o nível iniciante até sua formação virtuosística (STOWELL, 2008, p. 225). Foi durante esse período que se iniciou a consolidação de tradição de ensino de violino, tendo sido Arcangelo Corelli (1653-1713) o responsável pelo surgimento do que seria a primeira grande escola de violino (BACHMANN,

2008, p. 158).

2.2.1 Arcangelo Corelli e a primeira grande escola de violino

Arcangelo Corelli (1653-1713), nascido em Bolonha, deixou um importante legado em todas áreas em que atuava. Enquanto violinista, foi idolatrado pelo público de forma tão intensa, que sua fama ajudou a fomentar o interesse amador pelo instrumento (STOEVIING, 1920? p. 171). Como compositor, Corelli foi responsável pela difusão de certos padrões estilísticos da música de câmara praticada no barroco tardio, em que se ressalte o gênero concerto grosso. Suas produções eram inovadoras e foram extremamente populares em seu tempo (SARTORIUS, 2016), com destaque para suas Sonatas Op. 5 para violino e cravo, que estão entre as mais influentes do repertório de violino. O potencial pedagógico de suas obras resultou em benefícios imensuráveis; seus ensinamentos se espalharam pelo mundo ao longo de gerações, resultando em uma verdadeira linhagem de violinistas, exercendo influência até os dias atuais (STOEVIING, 1920, p. 169). Autores como Bachmann (2008, p. 158) exaltam o legado pedagógico do mestre: "existe apenas uma arte, ou escola de violino, e essa é a escola italiana fundada por Arcangelo Corelli, da qual se derivam todas as outras escolas"¹⁴. De fato, uma legião de violinistas formados sob a influência de Corelli espalhou-se pelo continente europeu durante o século XVIII, levando consigo os ensinamentos do mestre, dos quais nenhum violinista está isento (MCVEIGH, 2008, p. 50).

Um dos pioneiros em organizar elementos básicos da técnica de violino (SARTORIUS, 2016), Corelli foi provavelmente o primeiro professor a ganhar fama internacional, recebendo alunos de países como Alemanha e França (STOEVIING, 1920, p. 172). Como resultado de tamanha veneração, foi com ele que nasceu o fenômeno de estabelecer-se, por assim dizer, um "*pedigree*" do violinista por meio de uma cronologia professor-aluno, que traça conexões de maneira similar a árvores genealógicas¹⁵.

Como usual no século XVIII, Corelli era empregado por instituições eclesiásticas e patronos particulares, razão pela qual as igrejas e residências de aristocratas eram os locais mais comuns para suas apresentações (WAGNER 2015, p. 11). Amplamente respeitado em sua atuação como regente, Corelli liderava grupos de formação variada, desde conjuntos de câmara até grandiosas orquestras de 150 músicos (MCVEIGH, 2008, p. 53). O maestro era

¹⁴ No original: *There is but one art, or school of violin playing, and that is the Italian school founded by Arcangelo Corelli, and from which all other schools are derived* (tradução nossa).

¹⁵ Esse costume resultou ser de grande valia, auxiliando musicólogos no estudo da origem das diferentes escolas de violino, nomeadas de acordo com sua região de origem (WAGNER, 2015, p. 11).

conhecido no meio musical por sua exigência em manter arcadas uniformes (MCVEIGH, 2008, p. 50), característica que pode ter contribuído para a coesão e excelência camerística de suas performances. O compositor George Muffat assim descreveu uma apresentação de Corelli: "[as obras foram] lindamente executadas, na mais alta precisão, por um grande número de instrumentistas"¹⁶ (MCVEIGH, 2008, p. 53). A atenção dirigida à uniformidade de arcadas refletia provavelmente uma consciência mais abrangente acerca da técnica de arco. Pode-se perceber essa preocupação na escrita da Sonata Op. 5 no. 12, a famosa "*La Folia*", em que podemos observar uma das características pedagógicas da tradição de ensino oral: a elaboração de múltiplos desafios técnicos em forma de variações sobre um tema (KOLNEDER, 1998, p. 348).

A influência das Sonatas Op. 5 de Corelli é marcante, tanto no âmbito composicional como no pedagógico. Nenhuma outra obra obteve sucesso comparável no século XVIII, tendo sido publicada em Amsterdam, Bolonha, Florença, Londres, Madri, Milão, Nápoles, Paris, Roma, Rouen e Veneza. Zaslav (1996, p. 95) classifica a utilização pedagógica das Sonatas Op. 5 em três categorias:

- a) utilização para aprimoramento técnico-artístico;
- b) modelo composicional para prática da composição;
- c) base para improvisação e prática de ornamentação.

Trabalhos baseados nas sonatas de Corelli foram publicados, entre outros, por compositores como Francesco Maria Veracini (1690 - 1768), um dos violinistas italianos mais proeminentes do século XVIII, que escreveu 2 ciclos de 12 Sonatas – Op. 1 e as 12 Sonatas Acadêmicas Op. 2, além das "*Dissertazioni sopra l'Opera Quinta del Corelli*", onde expande e elabora as Sonatas Op. 5.

Veracini, que acabaria por se tornar diretor da Academia Veneziana de Música, foi participante de um evento interessante que fortuitamente resultaria não somente na criação de mais uma obra pedagógica baseada nas Sonatas Op. 5 de Corelli, mas em uma mudança importantíssima no que concerne tanto à concepção da técnica quanto à própria estrutura física do arco. O evento ocorreu em um dos vários torneios de violinistas, espécie de competição usual à época, comumente realizada em igrejas. Diz-se que Giuseppe Tartini ficou tão impressionado com a superioridade de Veracini que, após enfrentá-lo e ter sido derrotado, retirou-se, decidindo mudar-se para a cidade de Ancona com o intuito de realizar um estudo profundo sobre a utilização do arco (STOEVIING, 1920?, p. 176).

¹⁶ No original: *beautifully performed with the utmost accuracy by a great number of instrumental players* (tradução nossa).

2.2.2 Giuseppe Tartini e a evolução das técnicas de arco

Após anos de estudo, Tartini voltou a apresentar-se em público, utilizando um arco mais longo, cordas mais grossas e com novo estilo de tocar, em que se valorizava ainda mais o potencial de exploração do cantábile no violino. Os princípios por ele delineados serviram como base para a evolução da técnica de arco do violino, e foram registrados em sua obra *L'arte dell'arco*¹⁷, compêndio de 38 variações¹⁸ sobre o tema da *gavotte* da Sonata Op. 5 no. 10 de Corelli (ALMOND, 2016). O título da obra reflete parcialmente os assuntos abordados, que incluem trinado, cordas duplas, arpejos, entre outros. Ao difundir seus ensinamentos, o mestre construiu proeminente carreira como professor, atraindo alunos de diversos países. Seu método sistemático de ensino era centrado em clareza de execução, precisão de afinação, beleza sonora e busca por realização de nuances expressivas (ALMOND, 2016).

2.2.3 Carta de Tartini à Maddaglena Lombardini: instruções para uma rotina diária de estudo.

A carta de Tartini à sua *protégée*, Maddaglena Lobardini¹⁹, é um documento singular na história do ensino do violino, que, por seu caráter pessoal, permitiu registros de certos procedimentos pedagógicos que não caberiam em tratados expositivos da época. O mestre documenta e expõe sua didática mediante instruções sobre a prática diária do violino, para a qual identifica tópicos técnicos, propõe exercícios, oferece exemplos e conselhos, além de detalhar procedimentos para o estudo eficiente. Com o intuito de investigar esses aspectos, será realizada contextualização da carta utilizando-se de referências atuais sobre pedagogia e práticas de estudo. A carta é apresentada integralmente em sua versão em português²⁰ no Quadro 1, que se segue²¹:

¹⁷ Publicado em Paris em 1758.

¹⁸ A edição com 50 variações, mais conhecida atualmente, foi publicada 12 anos após sua morte (KOLNEDER, 1998, p. 348).

¹⁹ Ao conhecer Maddaglena, aluna do *Ospedali dei Mendicanti*, Tartini ficou tão impressionado que passou a apoiá-la, inclusive no custeio de sua formação musical. Ela tornou-se uma das poucas mulheres europeias a alcançar sucesso como concertista e compositora durante o século XVIII (VIOLIN VIRTUOSAS, 2016).

²⁰ Tradução nossa.

²¹ A versão em inglês encontra-se no Anexo 1.

Quadro 1: Carta de Giuseppe Tartini à Maddaglena Lombardi

CARTA DE TARTINI À MADDAGLENA LOMBARDI

Minha estimadíssima senhora Maddaglena: me encontrando finalmente desvinculado do pesado compromisso que há tanto tempo me impediu de cumprir a minha promessa – uma promessa que foi feita com tal sinceridade que minha falta de pontualidade não poderia deixar de me afligir – vou começar as instruções que você deseja de mim por carta; e se eu não me explicar com suficiente clareza, eu imploro que você me diga suas dúvidas e dificuldades ao me escrever, o que não devo deixar de responder em uma carta futura.

Sua prática e seu estudo devem, no momento, restringir-se principalmente ao uso e ao poder do arco, para que você se faça mestra na execução e expressão de tudo que pode ser tocado ou cantado, dentro das possibilidades e capacidades do seu instrumento.

Seu primeiro estudo, deve, portanto, ser a verdadeira maneira de segurar, equilibrar e pressionar o arco levemente, porém firmemente sobre as cordas, de maneira que pareça respirar o primeiro som que ele produzir, devendo, este, decorrer do atrito com a corda, e não de uma maneira percutida, como por um golpe dado por martelo sobre ela. Para isso, deve-se colocar o arco levemente sobre as cordas no primeiro contato, pressionando suavemente, o que, se feito gradualmente, dificilmente resultará em força excessiva, pois, se o tom começar com delicadeza, há pouco perigo de torná-lo ríspido ou áspero depois. Nesse primeiro contato e maneira delicada de começar um som, você deve se tornar exímia em todas as situações e partes do arco, tanto no meio como nas extremidades; movendo-o para baixo e para cima.

Para unir todos esses exercícios em uma lição, meu conselho é que você primeiro se esmere em obter um crescendo na corda solta. Por exemplo, na a segunda corda (corda lá), comece pianíssimo e aumente o som gradualmente até o fortíssimo; e este estudo deve ser feito durante uma hora por dia, embora em momentos diferentes, um pouco pela manhã e um pouco à noite; tendo constantemente em mente que esse, dentre todos, é o mais difícil e essencial para tocar bem o violino. Quando você for mestra nessa habilidade pertencente ao bom intérprete, um crescendo será muito fácil para você; começando com a mais minúscula suavidade e aumentando o som ao seu grau mais forte, então diminuindo-o para o mesmo ponto de suavidade com o qual você começou sendo tudo isso na mesma arcada. Todo o grau de pressão sobre a corda, cuja expressão de uma nota ou passagem possa exigir, será, por esses meios, fácil e seguro, e você poderá executar com seu arco o que quiser.

Depois disso, para adquirir aquele saltado leve, partindo do pulso, quando surgir a velocidade de arco, será melhor você praticar todos os dias um dos Allegros, dos quais existem três, em solos de Corelli, que se movem completamente em semicolcheias. Ao tocar o primeiro, em ré, você deve acelerar um pouco a cada vez, até chegar ao maior grau de velocidade possível; mas duas precauções são necessárias nesse exercício: a primeira é que você toque em staccato, isto é, separado e destacado, com pouco espaço entre cada duas notas, pois elas devem ser tocadas como se houvesse um descanso após cada nota.

A segunda precaução é que você toque com a ponta do arco; e quando isso se tornar fácil para você, que você use essa parte do arco que está entre a ponta e o meio; e quando você for igualmente mestra desta parte desta parte do arco, que você pratique da mesma maneira no meio do arco; e acima de tudo, você deve se lembrar, nesses estudos, de começar os Allegros ou grupetos às vezes com o arco para cima, e às vezes com o arco para baixo, cuidadosamente evitando o hábito de constantemente praticar de uma só forma. Para adquirir maior facilidade na execução de passagens rápidas de uma forma leve e precisa, será de grande valia para você acostumar-se a saltar uma corda entre duas notas em sequência. Toque tantas sequências de forma improvisada quanto possível, em todas as tonalidades, o que será tanto útil quanto necessário.

No que diz respeito ao espelho ou à movimentação da mão esquerda, eu tenho uma veemente recomendação para você, que será suficiente para tudo, que é pegar uma partitura de violino, seja de primeiro ou de segundo, ou um concerto, sonata ou canção, ou qualquer coisa que servirá para o propósito, e tocar na meia posição²², ou seja, com o primeiro dedo sobre o sol na primeira corda (corda

²² O que seria equivalente à segunda posição no sistema atual.

mi), e constantemente mantendo essa posição, tocando toda a peça sem mover a mão da posição, a menos que o lá na quarta corda, ou corda sol, seja pedido; mas nesse caso você deve voltar novamente para a meia posição, sem nunca mover a mão para a posição natural. Essa prática pode ser continuada até que você possa executar tudo sobre a posição inteira²³ com tanta facilidade quanto quando a mão está em sua situação natural; e, quando estiver segura nisso, avance para a dupla posição²⁴ com o primeiro dedo sobre a nota si na primeira corda; e, quando se sentir firme, passe para a próxima posição, fazendo dó com o primeiro dedo na corda mi, e, de fato, esta é uma escala na qual, quando você estiver firme nela, pode ser dizer ser mestra do espelho. Este estudo é tão necessário que eu fervorosamente recomendo sua atenção.

Passo agora para a terceira parte essencial de um bom intérprete no violino, que é produzir um bom trinado, e eu faria você praticar lentamente, moderadamente, e velozmente; isto é, com as duas notas se sucedendo nesses três estágios - adágio, andante e presto; e na prática você tem ótima empregabilidade para esses diferentes tipos de trinados, pois a mesma oscilação não servirá com igual propriedade para um movimento lento como para um rápido; mas para adquirir ambos de uma só vez com o mesmo trabalho, comece com uma corda solta – a primeira ou a segunda serão igualmente úteis –, sustente a nota em um crescendo e comece o trinado bem devagar, aumentando sua velocidade, em gradações quase imperceptíveis, até que se torne rápido.

Mas você não deve se mover abruptamente de semicolcheias para fusas, e daí para o próximo nível, dobrando a velocidade do trinado de uma vez, o que seria um salto, não uma gradação; contudo você pode imaginar estágios intermediários entre semicolcheias e fusas, mais rápidas que a primeira e mais lentas que a segunda figura; você deve, portanto, aumentar a velocidade nos mesmos moldes na prática de trinado como a dinâmica na prática de crescendo.

Você deve preservar de forma atenciosa e assídua a prática desse embelezamento e começar com uma corda solta sobre a qual, se você for capaz de fazer um bom trinado com o primeiro dedo, você irá com uma maior facilidade adquirir um com o segundo, terceiro e quarto dedo, ou dedo mínimo, que você deve praticar de maneira especial, uma vez que ele é mais fraco do que seus similares.

De momento, não devo apresentar outros estudos para você; o que eu disse é mais do que suficiente se a sua diligência for compatível com a minha aspiração para o seu progresso. Espero que você me informe com sinceridade se eu me expliquei claramente até agora, e que você aceite os meus cumprimentos, implorando, também, que você os apresente à Piora, à Sra. Teresa e à Sra. Chiara, às quais tenho sincera consideração, e, acredite em mim, grande carinho.

Seu obediente e mais humilde servo,

Giuseppe Tartini

Fonte: Tartini (1913)

2.2.3.1 Elementos para organização de uma rotina de estudo eficiente

O tema central da carta é o estabelecimento de uma rotina diária e produtiva de estudo de violino. De forma minuciosa, Tartini estabelece objetivos gerais e específicos para esse fim, delinea várias técnicas de estudo e enfatiza a importância da assiduidade. Percebe-se a organização de um regime de estudo baseado em análise previamente realizada sobre particularidades do instrumento, em que se definem os seguintes componentes técnicos prioritários:

²³ O que seria equivalente à terceira posição no sistema atual.

²⁴ Equivalente à quarta posição no sistema atual.

- a) domínio do arco e suas possibilidades expressivas;
- b) domínio das posições da mão esquerda no espelho;
- c) trinados em diferentes velocidades.

O grande interesse de Tartini pelo uso do arco fica evidente já nas primeiras instruções da carta, em que estabelece o domínio de seu uso como fator primordial na elaboração da rotina de estudo:

Sua prática e estudo principal devem, no momento, se ater ao uso e ao poder do arco, para que você se faça mestra na execução e expressão de tudo que pode ser tocado ou cantado, dentro das possibilidades e capacidades do seu instrumento (TARTINI, 1913, p. 11, tradução nossa).

Ao estabelecer a relação causal entre o domínio do arco e a maestria da execução expressiva, Tartini aproxima-se de uma concepção técnico-artística explicada por Klickstein (2009, p. 94, tradução nossa) em que a "técnica representa a interface entre imaginação e criação"²⁵. O desenvolvimento de habilidades técnicas é necessário para preencher o vão entre a concepção musical e o que de fato o instrumentista é capaz de expressar. Técnica, portanto, seria um conjunto de habilidades empregadas como ferramentas para a execução de ideias musicais. Ao elaborar o plano de estudo de Maddalena, Tartini conecta os exercícios técnicos com propósitos artísticos, com o intuito de levar a aluna cada vez mais perto do pleno potencial expressivo do instrumento.

O material de estudo foi dividido em blocos elaborados de acordo com uma hierarquia de objetivos delineada por Tartini ao longo da carta, objetivos esses que podem ser classificados como segue:

- a) objetivos de longo prazo:
 - "faça-se mestra na execução e expressividade em tudo que possa ser tocado e cantado"²⁶;
 - "executar com o arco tudo que se deseje"²⁷;
- b) objetivos intermediários:
 - domínio da produção de som e dinâmicas;
 - Agilidade;
 - agilidade em mudança e salto de corda;
 - dominar as posições da mão sob o espelho;

²⁵ No original: *Technique represents the interface between imagination and creation.*

²⁶ No original: *in order to make yourself mistress in the execution and expression of whatever can be played or sung,*

²⁷ No original: *To execute with your body whatever you wish.*

- realizar trinados em diferentes velocidades.

Os princípios que regem a organização da carta de Tartini são compatíveis com aqueles apresentados por estudiosos da ciência da *expertise*²⁸ como Ericsson e Pool (2016, p. 15), segundo os quais o estabelecimento de uma rotina de estudo eficiente requer objetivos claramente delineados, de forma condizente com expectativas e possibilidades de progresso. Os objetivos gerais e de longo prazo devem dividir-se em uma série de objetivos específicos mais imediatos e facilmente alcançáveis, que servirão como base referencial para observação da qualidade do estudo. A subdivisão de objetivos de acordo com grau de complexidade facilita a organização de ações e estratégias específicas para cada estágio de desenvolvimento, que, ao final, leva à consolidação do objetivo principal. Podemos observar tais itens, quando Tartini:

a) estabelece o objetivo geral: "fazer-se mestra na execução e expressividade em tudo que possa ser tocado e cantado”;

b) propõe observância das reais possibilidades: "de acordo com a abrangência e alcance de seu instrumento”;

c) propõe uma ação específica: "Sua prática e seu estudo devem, no momento, restringir-se principalmente ao uso e ao poder do arco”.

Após estabelecidos os objetivos e desenvolvidas as estratégias, observamos, por parte de Tartini (1913), a utilização de práticas didáticas similares às delineadas por Coyle (2010, p.216), abaixo, que podem potencializar o aproveitamento do aluno:

a) manter clareza de objetivos, como no seguinte trecho: "nesse primeiro contato e maneira delicada de começar um som, você deve se tornar exímia em todas as situações e partes do arco, tanto no meio como nas extremidades”;

b) utilizar analogias para exemplificar objetivos, como em: "de maneira que pareça respirar o primeiro som que ele produzir”;

c) ser específico nas instruções, “isso depende de colocar o arco levemente sobre as cordas no primeiro contato, e em pressioná-lo suavemente, o que, se feito gradualmente, dificilmente terá força excessiva, porque se o tom começar com delicadeza, há pouco perigo de torná-lo ríspido ou áspero depois”;

d) busca motivar o aluno: "você poderá executar com seu arco o que quiser.”

²⁸ Vide introdução.

2.2.3.2 Técnicas de estudo delineadas na carta de Tartini.

Tartini aborda o material de forma sistemática, recomendando diversas técnicas de estudo, como a prática intercalada, a utilização de modelos conceituais, a segmentação, a progressão nivelada e o emprego de variações. Ao instruir sua aluna nos mecanismos de uma prática eficiente, Tartini auxilia na prevenção de uma forma errática de estudar, hábito que, uma vez estabelecido, pode levar a baixo rendimento, excesso de estudo e lesões, além da gradativa perda de interesse e motivação (KLICKSTEIN, 2009, p. 11). O auxílio do professor é crucial para que alunos aprimorem suas técnicas de estudo, já que parte significativa deles não tem, em seus primeiros anos de desenvolvimento, as competências necessárias para praticar eficientemente de forma autônoma (MCPHERSON; RENWICK, 2000, p. 5). Abaixo, faremos uma análise das técnicas de estudo abordadas por Tartini (1913).

2.2.3.2.1 Estudo intercalado

Tartini (1913) instrui Maddaglena a praticar um dos exercícios de forma intercalada: "este estudo deve ser feito durante uma hora por dia, embora em momentos diferentes, um pouco pela manhã e um pouco à noite". A prática intercalada apresenta vários benefícios, pois evita o cansaço excessivo, estimula a aprendizagem profunda em cada sessão (KLICKSTEIN, 2009, p. 7-11), além de potencializar a resolução de problemas de forma criativa – pois ao abordar diversos problemas similares ao longo do dia, o praticante poderá revisitá-los sob nova perspectiva (KOCH, 2013).

2.2.3.2.2 Modelos Conceituais

Ao utilizar referências sonoras para guiar o desenvolvimento da empunhadura do arco (resguardando-se de estabelecer posicionamento exatos de dedos), Tartini faz uso da elaboração de modelos conceituais sonoros, em que induz à mentalização do som antes de sua execução:

Seu primeiro estudo, portanto, deve ser a verdadeira maneira de segurar, equilibrar e pressionar o arco levemente, mas firmemente sobre as cordas, de maneira que **pareça respirar o primeiro som que ele produzir**, que deve decorrer do atrito da corda, e não de uma maneira percutida, como por um golpe dado por martelo sobre ela (TARTINI, 1913, grifo nosso).

A modelo conceitual é uma "ferramenta fundamental para aprendizagem,

memorização e performance musical”²⁹ (KLICKSTEIN, 2009, p. 34, tradução nossa) – em que um modelo (seja ele sonoro, físico ou emocional) é previamente estabelecido na imaginação, servindo como guia para o estudo, que deve, naturalmente, almejar sua reprodução (KLICKSTEIN, 2009, 43). No caso exemplificado, a aluna deveria realizar experimentos para encontrar a maneira própria de segurar o arco, de forma que a execução produza o som imaginado. Essa técnica de estudo promove o estabelecimento de modelos que poderão ser reutilizados por instrumentistas em situações similares, fazendo com que o desenvolvimento de habilidades e a elaboração de modelos conceituais sejam dependentes entre si. O estudo eficiente produz modelos conceituais cada vez mais acurados, ao passo que o processo de autoavaliação – vital para que se realizem os ajustes que levam ao progresso – depende da qualidade e quantidade dos modelos conceituais daquele que estuda. Habilidades técnicas e modelos conceituais devem, portanto, evoluir paralelamente (ERICSSON; POOL, 2016, p. 99).

2.2.3.2.3 Cultivo da Motivação

Provavelmente, com a intenção de manter sua aluna motivada durante a rotina diária, Tartini enfatiza a importância do estudo da empunhadura do arco e da produção de som: "tendo constantemente em mente que esse, dentre todos, é o mais difícil e essencial para tocar bem o violino" (TARTINI, 1913). Observa-se que Tartini constrói a frase cuidadosamente, pois, ao ressaltar a dificuldade do exercício ("dentre todos, é o mais difícil"), imediatamente identifica seu enorme benefício ("essencial para tocar bem o violino"). Esse tipo de interação psicológica e motivacional entre professor e aluno é mais um exemplo de explanação que não se encontra normalmente em material de instrução formal, sendo as questões ligadas à motivação relegadas a outras fontes. Contudo, despertar e manter o interesse do aluno são vitais para o aprimoramento, uma vez que, segundo Koch (2013), são aqueles genuinamente engajados que conseguem usufruir plenamente dos benefícios das técnicas de ensino-aprendizagem. Observamos que Tartini auxilia sua aluna a cultivar essa atitude positiva em relação aos pequenos e grandes desafios técnicos, fornecendo, ainda, diretrizes para um estudo investigativo em que a própria aluna deve encontrar soluções, sendo esse um dos principais hábitos comportamentais para obtenção de êxito a longo prazo no aprimoramento musical (KLICKSTEIN, 2009; p. 23).

²⁹ No original: fundamental tool for learning, memorizing, and performing music.

2.2.3.2.4 Segmentação

Tartini faz amplo uso de segmentações ao elaborar os exercícios propostos a Maddaglena. Essa técnica de estudo consiste em: a) decompor habilidades em suas partes constituintes; b) trabalhar cada uma dessas partes separadamente; c) interligá-las progressivamente em agrupamentos cada vez maiores, culminando em consolidação (COYLE, 2010, p. 102). Segmentar o estudo em porções menores pode facilitar a organização e impulsionar a aprendizagem, pois traz benefícios que inclui evitar sensações de sobrecarga, facilitar a identificação e resolução de dificuldades, auxiliar no monitoramento do progresso, impulsionar a motivação, aumentar a concentração e diminuir a ansiedade de performance (LUDOVICO; MANGIONE, 2014, p. 45-48). Assim, o processo de estudo por segmentação auxilia a formar alicerces técnicos fundamentais (COYLE, 2010, p. 224), que, quando dominados e consolidados, aproximam o instrumentista de seu desempenho ideal. Os exercícios propostos por Tartini, por exemplo, levariam ao domínio do som através de habilidades a serem desenvolvidas individualmente, mas que, contudo, integram o mesmo conjunto de competências necessário para o emprego da expressividade no uso do arco: empunhadura, controle, equilíbrio, controle do início da nota em pianíssimo, variáveis de dinâmicas e arcadas. Ao segmentar os elementos técnicos de uma habilidade específica e estudá-los individualmente, pode-se acelerar o processo de aprimoramento de forma significativa (COYLE, 2010, p. 41).

2.2.3.2.5 Progressão nivelada

As instruções de Tartini em estudos para aquisição de velocidade (tanto da mão esquerda como da direita) estão em perfeito alinhamento com a moderna técnica de nivelamento progressivo, descrita por Klickstein (2009; p. 73) como valiosa técnica de estudo, que alia ganhos cognitivos a aspectos motivacionais, evitando, assim o confronto com desafios que possam ser entendidos pelo aluno como intransponíveis. O fato de se lidar com componentes da técnica instrumental de forma progressiva, pode resultar em sensação de aumento de confiança por causa da somatória de pequenas conquistas (KLICKSTEIN, 2009, p. 107), o que possivelmente estimularia o desejo de trabalhar na elaboração de estratégias de estudo cada vez mais eficientes, além de impulsionar a perseverança em momentos de frustração (LUDOVICO; MANGIONE, 2014). A técnica é mais eficiente quando a atenção do aluno é redirecionada para um novo objetivo imediatamente após ele ter alcançado algum

êxito, mesmo que aparentemente pequeno (COYLE, 2010, p. 217). É assim que Tartini (1913) propõe o desenvolvimento de aspectos relacionados à agilidade de mão esquerda no exercício de trinado: "comece o trinado bem devagar, aumentando sua velocidade, em gradações quase imperceptíveis, até que se torne rápido, da seguinte forma" (Figura 8):

Figura 8: Exercício de agilidade



Fonte: Tartini (1913, p. 23)

Tartini (1913) enfatiza questões da progressão nivelada:

Mas você não deve se mover abruptamente de semicolcheias para fusas, e daí para o próximo nível, dobrando a velocidade do trinado de uma vez, o que seria um salto, não uma graduação; contudo você pode imaginar estágios intermediários entre semicolcheias e fusas, mais rápidas que a primeira e mais lentas que a segunda figura; você deve, portanto, aumentar a velocidade nos mesmos moldes na prática de trinado como a dinâmica na prática de crescendo.

Durante a utilização dessa técnica, o esforço cognitivo inicial é sentido de maneira mais significativa a cada novo patamar de dificuldade, e diminui à medida que o progresso acontece. Para que se obtenham os resultados esperados, é necessário que o estudo se realize de forma organizada, de tal forma que os objetivos de cada estágio sejam estabelecidos em conjunção com estratégias de progresso e constante monitoramento da performance (ERICSSON; POOL, 2016, p. 22). Patamares graduais de dificuldade auxiliam no desenvolvimento do controle de movimentos, propiciando o aumento da qualidade de execução à medida que se adquire fluência (KLICKSTEIN, 2009, p. 73). Contudo, ao repetir o mesmo conteúdo, ainda que em patamares diferentes, é preciso dar a devida atenção ao processo de automatização, pois, ao mesmo tempo que pode trazer o benefício da fluidez, suscita perda de engajamento cognitivo durante o estudo. É através desse processo que a percepção de facilidade na execução é formada (COYLE, 2010, p. 49), uma vez que, quanto mais automatizada a habilidade, menor o esforço cognitivo necessário para sua manifestação. Aspectos como automatização e fluência estão intimamente conectados, coexistindo quando o instrumentista alcança a eficiência de pensamento e ação necessária para uma performance livre de tensões e outros possíveis entraves (KLICKSTEIN, 2009, p. 95-96).

A automatização é uma capacidade neurológica adquirida ao longo da evolução

natural, por meio da qual o cérebro utiliza de processamento subconsciente para seu funcionamento. O processo economiza energia e libera recursos cognitivos que podem ser utilizados na aquisição de novos conhecimentos. Porém, deve-se estar ciente de que as habilidades, uma vez automatizadas, se deterioram gradualmente na ausência de esforços deliberados para seu aprimoramento (ERICSSON; POOL, 2016, p. 13). Esse fenômeno sugere que as habilidades estão em constante progresso ou constante regresso, requerendo, portanto, manutenção por uso regular (KLICKSTEIN, 2009, p. 95). No estudo do violino, a situação se agrava, porque as habilidades são interconectadas e expandidas à partir de competências previamente estabelecidas, o que revela a extrema importância de constantemente visitar certos fundamentos e de entender onde técnicas recém-assimiladas se alicerçam. Por isso, o estudo de manutenção e aprimoramento de habilidades deve ser realizado de forma cíclica e não linear, em que cada sessão de estudo integre a revisão de múltiplas técnicas (KLICKSTEIN, 2009, p. 95).

2.2.3.2.6 Variações: o gerenciamento da automatização

Ao orientar Maddaglena sobre como realizar repetições, Tartini (1913, p. 17) aconselha a, “acima de tudo”, evitar o hábito de tocar sempre da mesma forma:

toque com a ponta do arco; e quando isso se tornar fácil para você, que você use essa parte do arco que está entre a ponta e o meio; e quando você for igualmente mestra desta parte desta parte do arco, que você pratique da mesma maneira no meio do arco; e acima de tudo, você deve se lembrar nesses estudos de começar os Allegros ou grupetos às vezes com o arco para cima, e às vezes com o arco para baixo, cuidadosamente evitando o hábito de constantemente praticar de uma só forma.

Pode-se especular que o mestre estava ciente de que, apesar das repetições estarem no cerne do assunto estudo do violino, é necessário gerenciá-las cuidadosamente a fim de evitar que ocorra desvio de atenção. Repetições sem engajamento mental podem causar, além de baixo rendimento, uma série de problemas de execução, já que erros podem passar despercebidos e, assim, virem a fortalecer padrões neurais conflitantes com os objetivos finais do instrumentista. Uma vez estabelecidos, esses padrões neurais irão demandar esforço relativamente maior para serem corrigidos (KLICKSTEIN, 2009, p. 52). A capacidade de autoavaliar-se, e de, portanto, monitorar, reagir, modificar e adaptar a própria performance durante o estudo, é um dos principais fatores para o desenvolvimento de habilidades. Para que isso ocorra, é necessário que o instrumentista se mantenha altamente concentrado durante o estudo (MCPHERSON; RENWICK, 2000; p. 6). O uso de variações é uma forma de evitar a

estagnação de uma habilidade que se pretende desenvolver, uma vez que acrescenta alterações e dificuldades sutis, que impulsionam, por sua vez, a manutenção do engajamento cognitivo (ERICSSON; POOL, 2016, p. 12). Durante o emprego de variações, o indivíduo deve buscar, constantemente, o ponto de equilíbrio entre a habilidade já conquistada e novos desafios (ERICSSON; POOL, 2016, p. 29).

2.2.3.3 O Verdadeiro Estudo "Diligente"

Para finalizar a carta, Tartini (1913) mais uma vez retorna à importância do estudo: “não devo apresentar outros estudos para você; o que eu já disse é mais do que suficiente se a sua diligência for compatível com a minha aspiração para o seu progresso”. Pode-se observar a relação de causalidade entre os trechos “o que eu já disse é mais do que suficiente” e “se a sua diligência for compatível com a minha aspiração”. O trabalho que a aluna deve realizar durante seu estudo definirá seu progresso, não o material de estudo em si, ou meramente a realização das instruções de seu professor. O estudo individual, que a princípio pode parecer algo simples, intuitivo e unicamente dependente de disciplina e diligência, possui aspectos mais complexos. Para aumentar suas habilidades em um instrumento musical, alunos precisam aprender e cultivar uma variedade de comportamentos, técnicas e atitudes mentais (incluindo organização, planejamento, adoção de estratégias, automonitoramento, adequação e desenvoltura), que fornecerá condições para, inclusive, quando necessário, buscar orientação. A prática eficiente é, por si só, uma habilidade que deve ser cultivada, regulada e monitorada. Diligência é, certamente, um de seus componentes, porém não o único. Nas palavras de Ericsson e Pool (2016, p. xxi, tradução nossa):

A impressão de que a força de vontade e trabalho árduo levarão ao aprimoramento da performance [...] é equivocada. A forma correta de estudar, quando realizada por período suficiente, leva ao progresso.³⁰

2.4 TRATADOS DO SÉCULO XVIII: O LEGADO DOS GRANDES MESTRES DE VIOLINO

Os escritos de Tartini foram extremamente influentes, tendo sido incorporados, entre outros, no famoso tratado *Violinschule* (Escola de Violino) de Leopold Mozart (1719 – 1787) (STOWELL, 2008, p. 224). Essa obra, que foi o primeiro tratado de violino publicado escrito

³⁰ No original: *the impression that heartfelt desire and hard work alone will lead to improved performance [...] is wrong. The right sort of practice carried out over a sufficient period of time leads to improvement.*

em alemão, foi criada com a finalidade de auxiliar professores e alunos em procedimentos e conhecimentos básicos do instrumento (SANTOS, 2011, p.51). Mozart coloca as questões pedagógicas no cerne de seu tratado, demonstrando preocupação tanto com a apresentação de didática adequada quanto com a conduta do aluno, em clara intenção de contribuir para o aprimoramento do ensino do violino (SANTOS, 2011, p. 50). Sua motivação, que se verifica no prefácio, parece ter sido a frustração com a qualidade do ensino em Salzburg:

Eu sempre me perguntei por que nunca foi publicado um guia para tão popular e, para a grande parte das músicas, tão indispensável instrumento como o violino, já que uma boa fundação, e, em particular, algumas regras para arcadas especiais, conjuntamente com bom gosto, se fazem há muito tempo necessários. Eu sempre me sentia triste quando encontrava pupilos tão pessimamente ensinados; levando não somente que eu tivesse que os fazer reiniciar desde o início, mas também tendo que enfrentar processos dolorosos para erradicar defeitos que haviam sido ensinados, ou, no mínimo, ignorados³¹ (MOZART, 1985, p. 7, tradução nossa).

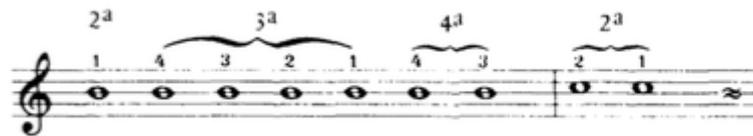
Com numerosas e detalhadas instruções para a realização de ornamentos, articulações, ritmos e arcadas, Mozart expõe sua visão sobre aspectos da estética musical do século XVIII, defendendo uma performance musical caracterizada por consistência técnica e o refinamento estético. Seu tratado alcançou rápido e duradouro sucesso, sendo imediatamente traduzido para holandês e francês, além de inúmeras traduções posteriores para outras línguas (REEL, 2016). McVeigh (2008, p. 56) acredita ser esse o material de cunho didático mais completo do século XVIII. Já Kolneder (1998, p. 349) elege o tratado de Francesco Geminiani (1687 – 1762) em primeiro lugar, seguido do livro de Leopold Mozart. Em terceiro lugar viria o método do violinista francês Joseph-Barnabé Saint-Sevin dit L'Abbé le Fils (1727 – 1803). Sem entrar nesse mérito, a trajetória dessas três obras ilustra a marcante expansão na produção de material didático voltados para formação mais meticulosa no violino. Geminiani é representante da assim chamada escola italiana, fundada por Corelli, que se espalhou por meio da disseminação de *virtuosi* italianos pela Europa, sendo agregada por outras escolas. A publicação de L'Abbè, por sua vez, representa um marco do fim da hegemonia italiana e a ascensão de Paris como centro de excelência na formação do violino. Trata-se de uma obra que proporciona uma coletânea abrangente de aspectos técnicos desenvolvidos até meados do século XVIII, cobrindo desde a execução de harmônicos naturais e artificiais até golpes de arco mais modernos (KOLNEDER, 1998, p. 351).

A Arte de Tocar Violino (1751), de Francesco Geminiani, foi o primeiro tratado

³¹ No original: *I often wondered greatly that nothing had been published as a guide to so popular and, for the greater part of music, so indispensable an instrument as the violin, in view of the fact that a sound foundation, and in particular some rules for special bowings, coupled with good taste, have long been needed. I was often sad when I found that pupils had been so badly taught; that not only had I to set them back to the beginning, but that great pains had to be taken to eradicate the faults which had been taught, or at best had been overlooked.*

voltado para violinistas profissionais e avançados. *Virtuoso*, professor e compositor, Geminiani estabeleceu-se em Londres em 1714, onde expandiu sua carreira, tornando-se um dos violinistas mais aclamados de seu tempo (MCVEIGH, 2008, p. 55). Seu livro, repleto de instruções que lidam com amplo espectro de problemas técnicos, conquistou extenso público, influenciando, inclusive, outros autores de materiais didáticos para violino (SUNDAY, 2011). Um dos princípios que guiavam sua pedagogia era a ideia de que a técnica é inseparável da expressividade. Assim como seus predecessores italianos, Geminiani utilizava o canto e a voz humana como modelos de ideal musical. O desenvolvimento técnico significava, acima de tudo, adquirir habilidades expressivas por meio de controle de dinâmica, ornamentos e vibrato empregado de forma contínua³² (SUNDAY, 2011, p. 4). No tratado constam, também, instruções relacionadas a postura, cordas duplas e estudos rítmicos. Inovações ligadas a Geminiani incluem o emprego de extensão e mudança de posição por substituição dos dedos da mão esquerda (Figura 9) e de dedilhados cromáticos (Figura 10), em que se utilizam os quatro dedos posicionados consecutivamente (SUNDAY, 2011).

Figura 9: Exercício de extensão e substituição de Geminiani



Fonte: Kolneder (1998, p. 344)

Figura 10: Escala cromática de Geminiani



Fonte: Kolneder (1998, p. 344)

Ao ensinar o posicionamento dos dedos da mão esquerda, Geminiani aconselhava a utilização de marcações utilizadas como guia visual. Diversas vezes, separava o estudo de aspectos pertinentes à mão esquerda daqueles da mão direita, evitando, assim, sobreposição

³² Uma das principais diferenças entre a escola de Leopold Mozart e a de Geminiani é a recomendação de utilização do vibrato contínuo; Mozart era contrário a essa prática, restringindo o uso do vibrato a resoluções harmônicas (SUNDAY, 2011).

de dificuldades. Sua abordagem metódica e analítica influenciou gerações futuras de professores (SUNDAY, 2011).

2.4.1 O sistema mestre/aprendiz: aprimoramento mútuo

A atuação profissional do músico do século XVIII exigia enorme versatilidade. A formação no instrumento, ou em muitos casos, em vários instrumentos, era apenas uma parte de um vasto treinamento, em que o músico aprendia a compor, cantar, improvisar e reger. No sistema mestre/aprendiz, as funções pedagógicas necessárias para a supracitada formação, concentravam-se na figura do tutor ou mestre, que deveria desenvolver as atividades de ensino de acordo com as características de cada discípulo, tecendo seu programa pedagógico de maneira similar a de um processo artesanal – derivado marcadamente de vivência prática e muitas vezes não linear. O conhecimento era transmitido aos jovens pelos mestres, mais longevos e experientes. Conseqüentemente, ofícios eram comumente cultivados dentro do núcleo familiar, mas podiam ser propagados também por via tutorial individual e corporativa em associações de artesãos, igrejas e *ospedali* (SANTOS, 2011, p. 25-26).

Adentrando o século XVIII, o compositor/instrumentista tornou-se o arquétipo de um novo ideal de artista, que dispunha tanto de ferramentas teóricas quanto práticas, colocando seu conhecimento a serviço da criatividade, enquanto atuava também como transmissor (ensinamentos) e transformador (inovações) do patrimônio cultural. A ascensão desse novo perfil de mestre teórico/prático modificou profundamente a dinâmica da relação professor/aluno, já que o professor/artesão não somente ensinava, mas produzia lado a lado de seus alunos (SANTOS, 2011, p. 30). Segundo Santos (2011, p. 31), o compartilhamento dos momentos de estudo, criação, execução e vivência proporcionavam ambiente de imersão, em que várias dimensões do aprendizado manifestavam-se de forma singular:

[...] em uma trajetória de espiral ascendente [...], [onde] os mesmos temas são tratados em níveis de compreensão diferentes simultaneamente, dando uma organicidade ao processo didático: os próprios aprendizes acabam por ensinar também uns aos outros, na busca comum pela arte [...].

A intensa convivência humana e profissional entre indivíduos de múltiplos graus de maturidade, experiência e visões permitiam rica interação colaborativa. Não obstante, os pupilos dependiam da benevolência do mestre, que detinha o controle do passo, intensidade e qualidade do treinamento (KLICKSTEIN, 2013). Apesar de imbuído da responsabilidade de ensinar, alguns mestres comumente resguardavam informações para si, seja para estimular o

aprendiz a engajar-se na exploração investigativa – estabelecendo uma espécie de aprendizagem autodidata supervisionada (SANTOS 2011, p. 34) –, seja por causa mesmo da intenção de manter segredos sobre sua prática (SANTOS, 2011, p. 35).

2.4.2 A improvisação no ensino do violino

O desenvolvimento da liberdade e criatividade artísticas cresceram em importância no treinamento de jovens músicos durante o período Barroco. A proficiência em diversas práticas de improvisação era estimulada, o que poderia consistir, entre outras, na elaboração de melodia improvisada sobre a harmonia de um baixo, improvisação da própria linha do baixo a partir de cifras ou números, realização de cadências, improvisos em forma sonata e ornamentação de uma partitura escrita (RUBINOFF, 2009, p. 3). Uma improvisação bem executada refletia conhecimento profundo de vários âmbitos musicais, já que cada decisão devia ser altamente sensível ao estilo e convenções do período, guiada por entendimento profundo da linguagem harmônica e dentro das regras ditadas por certos tratados (BATTLE, 2009). Apesar de sua complexidade, era natural que jovens músicos desenvolvessem a capacidade de improvisação nesse período, durante o qual não se faziam distinções tão rígidas entre compositor, intérprete, improvisação e composição escrita (RUBINOFF, 2009, p. 2).

Pode-se perceber, por meio da comparação entre ornamentações de violinistas do século XVIII ao executarem a Sonata Op. 5 e no. 9 de Corelli (Figura 11), a riqueza interpretativa que emerge da criatividade individual:

Figura 11: Ornamentações variadas da Sonata Op. 5 n. 9 de Corelli

Preludio
Largo

The image displays a musical score for the Prelude of Corelli's Sonata Op. 5 n. 9. The score is in G major and 3/4 time. It features a single melodic line with various ornaments (trills, mordents, grace notes) and a basso continuo line. The styles shown include Geminiani, Tartini, Walsh Anon., Cambridge Anon., Dubourg, Manchester Anon. I, Manchester Anon. II, Corelli 1700, and Walsh Anon. bass.

Fonte: Zaslav (1996, p.100)

Os exemplos acima são derivados de ornamentação livre, estilo que posteriormente foi denominado de "Ornamentação Italiana". Segundo Linde (1958, p. 15), esse tipo de ornamentação consistia na improvisação por intermédio da adição de novos sons a uma base harmônica. Trata-se de prática que amplia o espectro de liberdade do intérprete. A execução, contudo, é subordinada ao domínio de aspectos da estrutura musical, a fim de que, sobre a qual, ele pudesse ornamentar com coerência e fluidez (LINDE, 1958, p.20).

À medida que o século XIX emergiu, as instituições musicais viveram profundas transformações, que acabaram levando à drástica diminuição das práticas de improvisação na música de concerto orquestral. As exigências de demonstrações técnicas avançavam e a formação foi sendo redirecionada para funções cada vez mais especializadas, tanto por parte de instrumentistas quanto de compositores e maestros. O instrumentista passou a ater-se ao material escrito por terceiros, enquanto o compositor afastava-se do mudo da performance musical (ALBINO, 2009, p. 72).

Com a chegada do modelo de ensino de conservatório no século XIX, iniciado pela

fundação do *Conservatoire de Paris*, o ensino do repertório barroco e suas tradições ficariam adormecidos para dar espaço à impetuosa era do Romantismo. O cenário musical se transformaria radicalmente não somente no que concerne a estilo; houve consequências como o desenvolvimento e expansão do número de orquestras e conservatórios³³, o estabelecimento da propriedade intelectual³⁴ (RUBINOFF, 2009, p. 2), a maior especialização do instrumentista *virtuose* (MCVEIGH, 2008, p. 47), emergência da figura do maestro, crescente mercado editorial³⁵ e ascensão da produção e comercialização de concertos (BATTLE, 2009).

³³ Improvisação é um tópico raramente abordado até mesmo em muitos conservatórios contemporâneos especializados em música antiga (RUBINOFF, 2009, p. 10).

³⁴ A questão da propriedade intelectual resultou na preferência para com formas escritas que eram um produto criativo original pertencente a um só compositor, desconstruindo a ideia de que uma obra pode ser criada e recriada por diversas pessoas (RUBINOFF, 2009, p. 2).

³⁵ A expansão do mercado editorial nos séculos XVII e XVIII contribuiu para o desenvolvimento da notação musical, já que partituras circulavam além das proximidades do autor, que, por ter menos controle sobre a interpretação, utilizava-se de notação mais precisa e detalhada (RUBINOFF, 2009, p. 3).

3 SÉCULO XIX E O CONSERVATÓRIO DE PARIS: UMA REVOLUÇÃO NO ENSINO DE INSTRUMENTO

Durante os últimos anos do século XVIII, Paris tornar-se-ia um dos centros europeus mais importantes para o estudo e performance do violino (KOLNEDER, 1998, p. 356). Em meio à Revolução Francesa, a cidade ganharia o primeiro conservatório de música organizado e financiado exclusivamente pelo Estado (KOLNEDER, 1998, p. 379), com a finalidade dupla de conservar o legado cultural musical nacional (DEVERICH, 2006, p. 15) e proporcionar educação democrática, acessível e uniformizada (SANTOS, 2008, p. 54). Fazia-se necessário, portanto, um novo sistema pedagógico para formação profissionalizante em larga escala. O novo ideal visava substituir o modelo mestre/aprendiz, então considerado antiquado, por instituição/aprendiz, visto, a partir de então, como pináculo da modernidade (BRESOLIN, 2014, p. 1). Os tratados musicais, antes escritos por uma multiplicidade de mestres/artesãos, caíram em desuso e foram substituídos por novos métodos de estudo que, legitimados pela regulamentação do estado, buscavam estabelecer um ensino musical uniforme. Santos (2001, p. 59), explica a mudança de paradigma:

Até a fundação do Conservatório de Paris a formação do profissional de música (aqui em foco, o violinista profissional) era realizada individualmente, sem o compromisso curricular e “acadêmico” que se tornou a marca principal da legitimização da profissão de músico do período pós-Revolução Francesa.

3.1 O PRIMEIRO MÉTODO DE VIOLINO DO CONSERVATÓRIO

Três renomados mestres do conservatório, Rodolphe Kreutzer (1766 – 1831), Pierre Marie François de Sales Baillot (1771 – 1842) e Jacques Pierre Joseph Rode (1774 – 1830) foram encarregados de desenvolver o “*Méthode de Violon*” (Método de Violino), publicado em 1803 como material didático da instituição. Com abrangência enciclopedista e organização sistematizada, o método aborda desde aspectos fundamentais da técnica, como movimentos básicos da mão direita, até assuntos mais complexos, como o estudo do fraseado e da interpretação. Obras como o Método de Violino, que, como outros manuais da época, continham numerosas explicações verbais, eram complementados por cadernos de exercícios, de cunho extremamente prático, chamados *Études*, *Caprices* ou, eventualmente, *Études Capricciosos*. Esses livros complementares são comumente chamados de “métodos”. Stowell (2008, p. 229-230, tradução nossa) faz uma breve explicação sobre a trajetória desse material:

Os primeiros escritos sobre o violino eram descritivos e incluíam pouco conteúdo

musical. No entanto, à medida que os tratados começaram a se multiplicar e seus textos se tornaram mais detalhados, o conteúdo musical era, em geral, também expandido, muitas vezes incorporando peças de danças curtas ou até composições substanciais de estudo, concebidas para ajudar no domínio de problemas técnicos específicos. [...] No final do século XVIII, vários livros compostos apenas por estudos começaram a surgir de maneira independente, como verdadeiras obras pedagógicas autônomas, marcando o início da enorme literatura de estudos do século XIX.

Uma ampla variedade de terminologia descritiva para material de estudo foi empregada durante o século XVIII, mais notavelmente '*étude*', '*caprice*', '*exercice*', '*matinée*'. Esses termos geralmente denotam uma composição curta e completa projetada para exercitar os alunos em certos procedimentos técnicos, às vezes especificados pelo compositor, mas raramente complementados por instruções detalhadas³⁶.

3.1.1 Uma escola em comum, métodos de ensino individuais

Durante o estabelecimento das diretivas de ensino do *Conservatoire*, existiu um esforço coletivo dos professores para alcançar homogeneidade na classe de violino, o que demonstra uma visão que coloca a instituição acima do indivíduo, de maneira diferenciada da tradição artesão/aprendiz. Esse fato pode ser observado inclusive no *Méthode de Violon*, assinado por três professores – Kreutzer, Baillot e Rode –, em demonstração clara de intenção de padronização. Existe, contudo um dado importante que contribuiu para que os autores entrassem em acordo sobre como seria essa padronização: o fato de que os ensinamentos do violinista *virtuose* italiano Giovanni Battista Viotti (1755-1824) foram de marcante influência na formação dos três mestres. Apesar de ter-se exilado para fugir das autoridades revolucionárias (uma vez que foi contratado como professor e maestro por Marie Antoniette em 1784), e, portanto, não ter participado de atividades no *Conservatoire*, Viotti é considerado por autores como Robinson (2004, p. 34) como o verdadeiro pai da Escola Francesa de violino. Ele teria sido o responsável por expandir e difundir possibilidades técnicas avançadas do violino, elaboradas inclusive mediante desenvolvimento estrutural do arco – novo modelo criado por François Tourte – e do violino – cordas, barra harmônica e alma mais grossas; braço mais comprido e anguloso e cavalete com novo corte (PAULINYI, 2010, p. 23).

³⁶ No original: *Early writings about violin playing were descriptive and included little of musical content. However, as violin treatises began to multiply and their texts became more detailed, their musical content generally became more copous, many incorporating short dance pieces or even substantial étude-like compositions designed to assist in the mastery of particular technical problems. [...] By the end of the eighteenth century, several books composed solely of studies had begun to appear independently as pedagogical works in their own right, marking the beginning of the enormous étude literature of the nineteenth century. / A wide variety of descriptive terminology for study material was employed during the eighteenth century, most notable 'étude', 'çaprice', 'exercice', 'matinée'. These terms generally denoted a short complete composition designed to exercise the student in certain technical procedures, sometimes specified by the composer, but rarely supplemented by detailed instructions.*

Kreutzer, Baillot e Rode deram sequência aos ensinamentos estabelecidos em Paris por Viotti, dentro de um sistema, no *Conservatoire*, que garantia continuidade e consistência pedagógica por meio de publicação de material autoral de ensino e do emprego de novos professores graduados pela própria instituição. Os dois principais fatores que impulsionaram o legado da Escola Francesa de Violino foram, portanto, pedagogia uniformizada e publicações editoriais (ROBINSON, 2004, p. 31), sendo o *Méthode de Violon*, apenas o primeiro representante desse patrimônio.

A empreitada de engendrar uma abordagem sistemática e unificada para o multifacetado ensino do violino (PAULINYI, 2010, p. 33), contudo, tinha características altamente experimentais e desafiadoras, sobre as quais seus autores estavam cientes, conforme descrição de Baillot:

Quando fomos encarregados, há mais de trinta anos, de estabelecer as bases de ensino no Conservatório de música, não tínhamos previamente nenhum conhecimento positivo da arte de estudar esse instrumento; nossa informação não passava de algumas vagas noções e de algumas tradições incompletas. Tivemos que tatear a esmo durante vários anos, antes de chegar a alguns desses procedimentos que chamamos segredos da arte. [...] fomos convidados a suprir essa carência, publicando, **como tentativa, os resultados de nossas próprias descobertas**: nosso amor pela arte fazia disso um dever. Hoje é uma lei para nós aproveitar as lições da experiência para refazer esse método cuja revisão, num curto espaço de tempo, foi considerada necessária desde a sua adoção (BAILLOT *apud* SANTOS, 2001, p. 67, grifo nosso).

Podemos perceber que as publicações não eram tomadas como métodos acabados, absolutos, ou como via única de treinamento para o violinista, mas praticamente como documentação do que ocorria nas classes do conservatório para que pudessem servir como guia de trabalho, em um processo de democratização do ensino. Cada livro, portanto, era um legado para ser, além de utilizado e disseminado, desafiado, contestado, reavaliado e, por que não, superado.

Não podemos deixar de enfatizar o alto nível de proficiência artística dos mestres do conservatório, que estavam dentre os mais aclamados violinistas de sua época. Esse fato é importante, porque demonstra o pressuposto de que a utilização dos métodos devia ser supervisionada por violinistas experientes, verdadeiros responsáveis por transmitir os ensinamentos, de forma oral, cuja aplicação se praticava por meio do material escrito. A metodologia em três etapas de Baillot (PAULINYI, 2010, p. 27) exemplifica o papel central da instrução oral, a ser aplicada por um professor experiente, na estrutura sugerida de aula:

- a) o professor define e exemplifica a instrução;
- b) o professor propõe exercícios técnicos resumidos em fórmulas;

c) os princípios técnicos são aplicados no repertório.

Os exercícios/métodos eram utilizados apenas como veículo para a condução de um conhecimento mais abrangente, que provinha do mestre, sem que ele, contudo, deixasse de partilhar da essência da aprendizagem. Podemos perceber como isso ocorria, por meio das palavras de Baillot (2000, prefácio, tradução nossa), escritas no prefácio de seu método, *A Arte do Violino* (1835), resultante de trinta anos de docência:

Foi buscando, conjuntamente com vocês, o entendimento dos segredos do violino, que pude determinar o compêndio mais amplo desse novo método; quando penso na parte que vocês tiveram no meu trabalho, meus pensamentos são tão agradáveis que quero dedicá-lo a vocês, como uma lembrança de nossos esforços comuns e de nossos prazeres mais puros.

Meus queridos alunos, que este fiel testemunho de nosso amor pela arte sublime que cultivamos possa atestar por muito tempo o laço de amizade que nos tem unido e, assim, contribuído tão poderosamente para eu desfrutar da vida.³⁷

Percebemos que muitos dos próprios autores consideravam seus métodos como retrato de trabalho pedagógico em constante desenvolvimento, e não como um produto completo e finalizado. Porém, o *Méthode de Violon* – exemplo que se repetiria com outros materiais publicados pelo *Conservatoire* – permaneceu incontestado como método padrão de treinamento para violinistas avançados por pelo menos trinta anos após sua publicação (STOWELL, 1998, p. 227-232). De fato, a padronização, objetivada por esse e outro material escrito para uso no conservatório, espalhou-se para além de Paris, foi adotado internacionalmente e propagou-se por gerações, exercendo influência até a atualidade. Apesar dos benefícios que um competente modelo padronizado traz para o ensino, propiciando a milhares de violinistas acesso aos ensinamentos de grandes mestres, a força de sua autoridade foi tão grande que, pode-se afirmar, contribuiu para uma indesejada homogeneização do repertório e do ensino de performance (SANTOS, 2011, p. 59). Porém, observando registros e trabalhos posteriormente escritos pelos próprios autores do *Méthode de Violon*, assim como o desenvolvimento do currículo de violino do *Conservatoire de Paris* – que seguiu expandindo e agregando material pedagógico diverso –, entende-se que uma possível uniformização, acompanhada de falta de flexibilidade em seu uso, em uma espécie de cristalização de abordagens de ensino, não era o objetivo dos autores, que chegaram até mesmo a expressar preocupação a respeito do assunto. Na sessão que se segue, pretende-se apresentar um

³⁷ No original: *It is by seeking, along with you, to gain insight into the secrets of the violin that I have been able to determine the broadest outline of this new method; as I think of the part that you have taken in my work, my thoughts are so pleasant that I want to dedicate it to you as a remembrance of our common efforts and our purest pleasures.*

My dear students, may this faithful witness of our love for the sublime art that we cultivate testify for a long time to come to the tie of friendship which has bound us together and thereby contributed so powerfully to my enjoyment of life.

possível paradoxo entre o conjunto contextual no qual o material pedagógico foi desenvolvido e sua utilização em ambientes externos ao *Conservatoire* do século XIX.

3.1.2 O paradoxo da cristalização do ensino

No início do século XIX, uma crescente população de músicos amadores e profissionais buscava abordagens sistemáticas de treinamento musical que refletissem as novas correntes educacionais pós Revolução Francesa, o que acabou por impulsionar o mercado de produção de *Études*. Esse era o ambiente ideal para que o *Méthode de Violon*, com seu caráter prático e didático, alcançasse repercussão internacional sem precedentes, como explica Santos (2001, p. 74): "em pouco tempo, o método parisiense padronizou a técnica do violino na Europa, mudando definitivamente o rumo da história do violino". O fenômeno não aconteceu apenas no curso de instrumento, mas também no minucioso programa pedagógico do *Conservatoire*; primeiro exemplo de uniformização de ensino em larga escala na história da música ocidental (HARNONCOURT, 1988, p. 15). Utilizando-se do modelo parisiense (muitas vezes sob auxílio direto de suas autoridades musicais), conservatórios de música foram fundados em Milão, Praga, e Viena, além de várias cidades norte-americanas. Porém, não era apenas a revolução no ensino musical que estava em pauta, mas forças ideológicas e políticas que promoviam o *Conservatoire* como instituição de referência internacional (PAULINYI, 2010, p. 30). Dois grandes exemplos da associação íntima do *Conservatoire* com as forças políticas são a biblioteca do conservatório, em que instrumentos e partituras confiscados de imigrantes formaram um dos maiores acervos musicais europeus (KOLNEDER, 1998, p. 379), e sua editora, a *Le Magasin de Musique a L'usage des Fêtes Nationales*, que, ao publicar material didático, democratizou o acesso às suas bases de ensino, promovendo, inclusive, o estabelecimento dos materiais de origem francesa como referência internacional. Como mencionado anteriormente, sua primeira publicação, em 1803, foi justamente do *Méthode de Violon* (ROBINSON, 2014, p. 34), que pode ser considerado o ponto inicial da padronização do ensino de instrumento, base sobre a qual a pedagogia moderna do violino está calcada (PAULINYI, 2010, p. 29).

Robinson (2004, p. 33) aponta indícios de que a padronização do ensino foi extremamente bem-sucedida e fomentou uma notável coesão nos alunos de violino, que, ademais, utilizavam os mesmos tipos de instrumento e acessórios (arco modelo Tourte e violinos modernos) para homogeneizar ainda mais o som e os procedimentos técnicos. A preocupação com homogeneidade se direcionava também para a formação orquestral, sendo

um dos principais objetivos do conservatório formar músicos exímios na habilidade de matizar sua sonoridade ao naipe Robinson (2004, p. 33). A orquestra do conservatório alcançou dimensões de qualidade excepcionais, tornando-se referência de excelência no cenário musical parisiense. Ludwig van Beethoven (1770 - 1827) comentou para o Barão de Trimonte, em 1809: "Eu gostaria de ouvir as sinfonias de Mozart em Paris; e me falaram que elas são tocadas no Conservatório melhor do que em qualquer outra parte"³⁸ (ROBINSON, 2004, p. 33, tradução nossa). É importante lembrar que foi essa orquestra de estudantes que realizou a estreia parisiense de Beethoven, com a apresentação da Primeira Sinfonia, em 1807. Uma crítica de 1810 atesta as características homogêneas da orquestra:

Os alunos de violino, treinados individualmente por diferentes professores, que, todavia, adotavam uma fonte comum de inspiração (Viotti), tocavam de forma muito mais refinada e unificada do que violinistas dos concertos de Cléry, que adotavam escolas de arco distintas e, portanto, utilizavam abordagens diferentes para técnicas de arco³⁹ (ROBINSON, 2004, p. 33, tradução nossa).

Não foram encontrados, nessa pesquisa, registros de como eram conduzidos os ensaios da orquestra do *Conservatoire*. Porém, presume-se que a atividade orquestral era um valioso espaço de aprendizagem, de maneira que, a fim de alcançar a tamanha qualidade artística descrita previamente, muitos esforços devem ter sido dedicados por parte de professores, maestros e alunos com esse objetivo. Isso nos leva a refletir sobre as valiosas interações que certamente aconteciam nas orquestras, grupos, corredores, bastidores, e outros espaços de convivência do *Conservatoire*, que certamente contribuíram para sua metodologia, em uma dimensão que não pode ser encontrada no material pedagógico publicado por esta instituição.

À medida que o modelo do *Conservatoire* era disseminado e, ao mesmo tempo, a quantidade de material didático por ele publicado crescia, o caráter de criação e colaboração entre professor e aluno foi se perdendo, dando início a uma cristalização tanto nos materiais de didáticos quanto no repertório utilizado para o treinamento do violinista. Gradualmente, esse material didático passou mesmo, por vezes, a ser empregado como verdadeiro protagonista do ensino. Nas palavras de Stoeving (1920? p. 286, tradução nossa), "uma fatura de exercícios, *études*, caprichos, etc., [...] tem-se acumulado, e agora formam montanhas nas quais o aluno supostamente deve escalar antes de descender ao vale da perfeição técnica"⁴⁰. O

³⁸ No original: *I should like to hear Mozart's symphonies in Paris; I am told that they are played better at the Conservatoire than anywhere else.*

³⁹ No original: *The student violinists, trained individually by different professors who nevertheless had drawn inspiration from a common source (Viotti), played in a much more polished and unified manner than the violinists formerly of the Concerts Cléry, who subscribed to different bowing schools and hence adopted different approaches to bowing techniques.*

⁴⁰ No original: *a wealth of studies, études, caprices, etc., [...] has accumulated, and now forms the mountains*

mais intrigante é que o currículo do *Conservatoire*, no momento de sua fundação, parece ter sido utilizado de forma mais flexível. Conforme afirma Baillot (2000, tradução nossa):

Pode-se ver na organização deste trabalho que esta sempre foi a nossa intenção, e que desde a fundação da Conservatório (Paris), temos trabalhado com sinceridade para prevenir que os estudantes confiados aos nossos cuidados se tornem prisioneiros de um currículo rígido. Tentamos dar a maior abertura possível ao currículo em si, e dar aos alunos a maior liberdade para progredir além dele.⁴¹

A propagação dos métodos para além das classes de seus autores dificultava sua utilização de forma eficiente, pois sua escrita predominantemente musical não o tornaria autossuficiente enquanto material de uso didático. Naturalmente, a sobrevivência e ampla propagação dos métodos de violino publicados pelo *Conservatoire* do século XIX atestam a qualidade excepcional desse material. Contudo, esse mesmo fato pode levar ao equívoco de uma confiabilidade excessiva no material escrito, sem considerar que seus benefícios derivam não de sua mera execução, mas da forma com que são aplicados, explicados, estudados e praticados. Apesar de terem sido escritas para utilização nos cursos do conservatório de Paris à partir das necessidades e objetivos específicos de seus professores e alunos, suas diretrizes foram adotadas pelos principais conservatórios europeus com tamanha intensidade que houve um declínio da produção literária de *études* e métodos a partir do século XX (STOWELL, 2008, p. 232). Formou-se, então, a tradição do ensino erudito instrumental que faz "persistir um repertório canônico que, geração após geração, é reproduzido sem se atender ao contexto em que é ensinado⁴²." (RUFINO, 2012, p. 18). Seria realmente possível reproduzir o que acontecia no Conservatório de Paris através de seus escritos, se considerarmos que as publicações eram apenas suplementos de aula, retratos de exercícios abordados pelas necessidades daquele momento e daquele grupo de alunos? Como explica Visentin (2015, tradução nossa):

Embora um grande número de livros e publicações comerciais tenham sido escritos sobre a técnica do violino, a maioria é composta de observações empíricas que repetem as diretivas tipicamente transmitidas aos alunos durante as aulas. Algumas fontes fornecem apenas exercícios práticos, enquanto outras incluem descritores mais elaborados, exemplos representativos citados (Dounis, 1921; Galamian, 1962; Gerle, 1983; Ševčík, 1905). A maioria é escrita de tal maneira que apenas alguém já familiarizado com o fenômeno de tocar um instrumento de cordas pode entendê-los. Assim, tal documentação normalmente suplementa as tradições auditivas e os métodos de aprendizagem baseados na experiência dominantes na pedagogia da

which the student is supposed to climb before he may descend into the valley of technical perfection

⁴¹ No original: *It can be seen from the organization of this work that this has always been our intention, and that ever since the founding of the Conservatoire (Paris), we have worked sincerely to prevent the students entrusted to our care from becoming prisoners of a set curriculum; we have tried to give the greatest possible breadth to the curriculum itself, and to give the students the greatest freedom to progress beyond it.*

⁴² No original:

música ocidental.⁴³

Não somente o material empregado, mas também a forma de ensino se estabeleceu de forma definitiva. Visentin *et al.* (2015, p.1) afirmam que as práticas atuais de ensino do instrumento por meio de exercícios são bastante similares àquelas do século XIX. De forma análoga, um repertório padrão foi se consolidando, em um processo que resultou no "cânone romântico", termo aplicado por Goehr *apud* Bresolin (2014, p. 2), referindo-se "à canonização de um grupo seletivo de obras do passado e que é constantemente repetido no meio musical, retroalimentando o seu apego ao repertório canônico, como um 'museu imaginário de obras musicais'." Assim como aconteceu com a literatura didática, este procedimento impediu por muito tempo a consideração de qualquer outro repertório que não aquele já estabelecido, com reflexo ainda, no ensino atual. O enfoque no repertório canônico também está presente na maioria dos cursos de formação violinística no Brasil, fato sobre o qual Bresolin (2014) faz uma reflexão:

O repertório canônico existe por uma série de motivos, mas não apenas o que é consagrado consegue suprir as necessidades de performance do músico contemporâneo. O violinista necessita estar aparelhado para encarar os paradigmas que permeiam a performance hoje, transcendê-los quando necessário e também aceitá-los enquanto ainda couberem, transitando entre o novo, sem abrir mão da tradição [...].

Porém, a necessidade de atualização e expansão dos materiais didáticos de violino é fenômeno internacional, uma vez que a formação no violino ainda possui "graves lacunas [...] para o músico e/ou professor atual, para quem é oferecido uma perspectiva pequena em uma grande variedade de problemas e técnicas"⁴⁴ (STOWELL, 2008, p. 92, tradução nossa).

Pode-se argumentar que a cristalização de formas de ensino/aprendizagem no violino restringe o fomento não somente sua pedagogia, mas também do repertório e da própria evolução da técnica do instrumento. O antídoto, porém, não seria uma ruptura com a herança do modelo do *Conservatoire*, mas justamente um olhar mais aprofundado para ele, em que se resgate sua versatilidade original, de forma que seus preciosos ensinamentos possam adaptar-se às peculiaridades do público alvo, levando em consideração as demandas da época em que se aplica. Podemos fazer valer, também para as metodologias de ensino, o que Harnoncourt

⁴³ No original: *Although a large number of books and trade publications have been written about violin technique, most are comprised of empirical observations that repeat the directives typically relayed to learners during lessons. Some sources merely provide practice exercises while others include more elaborate descriptors, representative examples cited (Dounis, 1921; Galamian, 1962; Gerle, 1983; Ševčík, 1905). Most are written in such a manner that only someone already familiar with the phenomenon of playing a string instrument can understand them. Hence, such documentation typically supplements the aural traditions and experienced-based learning methods prevalent in western music pedagogy.*

⁴⁴ No original: *serious gaps [...] for today's player and teacher, who is offered little perspective on a wide range of issues and techniques.*

propõe a respeito do repertório canônico: "cabe ao intérprete [ou professor], a compreensão do repertório do passado, não como um músico-arqueológico, mas sim como uma maneira de construir pontes entre a tradição e a contemporaneidade, sempre em busca de uma performance [ou ensino] mais eloquente" (Harnoncourt *apud* Bresolin, 2014).

4 BREVE PANORAMA DE METODOLOGIAS DA ERA POSTERIOR AO ADVENTO DO CONSERVATÓRIO

4.1 SEVCIK E AS ESCOLAS ANALÍTICAS DE VIOLINO

A especialização do instrumentista impulsionou uma forma mais investigativa e analítica de estudo da técnica do instrumento, priorizando exercícios que passaram a lidar com cada componente técnico e artístico isoladamente. Segundo Santos (2001, p. 58): "os aspectos operacionais puderam ser estudados com mais profundidade e também com certo descompromisso em relação a seus propósitos artísticos". Os métodos atentaram para maior cientificidade na metodologia didática, esmiuçando e discorrendo sobre os componentes operacionais da técnica de violino de forma progressiva e metódica, apoiando-se em numerosos exercícios e alguns trechos do repertório (SANTOS, 2011, p. 69).

Ainda no século XIX, essa abordagem alcançaria seu auge nos escritos do violinista e professor Otakar Sevcik (1852-1934), que publicou dezenas de fascículos pedagógicos minuciosamente elaborados com o intuito de promover a destreza técnica do violinista desde os estágios iniciais até o virtuosismo. Cada elemento técnico era explorado através de um grande número de exercícios com centenas de variações, sistematicamente organizadas (NAKAUME, 2005). A Escola da Técnica de Arco Op. 2, por exemplo, tem mais de quatro mil exercícios que deveriam ser repetidos inúmeras vezes durante a prática (PAPATZIKIS, 2008). Para alcançar tamanha prolificidade, Sevcik constantemente utilizava-se da técnica composicional tema e variações, como podemos observar na abaixo (Figura 12):

Figura 12: Sevcik, Escola da Técnica de Arco, parte V, estudo 37

<p>DRITTE ABTEILUNG (Heft V) Übungen für die Entwicklung der Kraft des Handgelenkes <i>PARTE TERZA (fascicolo V)</i> Esercizi per lo sviluppo della forza nel polso</p> <p>Traduzione italiana di M. PÉLISSIER Arpeggien auf drei Saiten. Beispiel mit 1040 Varianten. Arpeggi sopra tre corde. Esempi con 1040 varianti.</p> <p>Edited and translated by H. Brett</p>	<p>THIRD PART (Section V) Exercises for developing the power of the wrist <i>TROISIÈME PARTIE (Cahier V)</i> Exercices pour le développement de la force du poignet</p> <p>№ 37 Arpeggios on three strings. Example with 1040 Variants. Arpeges sur trois cordes. Exemple avec 1040 variantes.</p>	<p>ТРЕТЬЯ ЧАСТЬ (Тетрадь V) Упражнения для развития силы запястья <i>ДІЛ ТРІТІЙ (Секція V)</i> Вправи к розвитку силы об'язки</p> <p>Завжди підготуйтеся Артежіан на трьох струнах. Приклад з 1040 варіантами. Артежіан прець 3 струны. Приклад с 1040 варіантами.</p>
--	--	--

<p>Varianten des vorhergehenden Beispiels. Varianti sopra l'esempio precedente.</p> <p>Die untere Note fängt an The lower note begins Нижня нота починає Comincia dalla nota inferiore La note inférieure commence Spadañ nota počinañ</p> <p>Mit ganzem Bogen Whole bow-length Цілимъ смычкомъ Tutto l'arco Цілимъ дугею C'elam smyčkomъ</p> <p>1 Moderato ♩ = 60</p>	<p>Varianten on the foregoing example. Varianti sur l'exemple précédent.</p> <p>Die obere Note fängt an The upper note begins Верхня нота починає Comincia dall' nota superiore La note supérieure commence Vychai nota počinañ</p> <p>Die mittlere Note fängt an The middle note begins Середня нота починає Comincia dalla nota di mezzo La note du milieu commence Sredni nota počinañ</p>
--	---

* Jede Variante auf dem ganzen Beispiel üben.
* Studiare ogni variante sopra tutto l'esempio.
* Каждый вариантъ упражн. на всёмъ примере.
* Da studiere ogni variante sopra tutto l'esempio.
* Каждый вариантъ упражн. на всёмъ примере.

n. 4 et 4100

Fonte: Sevcik (1901)

Através desse tipo de exercício, a escola de Sevcik buscava oferecer soluções para os entraves técnico-operacionais, que impedem que a execução musical ocorra com fluência. Além dos fascículos que tratam de componentes técnicos, tanto de forma direta como isolada de contextos musicais, Sevcik publicou uma série de Estudos Analíticos, que esmiúçam peças e concertos completos, apresentando exercícios meticulosos para o estudo de elementos constituintes da obra. Podemos observar a forma extremamente minuciosa com que Sevcik abordava o estudo de repertório, praticamente isolando cada nota e reinserindo-a gradualmente em seu contexto musical. Vejamos o exemplo do trecho introdutório do Concerto para violino e orquestra Op. 35 de Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840 – 1893) (Figura 13), e um de seus exercícios analíticos correspondentes (Figura 14):

absolutamente perfeita e ideal execução, livre de dificuldades técnicas, é obtida⁴⁵.

A metodologia de Sevcik é considerada por alguns como excessivamente repetitiva e esquemática. Porém, quando a analisamos de forma mais abrangente, vê-se que os métodos publicados refletem parte ínfima de sua concepção educacional. Em sua escola, Sevcik abordava assuntos que vão muito além do operacional do instrumento, demonstrando grande preocupação, inclusive, com o estudo consciente, autorregulado e livre de repetições infrutíferas, como demonstra o seguinte trecho de entrevista sua para a revista *The Etude* (MEYER, 1924, tradução nossa):

O aluno deve ter toda a boa instrução que for possível; mas por outro lado, deve desenvolver o máximo possível a habilidade de ensinar a ele mesmo. Ou seja, ele deve, quando cometer um erro, tentar entender porque a falha ocorreu, e, com inteligência, inventar exercícios para corrigir aquele erro antes de prosseguir. Existe muita repetição cega, além de muita execução veloz durante o estudo. Ao tocar velozmente, o aluno acredita estar economizando alguns minutos; mas na realidade ele está perdendo anos⁴⁶. [...] Não estou tentando explicar essas ideias em detalhe. Isso seria impossível em espaço tão limitado. Porém, estou tentando dar algumas novas ideias que possam te fazer refletir, e, conseqüentemente, te levem a pensar por você mesmo.⁴⁷

Não podemos encontrar tais orientações nos métodos de Sevcik, talvez porque foram escritos com objetivos extremamente práticos, como exercícios que eram realizados sob instrução presencial. Ainda assim, percebemos aqui os primórdios de uma concepção pedagógica em ascensão, com maior enfoque em equipar alunos com conhecimentos e habilidades que os elevassem à condição de pensador independente, capazes de regular e guiar seu próprio aprendizado.

4.2 SÉCULO XX E O "VIOLINISTA PENSAnte": ABORDAGENS COGNITIVISTAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE VIOLINO

Em continuação ao modelo de especialização de instrumentistas estabelecido no *Conservatoire*, novas abordagens de ensino/aprendizagem do violino, ainda mais analíticas e

⁴⁵No original: *An analytical study of the separate parts of a work is essential to guarantee a safe reproduction of the whole. Only by these means technical, dynamic, and other effects are to be gained [...] thus an inspired, absolutely perfect and ideal execution, rid from technical difficulties, is obtained.*

⁴⁶No original: *The student should have all the good instruction that is possible; but on the otherhand he should also develop as far as possible the ability to teach himself. By that I mean that he should, when he makes a mistake, try to figure out why it was made, and then with intelligence invent exercises to correct that mistake before proceeding further. There is too much blind repetition, and too much rapid playing during study. By rapid playing the pupil thinks to save a few minutes; but in reality he loses years.*

⁴⁷No original: *in this brief article I am not trying to explain these ideas in detail. That would be impossible in such limited space. However, I am trying to give a few new ideas over which you may ponder, and which in turn will lead to thinking for yourself.*

reflexivas, seriam desenvolvidas durante o século XX. Observa-se uma espécie de interiorização da técnica, em que os mestres demonstram grande preocupação com o engajamento cognitivo de seus pupilos, passando a priorizar o treinamento da mente como principal fator no cultivo das habilidades de execução. Como mencionado anteriormente, existe o risco de descaracterização de materiais de ensino de violino quando aplicados fora de seu conjunto contextual original, o que poderia acarretar prática repetitiva e desatenta, possivelmente levando, por sua vez, à percepção de que os métodos teriam um enfoque excessivo nos procedimentos físico-motores relacionados à execução. Alguns dos principais mestres de violino do início do século XX, como Leopold von Auer (1845 – 1930), Demetrius Constantine Dounis (1886 – 1954) e Carl Flesh (1873 – 1944), manifestavam esse descontentamento, geralmente associando o fenômeno às práticas de ensino-aprendizagem vigentes, que estariam negligenciando o treinamento da mente, conforme podemos observar em um relato de Auer (1980, p. ix, tradução nossa):

[...] o fator mais essencial [...] até agora tem sido largamente negligenciado. Esse fator é o mental. Não tem sido colocada, de nenhuma forma, ênfase suficiente na importância do trabalho mental, na atividade do cérebro que deve controlar os dedos.⁴⁸

É válido enfatizar que as críticas, contudo, não eram direcionadas aos métodos em si, mas ao uso inadequado deles, que, apesar de produzir algum resultado, seria insuficiente para levar ao domínio do instrumento. Carl Flesch (2000, p. v), inclusive, atribui o progresso na técnica do violino no século XIX principalmente a Jakob Dont (1815 – 1888), Henry Schradieck (1846 – 1918), Émile Sauret (1852 – 1920) e Otakar Sevcik.

Auer, por sua vez, elogia o caráter expositivo das escolas analíticas, considerando-as como referência para lidar com as questões mais básicas da técnica do violino:

Eles estenderam essa teoria da técnica do violino para incluir uma análise cuidadosa dos elementos físicos da arte, tratando o assunto do ponto de vista físico e apoiando suas deduções por meio de tabelas anatômicas mostrando, no mínimo detalhes, as estruturas das mão e do e braço. E, por meio de reproduções fotográficas, eles puderam nos mostrar as posições mais realistas, tiradas da vida real, para demonstrar como o arco deve ser segurado, qual dedo deve pressionar a vareta, como a mão esquerda deve ser empregada para segurar o violino e assim por diante. O que mais poderia ser feito para guiar o aluno e facilitar sua tarefa?⁴⁹ (Auer, 1980, p. ix,

⁴⁸ No original: [...] *the most important factor [...] has hitherto been largely overlook. This factor is the mental one. By no means enough stress has ever been laid on the importance of mental work, on the activity of the brain which must control that of the fingers.*

⁴⁹ No original: *They have extended this theory of violin playing to include a careful analysis of the physical elements of the art, treating their subject from the physical point of view, and supporting their deductions by anatomical tables showing, to the very least detail, structure of the hand and arm. And, by means of photographic reproductions, they have been able to show us the most authoritative poses, taken from life, to demonstrate how the bow should be held, which finger should press down the stick, how the left hand should be*

tradução nossa).

Demetrius Constantine Dounis, violinista que dedicaria grande parte de sua obra a questões do estudo eficiente de violino, expõe eloquentemente a preocupação com rotinas enfadonhas:

A maioria dos violinistas acredita que a solução do problema de 'COMO ESTUDAR' está em repetir, todos os dias, vários exercícios de dedos, escalas, arpejos, exercícios de arco, etc. Mas essa suposição é uma falácia. Ninguém jamais aprenderá como estudar repetindo, dia após dia, exercícios de digitação, escalas ou, na verdade, todo o compêndio de exercícios diários para o violino. O resultado desse estudo monótono e árido é geralmente inútil. Esse procedimento explica por que, depois de anos de estudo intensivo, há poucos violinistas, muito poucos, de fato, que adquirem uma técnica impecável⁵⁰ (DOUNIS, 2005, p. 4, tradução nossa, grifo do autor).

De maneira similar a Dounis, o violinista e pedagogo Carl Flesch (2000, p. v), observa que, apesar do desenvolvimento de habilidades residir em um estudo com alto nível de consciência, vários instrumentistas persistem em utilizar técnicas de estudo nas quais o progresso acontece sem planejamento, quase ao acaso, tornando seus esforços significativamente menos eficientes. Métodos que induzem o foco de treinamento nos processos físico-motores podem causar a ilusão de que o aprimoramento reside na execução sonora, e não na reflexão profunda que o instrumentista deve direcionar aos problemas que se manifestam durante a execução. Como a escrita musical dificilmente registra uma clara distinção entre nuances contidas em termos como "tocar" (reproduzir) e "estudar" (investigar, praticar de forma direcionada), ao utilizar um livro de *études* sem a sua devida contextualização, alunos poderiam chegar ao extremo de “ficarem satisfeitos ao completarem sua quota diária de estudo sem ter que pensar em nada”⁵¹ (FLESCH, 2000, p. V, tradução nossa). Para Flesch, esse problema é perpetuado pelo fato de que uma significativa parcela de professores se utilizam dos mesmos métodos que foram empregados em seu próprio treinamento, muitas vezes, por força de tradição, sem a devida atenção e reflexão sobre os componentes intrínsecos necessários em seu emprego, para que, através do material, realmente atinjam seus objetivos de ensino.

As abordagens de viés marcadamente cognitivista não buscavam, portanto, reinventar

employed to hold the violin, and so on. What more could be done to guide the pupil and facilitate his task?

⁵⁰ No original: *Most violinists believe that the solution of the problem of 'HOW TO PRACTISE' lies in repeating, every day, various finger exercises, scales, arpeggios, bow exercises, etc. But this supposition is fallacy. No one will ever learn how to practice by repeating day in, day out, finger exercises, scales, or, in fact, the whole compendium of daily exercises for the violin. The result of such monotonous and arid study is usually worthless. This procedure explains why after years of intensive study, there are few violinists, very few indeed, who acquire an infallible technique.*

⁵¹ No original: *might be satisfied with completing his daily quota of study without having to do any thinking.*

a técnica do violino ou seu ensino, mas de, através da priorização dos esforços da mente durante a prática do instrumento, buscar abordagens mais eficientes no desenvolvimento de habilidades de execução. A ênfase no treinamento mental passaria a ser tão grande que a própria definição de técnica iria se expandir – ao deixar de ser observada somente nas habilidades visíveis e audíveis da execução – passando a ser considerada, também, na presença de controle racional dos procedimentos mentais que comandam a performance. Ou seja, ficou ainda mais claro para essa geração de professores que a destreza físico-motora seria alcançada através de certas habilidades cerebrais. Assim, o principal foco de trabalho, segundo essa linha de pensamento, deveria residir no treinamento da mente. Esse ideal pode ser claramente percebido na afirmação de Dounis (2005, p. 4, tradução nossa):

O verdadeiro treinamento técnico do violinista não é meramente um treinamento do braço e dos dedos, mas, principalmente, um treinamento do cérebro e da memória. Os dedos e o braço devem obedecer perfeitamente à intenção do instrumentista para poder realizar qualquer movimento com total maestria. Para conseguir isso, uma imagem clara e distinta do movimento deve ser primeiro impressa na memória e depois reproduzida a qualquer momento sob o impulso do cérebro. O que chamamos de técnica não é senão uma série de movimentos refletidos no cérebro. O segredo está em construir essas imagens do movimento em um todo racional e lógico – ou seja, a técnica.⁵²

De forma análoga, o violinista e professor Ivan Galamian (1903 – 1981), afirmava que o caminho para se alcançar a maestria técnica estaria em adotar procedimentos de trabalho que representassem um desafio constante para os processos de pensamento (GALAMIAN, 1966, p. ii). Esse crescente enfoque cognitivista na forma de compreender o ensino/aprendizagem de violino fez com que novas abordagens e metodologias fossem exploradas, por meio das quais vizava-se potencializar as capacidade de concentração, reflexão e auto aprimoramento do violinista. Em uma famosa anedota, o violinista Nathan Milstein teria perguntado a seu professor, Leopold Auer, a quantidade ideal de estudo diário. O mestre teria respondido: "Estude com os dedos e você precisará do dia inteiro. Estude com a mente e vai ter o mesmo resultado em uma hora e meia."⁵³ (COLVIN, 2009, p. 95, tradução nossa)

⁵² No original: *The true technical training of the violinist is not merely a training of the arm and the fingers but, principally, a training of the brain and the memory. The fingers and the arm should obey perfectly the intention of the player in order to be able to perform any movement with complete mastery. To accomplish this, a distinct and clear picture of the movement should be first impressed in the memory and then reproduced at any given moment under the impulsion of the brain. What we call technique is nothing but a series of brain reflected movements. The secret lies in building up these movement pictures into a rational, logical whole – namely, technique.*

⁵³ No original: *Practice with your fingers, and you need all day. Practice with your mind, and you will do as much in one and a half hours.*

4.2.1 Leopold Auer, Carl Flesch e uma discussão sobre talento

No que as capacidades cognitivas passam a ser vistas como fator primordial para o desenvolvimento de habilidades no violino, um assunto polêmico adquire ainda mais significância: estariam todos os indivíduos aptos para ingressar em uma carreira violinística, ou somente aqueles dotados de potencialidades especiais? Seria possível desenvolver tais capacidades em qualquer indivíduo ou somente os assim entendidos como talentosos poderiam usufruir de uma trajetória musical satisfatória? Ao contextualizar escritos de Leopold von Auer e Carl Flesch, faremos uma breve reflexão interdisciplinar sobre o tema, em que utilizaremos os termos “talento” e “habilidade”, de acordo com as definições de Kalbfleisch (2014):

a) habilidades: são resultantes do treinamento específico que moldam a plasticidade neural individual, podendo ser classificadas de acordo com categorias pré-estabelecidas que funcionam como indicadores de otimização na performance de atividades específicas;

b) talento: enquanto predisposição neurobiológica resultante de fatores genéticos, em que existe a posse ou desenvolvimento de uma destreza em conjunção com aptidão natural em um ou mais domínios.

Em seu livro “*Violin as I teach it*” (1921), Auer (1980) aborda questões filosóficas e técnicas do ensino e performance de violino de maneira ampla, em que apresenta informações sobre variados assuntos para além de especificidades relacionadas à execução do instrumento. Um dos tópicos que mais chamou atenção, foi a visão que ele tinha a respeito do conceito de talento. Auer descreve características que deveriam ser pré-existentes às aulas, sem as quais os aspirantes à sua classe não poderiam ingressar, mesmo quando em nível iniciante. Dentre eles, estão:

- a) acuidade auditiva no mais alto grau;
- b) senso rítmico;
- c) conformidades físicas da mão, dos músculos, do braço e do pulso;
- d) elasticidade e força dos dedos;
- e) intuição para compreender todos os refinados pontos técnicos de sua arte;
- f) fácil compreensão de todas as nuances do discurso musical;
- g) capacidade de trabalhar a mente arduamente;
- h) capacidade de concentração prolongada;
- i) atenção cuidadosa aos detalhes de sua profissão;
- j) capacidade de entender e reter as instruções do professor;

l) instinto natural no desenvolvimento da boa sonoridade.

Auer era da opinião de que as pessoas nasciam ou não com essas habilidades (fenômeno conhecido em Genética como herdabilidade musical). Os não premiados, por assim dizer, não deveriam sequer iniciar as aulas no instrumento, pois estariam fadados a falhar:

A grande maioria daqueles que decidem dedicar-se à música cometem um grande erro, que está no fato de falhar em [...] verificar, desde o início, se a natureza os forneceu adequadamente as ferramentas necessárias para o que eles têm em mente. Eles aparentemente não param para considerar que um aluno que se dedique ao domínio do violino com não mais do que uma vaga e incerta ideia de condições prévias, equivale a convidar o fracasso.⁵⁴ (AUER, 1980, p. ix - xii, tradução nossa)

O psicólogo contemporâneo Anders Ericsson (2016, p. 233) apresenta um ponto de vista contrário ao de Auer, ao afirmar que testes de aptidão podem detectar uma facilidade inicial (percebida como talento) para alguma atividade, cuja presença, porém, não seria determinante na construção, a longo prazo, de habilidades. Segundo ele, uma condição caracterizada por suposta superioridade de execução inicial, naquilo que se poderia ser percebido como talento (enquanto vantagem genética), geralmente diminui ao longo do tempo. O fator determinante para avaliação do quão habilidosa uma pessoa pode se tornar seria a observação, a longo prazo, da quantidade, constância e qualidade que esse indivíduo dedica a seu treinamento. Ericsson vai além, afirmando que os alunos taxados de “não talentosos” ou “inaptos”, muitas vezes, justamente por sua dificuldade inicial, desenvolvem hábitos de estudo mais eficientes, o que traz repercussões duradouras e vantajosas (ERICSSON, 2016, p. 233)

A concepção de que o êxito de um indivíduo em determinada área é, obrigatoriamente, consequência de um talento herdado e, portanto, pré-determinado, está sendo fortemente questionada por recentes estudos sobre a capacidade cerebral de se reorganizar em resposta à estímulos do ambiente, conhecida como plasticidade neural (ERICSSON, 2016, p. xix). Apesar de evidências na área da Genética sugerirem que aspectos da cognição, que poderiam ser identificados como talento, estariam presentes no código genético hereditário, a descoberta de uma significativa maleabilidade cerebral convida à uma análise mais profunda sobre o que realmente estabelece a capacidade individual na aquisição e aprimoramento de habilidades. Seria uma diferença genética (herdabilidade musical) realmente condição *si ne qua non* para

⁵⁴ No original: *One great mistake lies in the failure of so large a majority of those who decide to devote themselves to music [...] to ascertain at the very outset whether nature has adequately supplied them with the necessary tools for what they have in mind. They apparently do not stop to consider that for a student to devote himself to the mastery of the violin with no more than a vague and uncertain idea of prerequisite conditions, is tantamount to inviting failure.*

ingresso no estudo musical, ou poderia uma suposta lacuna de determinada condição genética ser compensada por treinamento direcionado?

Embasado em estudos sobre a plasticidade neural, Ericsson (2016, p. xxii) afirma ser o treino intenso e continuado o verdadeiro responsável por habilidades excepcionais, suplantando possíveis vantagens genéticas (talento, por exemplo) entre indivíduos mentalmente saudáveis. Isso porque o treinamento direcionado produz transformações nas estruturas fisiológicas cerebrais, que, ao moldarem-se de acordo com estímulos, permitem que indivíduos possuidores das mais variadas estruturas genéticas alcancem resultados similares quando submetidos a treinamento de longo prazo. Segundo Ericsson (2016, p. 36), isso ocorre porque o cérebro tem um elevado nível plasticidade, capaz não somente de moldar o aprendizado, mas de recrutar áreas e recursos previamente destinados a outras funções e adaptá-las em resposta a estímulos mais recentes.

Os preceitos da herdabilidade têm influenciado as práticas pedagógicas musicais a séculos (ERICSSON, 2016, p. 33), perpetuando consigo algumas questões éticas que devem ser consideradas. Por exemplo, quando existe a suposição de que talento inato é fator determinante no quanto um indivíduo pode se desenvolver, essa premissa leva a comportamentos e medidas, intencionais ou não, que tendem a promover aqueles caracterizados como talentosos ao mesmo tempo que podem desestimular aqueles apontados como não talentosos. Observa-se esse fenômeno na seguinte afirmação de Auer (1980, p. 15, tradução nossa):

Tive alunos que, apesar da boa intenção, se tornaram vítimas de uma agitação nervosa no momento em que pegavam em seus violinos e eram totalmente incapazes de resistir à necessidade de tocar em um andamento exageradamente rápido. Esses estudantes nunca nasceram para se tornarem músicos de concerto. Entre eles estão violinistas que, embora bem-dotados pela natureza, estão sujeitos a certas limitações definidas. Uma vez atingidos esses limites que a natureza estabeleceu, nenhum método, nenhuma quantidade de trabalho árduo os levará mais adiante.⁵⁵

O mestre utiliza uma suposta condição genética de herdabilidade de aptidões musicais para justificar a não superação de uma ou várias dificuldades técnicas, em uma atitude que demonstra entendimento de que haja isenção de responsabilidade, tanto por parte dele quanto do aluno, já que não existiria mais nada a ser feito para lutar contra uma limitação de cunho genético. Em comportamento contrário, indivíduos que entendem as habilidades como

⁵⁵ No original: *I have had students, however, who in spite of good intention became the victims of a nervous agitation the moment they took up their violins, and were wholly unable to resist the necessity of playing in an exaggeratedly rapid tempo. Such students were never born to become concert players. Among them are violinists who, though well endowed by nature, are subject to certain definite limitations. Once they have reached these limits which nature has set, no method, no amount of hard work will bring them any further.*

passíveis de aprimoramento por meio de treino, seja qual for o nível de habilidade inicial, são mais resilientes e proativos na busca pelo conhecimento. A esse respeito, Carl Flesch (2000, p. V, tradução nossa) afirma que:

E não se engane - seja qual for o nosso *status*, todos nós somos confrontados em algum momento durante nossas carreiras com obstruções físicas ou psicológicas, que, à primeira vista, parecem virtualmente intransponíveis. Tal crise pode surgir a qualquer momento na vida de um artista. No entanto, a menos que seja relacionado à idade, não há necessidade de desespero, DESDE QUE tenhamos sido treinados por um professor que nos fez pensar sobre o que estamos fazendo e nos mostrou como analisar as dificuldades mecânicas por nós mesmos; quem, em outras palavras - e eu não peço desculpas por repetir esta frase - nos equipou com os meios de nos tornarmos nosso próprio professor. Preparados desta maneira, estamos predestinados a encontrar uma saída para nossas dificuldades.⁵⁶

Porém, não seria isso uma espécie de profecia autorrealizável do talento⁵⁷? Ericsson (2016, p. 239) afirma que, por receber maior atenção após diagnóstico de uma facilidade de execução inicial, alunos caracterizados como talentosos receberiam condições mais favoráveis para seu desenvolvimento, tendo, possivelmente, maior êxito que os demais colegas. Como vimos no exemplo da descrição de Auer, exatamente o contrário verifica-se com alunos que por alguma razão são vistos como não capazes. Em consequência, a projeção que se faz sobre a trajetória desses alunos quase sempre se realiza, reafirmando uma suposta conexão entre talento e êxito:

Se você partir do pressuposto de que pessoas que não são inatamente talentosas nunca serão boas em alguma coisa, então as crianças que não se sobressaem em algo imediatamente são encorajadas a tentar outra coisa. Os desajeitados são empurrados para longe dos esportes, os que não conseguem executar uma canção são prontamente informados de que deveriam tentar algo diferente da música, e, os que não se acomodam de imediato, estando sob atenção e elogio de seus professores e treinadores, recebendo mais apoio e encorajamento de seus pais, acabam desenvolvendo suas habilidades em um grau muito maior do que os que foram instruídos a nunca tentar – ficando assim todos convencidos de que suas avaliações iniciais estavam corretas. Mais uma vez, [profecia] autorrealizável.⁵⁸ (ERICSSON, 2016, p. 239, tradução nossa).

⁵⁶ No original: *And make no mistake - whatever our status, we are all confronted at some time or other during our careers by physical or psychological obstructions, which at first glance appear virtually insurmountable. Such a crisis can arise at any time in the life of an artist. However, unless it is age related, there is no need to despair, PROVIDED we have been trained by a teacher who made us think about what we are doing and showed us how to analyze mechanical difficulties ourselves; who, in other words - and I make no apologies for repeating this phrase - equipped us with the means of becoming our own teacher. Prepared in this manner, we are bound to find a way out of our difficulties.*

⁵⁷ profecia autorrealizável do talento é um termo cunhado por Anders Ericsson.

⁵⁸ No original: *If you assume that people who are not innately gifted are never going to be good at something, then the children who don't excel at something right away are encouraged to try something else. The clumsy ones are pushed away from sports, the one's who can't carry a tune right away are told they should try something else than music, and the ones who don't immediately get comfortable with attention and praise from their teachers and coaches and more support and encouragement from their parents do end up developing their abilities to a much greater degree than the ones who were told never to try - thus convincing everyone that their initial appraisals were correct. Again, self-fulfilling.*

Para exemplificar o fenômeno da profecia autorrealizável do talento, utilizaremos um estudo conduzido por Robert Rosenthal (ROSENTHAL; JACOBSON, 1966) sobre os efeitos gerados pelas expectativas de professores em relação ao desenvolvimento de seus alunos. O pesquisador administrou o Teste de Aptidões Gerais de Flanagan, mais conhecido como Teste de QI, para crianças do primeiro ao sexto ano em uma escola de ensino elementar nos Estados Unidos. Porém, ao fazê-lo, mudou o nome do teste para Teste de Aquisição Flexionada de Harvard, alegando que esta avaliação tinha o poder de prever quais alunos teriam subitamente um aumento extraordinário em seu QI. Após o teste, foi criada, aleatoriamente, uma lista de alunos, os quais, supostamente, estariam na iminência de um florescer intelectual. Rosenthal monitorou o progresso dessas crianças durante dois anos e observou que o ganho na pontuação de QI dos alunos que integravam a lista foi significativamente maior que o grupo de controle, chegando a uma diferença de 24.8 pontos de QI a mais que ao grupo de controle. Concluiu-se que as expectativas criadas pela simples mudança na percepção de potencial dos alunos presentes na lista especial afetaram os professores de forma sutil, porém constante, na interação com seus alunos supostamente predestinados. O grupo de alunos considerado mais talentoso recebia maior atenção dos professores, seja no momento de sanar dúvidas, nas devolutivas mais elaboradas de avaliações ou mesmo na quantidade de elogios e outros incentivos, às vezes quase imperceptíveis, como um simples toque, um aceno de cabeça ou sorrisos (SPIEGEL, 2012).

Podemos perceber que, o ensino mais intensivo dado ao grupo de alunos aleatoriamente taxado de mais talentosos, fez com que eles fossem levados a uma melhor evolução, quando comparados ao grupo de controle, o que corrobora a noção de que, seja qual for o potencial genético, são os empreendimentos presentes nos esforços de ensino/aprendizagem que levam o desenvolvimento das habilidades. Em relação à importância do QI em alunos de música, Ericsson (2016, pg. 234, tradução nossa) afirma que:

A correlação medida entre o QI e o desempenho musical diminui à medida que os anos de estudo musical aumentam, e os testes não encontraram nenhuma relação entre o QI e o desempenho musical entre os estudantes de música na faculdade ou entre os músicos profissionais.⁵⁹

Quando o objeto de estudo é o que se costuma chamar de talento, existem expressivas diferenças nos estudos de herdabilidade musical em comparação aos de plasticidade neural. Porém, as mais variadas vertentes que estudam como as habilidades se desenvolvem, parecem

⁵⁹ No original: *The measured correlation between IQ and music performance gets smaller as the years of music study increase, and tests have found no relationship between IQ and music performance among music majors in college or among professional musicians.*

chegar a conclusões similares àquelas enfatizadas por mestres de violino do século XX: a de que as altas habilidades se adquirem mediante estímulos que levam à melhoria dos processos mentais, incluindo aqueles que controlam os movimentos corporais. Isso porque o desenvolvimento de habilidades em cada indivíduo depende de fatores correlacionados, que englobam tanto as influências resultantes do treinamento quanto aquelas decorrentes das características biológicas, genéticas, psicológicas, familiares, sociais, culturais e históricas (KALBEFLEISCH, 2014). Este complexo conjunto de fatores compõe a base potencial do aluno, que se expressa e se desenvolve mais ricamente por meio da prática (STETKA, 2014). Apesar de Auer considerar o talento como uma característica imprescindível em alunos de música, aparentemente o mestre também estava ciente dessa complexa rede de fatores necessárias para o desenvolvimento de seus alunos:

Está fora de questionamento que o progresso do aluno depende fortemente dele ser guiado e ensinado apropriadamente, e de sua capacidade – dentro das possibilidades do talento que possuir e das habilidades que demonstrar – para se beneficiar da orientação de seu professor. No entanto, o mais importante é que ele cultive o hábito da auto-observação e, acima de tudo, se acostume a dirigir e controlar seus esforços. Pois é esse trabalho mental a verdadeira fonte de todo progresso (AUER, 1980, p. 14, tradução nossa).⁶⁰

Auer (1926, contracapa, tradução nossa) considerava o talento como um dos fatores imprescindíveis para o sucesso numa carreira musical. Segundo ele, "talento, altos ideais, supervisão pedagógica e dedicação intensiva precisam andar de mãos dadas para que se atinja o cume da Arte". Por outro lado, Carl Flesch parece ter encontrado equilíbrio entre as questões relacionadas à herdabilidade musical e plasticidade neural. Flesch (2000, p. x, tradução nossa), ao afirmar que "o caminho para a mestria do violino é longo e árduo, e são necessárias grande dedicação e perseverança para alcançar o objetivo. Talento ajuda a facilitar o caminho, mas por si só não pode ser um substituto para o laborioso estudo"⁶¹.

4.2.2 Ivan Galamian: o constante engajamento cognitivo através das variações de arcadas, ritmos e dedilhados

Com o método *Contemporary Violin Technique* (1962), dividido em dois volumes, o

⁶⁰ No original: *Beyond question the student's progress depends heavily upon his being properly guided and taught, and on his capacity - in keeping with whatever talent he may possess and whatever skill he may display - to profit by his teacher's advice. Yet, the main essential is for him to cultivate the habit of close self-observation, and above all to accustom himself to direct and control his efforts. For it is this mental labour which is the true source of all progress.*

⁶¹ No original: *the road to violin mastery is long and arduous, and great application and perseverance are needed to reach the goal. Talent helps to ease the way, but in itself it cannot be a substitute for the hard work of practicing.*

violinista e pedagogo Ivan Galamian (1903 – 1981) traz uma nova abordagem para o treinamento técnico-instrumental por meio do engajamento cognitivo. No livro I (Figura 15), em que apresenta um sistema de escalas e arpejos, Galamian propõe o estudo de múltiplos dedilhados em escalas e arpejos, a serem combinados com uma vasta quantidade de padrões de arcadas e de figuras rítmicas, presentes no livro II (Figuras 16 e 17), resultando em multiplicação de possibilidades de execução, sempre diferentes entre si. A prática de seus exercícios proporciona o que Galamian (2013, p. 2, tradução nossa) considerava ser o segredo da proficiência técnica: “a habilidade de realizar a sequência de comandos mentais e respostas físicas da forma mais ágil e precisa possível.”⁶²

Figura 15: Exemplo de esquema para o estudo de escalas

2

Scales on One String

Groups of twelve notes. PATTERNS: B1, B2, B3, B4, B6, B12
R1, R2, R3, R4, R6, R12

Primary Patterns:



Practice this exercise on all four strings in all the major and minor keys.

ONE-FINGER SCALES

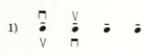


Fonte: Galamian (1962)

⁶² No original: *ability to make the sequence of mental command and physical response as quick and as precise as possible.*

Figura 16: exemplo de padrões de arcadas

ONE-NOTE BOWING PATTERNS *B1*

1)  2) 

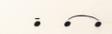
TWO-NOTE BOWING PATTERNS *B2*

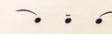
1)  2) 

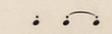
THREE-NOTE BOWING PATTERNS *B3*

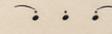
1)  2) 

3)  4) 

GMC 2356 © Copyright 1966 by Galaxy Music Corporation
International Copyright Secured-All Rights Reserved Printed in U.S.A.

The copying of this work or any portion thereof by any means whatsoever is forbidden by law and is subject to the penalties prescribed in Section 28 of the Copyright Law.

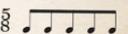
3

Fonte: Galamian (1962)

Figura 17: Exemplo de padrões de ritmos

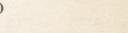
ONE-NOTE RHYTHM PATTERNS *R1*

Every sequence of equal notes represents a one-note rhythm pattern, to be defined as the repetition of a single note, or of a note and a rest:

1)  2)  3)  4) 

All Primary Patterns in Part I belong to this category. There is no need for further examples except for afterbeats and syncopations like these:

1)  2)  3) 

4)  5)  6)  7) 

8)  9)  10) 

Fonte: Galamian (1962)

Vemos que o método não é organizado da forma até então usual, em que exercícios

são expostos em sua versão finalizada, prontos para serem executados. Aqui, Galamian delinea esquematização que apenas serve como guia, sendo o instrumentista o responsável por consolidar padrões distintos, a partir de combinações previamente selecionadas, de forma que o esforço cognitivo torna-se aspecto central, comandando ativamente as ações físicas necessárias para a realização das escalas. O objetivo de Galamian (1962, p. ii) era desafiar constantemente os alunos em seus processos de pensamento:

Uma vez que o domínio técnico depende mais do controle da mente sobre o músculo do que da mera agilidade dos dedos, o caminho direto para esse domínio reside nos procedimentos de trabalho que apresentam um desafio constante aos processos de pensamento do aluno. Por esta razão, novos problemas devem sempre ser enfrentados e resolvidos. Providenciar esses novos problemas, em suprimento quase inesgotável, é o principal objetivo desses padrões.⁶³

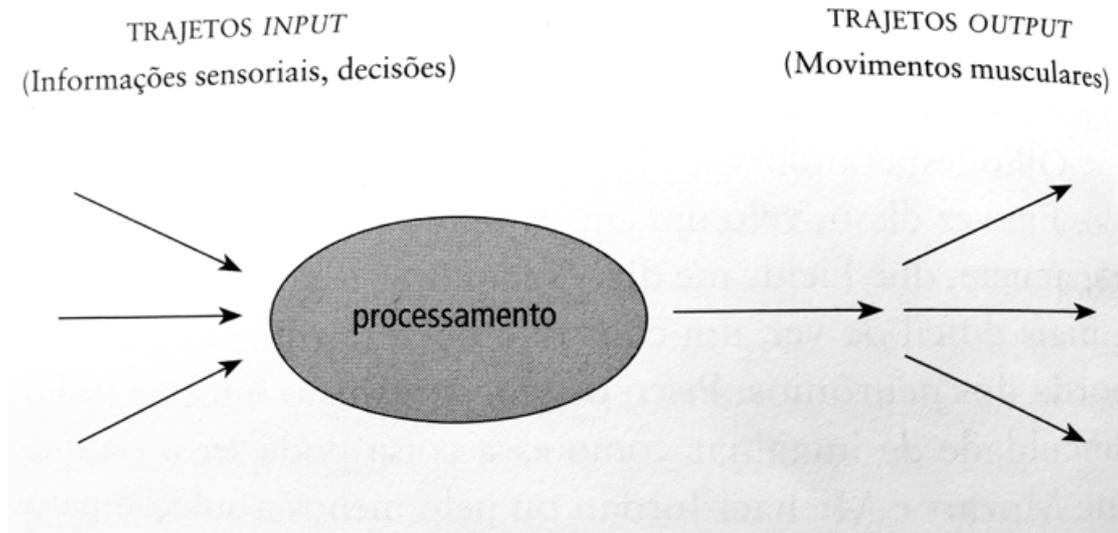
Os exercícios propostos por Galamian são compatíveis com os processos fisiológicos que ocorrem no cérebro ao decorrer de um treinamento que leva à aquisição e aprimoramento de habilidades. Segundo Coyle (2010, p. 56), o esforço cognitivo não é facultativo durante o aprimoramento, pois é neurologicamente necessário para que as estruturas neuronais se reajustem a cada nova demandas, formando circuitos neurais cada vez mais eficientes, que se traduzem em aumento de habilidade, conforme exemplificado pelo autor:

Quando você rebate a bola de revés (ou toca um acorde de lá menor, ou movimenta uma peça no tabuleiro de xadrez), um impulso viaja pela fibra nervosa do neurônio, como a eletricidade por um fio condutor, fazendo outras células nervosas dispararem impulsos. Nossos obedientes músculos não têm vontade própria. Esses circuitos neurais é que de fato controlam cada pensamento, cada movimento e cada habilidade humana. De modo profundo, o circuito é o movimento, pois dita a força e o *timing* exatos de cada contração muscular, a forma e o conteúdo de cada pensamento. Um circuito lento, não confiável, significa um movimento lento, não confiável; já um circuito rápido e sincrônico resulta num movimento rápido e sincrônico (COYLE, 2010, p. 49 e 56).

O sistema de escalas de Galamian coloca os processos cognitivos no cerne da prática, buscando evitar assim, o estudo desengajado e repetitivo. Esse conjunto de processos cognitivos compõe uma parte das habilidades relacionadas à performance musical, sendo os responsáveis por controlar a precisão físico-motora no momento da execução. Observamos, portanto, o desmembramento da atividade de performance em dois processos, que Coyle (2010, p. 48) organiza como "Trajetos *Input*" e "Trajetos *Output*", conforme ilustrados na Figura 18 abaixo:

⁶³ No original: *Since technical mastery depends more upon control of mind over muscle than upon mere agility of fingers, the direct way to such mastery lies through working procedures which present a constant challenge to the student's thinking processes. For this reason new problems must always be faced and solved. To provide such new problems in almost inexhaustible supply is the chief purpose of these patterns.*

Figura 18: Esquema dos componentes processuais da habilidade



Fonte: Coyle (2010)

Os Trajetos *Input* seriam todos os componentes sensoriais e de pensamento que ocorrem antes da realização de uma ação, enquanto os Trajetos *Output* configuram, no caso do violino, as manifestações biomecânicas, físico-motoras, físicas, espaciais e sonoras da performance. Para que o desenvolvimento de habilidades ocorra de forma eficiente, deve-se buscar que ambos os trajetos integrem-se e complementem-se, de forma que os esforços de treinamento da mente (Trajetos *Input*) são realizados em prol da precisão dos movimentos físico-motores (Trajetos *Output*), que por sua vez provê a base para o gerenciamento mental subsequente, num ciclo constante. Quando esses dois componentes se integram e a observação consciente dessa integração é direcionada à evolução de aspectos específicos da performance, configura-se a técnica de treinamento conhecida como "prática deliberada", que tem sido associada pela ciência da *expertise* como um dos elementos fundamentais para aquisição de habilidades em alto nível de desempenho.

É interessante notar que nuances de significado entre os termos "estudar" e "praticar" podem levar à seguinte diferenciação: a) estudar violino: atividade focada nos processos mentais de viés cognitivo, como observação, reflexão, pesquisa, experimentação, e demais processos que estimulem o gerenciamento de pensamentos; b) praticar violino: atividade cujo foco consiste em disparar e gerenciar os sinais que movem as partes corporais necessárias à performance. Enquanto parte significativa dos métodos de violino são redigidos de forma a apresentar estímulos com ênfase nos Trajetos *Outputs* (execução), a proposta de Galamian foi enfatizar os Trajetos *Input* (pensamento).

O violinista e pedagogo contemporâneo, Simon Fischer, apresentou uma abordagem metodológica que, ao combinar abundantes explicações com exercícios técnicos pontuais, emula o caráter instrucional de uma aula, resgatando, dessa forma, a riqueza de detalhes tradicionalmente relegados à instrução oral. As atividades propostas em seus livros combinam, juntamente com a execução do instrumento, exercícios de reflexão, experimentação, escuta guiada, representação mental, entre outros, que contribuem para a melhoria concomitante dos Trajetos *Input* e *Output*, além de aproximarem o executante da experiência da prática deliberada.

4.2.3 Simon Fischer: a experimentação como base para a prática deliberada de violino

Após décadas de pesquisa sobre os diversos meios de aprimoramento de músicos, atletas e outros profissionais, Anders Ericsson (2016, p. 98) cunhou o termo "prática deliberada" para especificar o conjunto de técnicas e procedimentos utilizados por parte significativa dos indivíduos que alcançaram destaque em seu campo de atuação. De forma resumida, podemos entendê-la como uma prática altamente especializada e estruturada, minuciosamente planejada para aprimorar um aspecto particular da performance, em um treinamento direcionado, consciente e engajado. Observamos convergências entre as características da prática deliberada, delineadas por Ericsson, e a metodologia do violinista e pedagogo, Simon Fischer, razão pela qual traçaremos um paralelo entre os dois autores.

Os livros de Fischer, que podem ser caracterizados como um híbrido entre tratado e método, formam um compêndio de ensinamentos de mestres da história da pedagogia do violino. Apesar de propor alguns exercícios de autoria própria, o diferencial de Fischer é a forma com que recria a contextualização de exercícios através de amplas explicações, que, costumeiramente, são relegadas à instrução oral durante aulas presenciais. Numa abordagem multiangular e linguagem em primeira pessoa do singular, parecemos receber do próprio autor uma aula estimulante, rica em detalhes e que convida ao aprimoramento por meio da investigação e experimentação própria. São aulas que, contudo, como ressalta o autor, se apoiam amplamente no rico legado histórico do ensino de violino. No prefácio de *Basics* (2007, p. VII, tradução nossa), Fischer afirma:

Muitos dos exercícios desta coleção foram amplamente utilizados por décadas e, em alguns casos, por séculos. Sua origem exata é difícil de rastrear, pois eles terem sido tão amplamente utilizados. Alguns têm sido empregados com tanta frequência por certos professores, que, embora não tenham sido necessariamente inventados por eles, passaram a ser associados a eles: exercícios de produção de som de Galamian,

aquecimento de dedos de Flesch, como no *Urstudien* (copiados por Yost e Dounis), exercícios de digitação em padrões de dedos de Sevvick ou de Schradieck, exercícios de mudança de posição ou de ação dos dedos de Dounis, etc.⁶⁴

Essa fundamentação em atividades previamente difundidas e utilizadas por exímios mestres e instrumentistas, é, segundo Ericsson (2016, p. 99), uma das características da prática deliberada. Em *The Violin Lesson* (2013), Fischer organiza as atividades em forma de lições direcionadas a assuntos específicos, como *The tone production lesson*, *The intonation lesson* e assim por diante. Em cada lição, o autor apresenta conceitos e exercícios de grandes mestres, organizados de forma a aprimorar um elemento técnico por vez, ao passo que ao finalizar a lição, o instrumentista deve alcançar, além de evolução em sua proficiência técnica e artística, múltiplas formas de analisar, investigar e enxergar o tema, levando consigo ferramentas que auxiliarão em dificuldades futuras. Ao comparar a técnica de violino a um mosaico – em que o todo é formado por inúmeras pequenas partes –, Fischer explica sua metodologia: “Quando a técnica como um todo é excelente, cada componente individual deve ser excelente também. Se a técnica como um todo precisa de aprimoramento, a forma de melhorá-la é lidar com cada técnica individualmente”⁶⁵ (FISCHER, 2013, p. 100, tradução nossa). A ideia seria adquirir essas pequenas unidades técnicas e aprimorá-las constantemente, de forma que, quanto mais proficiente o instrumentista deseja ser, mais deve aprofundar-se em técnica básica (FISCHER, 2013, p. 99). Isso, porque, para o autor, as dificuldades não se derivariam de técnicas avançadas, mas sim de aglomerados sincrônicos de unidades técnicas que elevam a dificuldade de execução. Assim, o aprimoramento residiria em desmembrar as ações, trabalhar cada item isoladamente e, aos poucos, consolidar as unidades técnicas até atingir uma completude. Fischer (2013, p. 101, tradução nossa) utiliza um excerto do Scherzo da Sonatensatz WoO2, b.3, de Brahms para exemplificar as unidades técnicas ilustradas na Figura 19:

- (1): O arco é colocado na corda, e então a primeira nota é iniciada movendo-se o arco para baixo;
- (2): As ações físicas para iniciar esta nota são completamente diferentes daquelas necessárias para iniciar a primeira nota. Enquanto toca (1), a ponta gira no sentido horário até chegar e tocar a corda ré. O segundo dedo já deve estar na corda;
- (3): Sem qualquer interferência no arco, o terceiro dedo cai na corda. Deixar cair um

⁶⁴ No original: *Many of the exercises in this collection have been used widely for decades, and in some cases for centuries. Their exact origin is difficult to trace because they have been so widely practised. Others have been used so much by certain teachers, though not necessarily invented by them, that the exercises have become associated with them: Galamian-type tone production exercises, Flesch Urstudien-type finger tapping (repeated by Yost and Dounis), Sevvick or Schradieck-type finger patterns, Dounis-type shifting or finger action exercises, etc.*

⁶⁵ No original: *When technique as a whole is excellent, each individual component must therefore be excellent also. If that technique as a whole needs further development, the way to improve it is to deal with each individual technique on its own.*

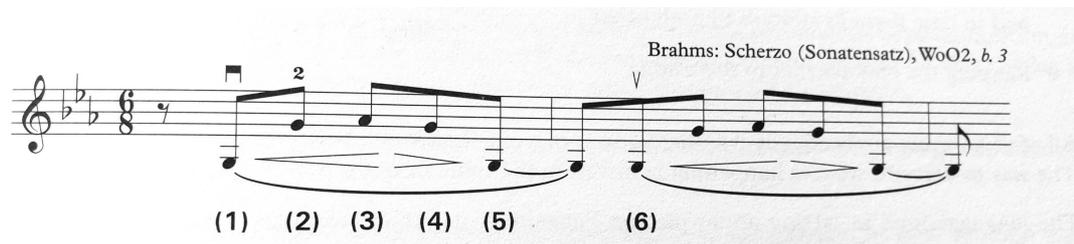
dedo para criar um novo comprimento de corda, enquanto se sustenta o arco em uma corda, claramente provoca uma experiência completamente diferente das sensações e ações de tocar as duas primeiras notas;

(4): Sem interferir no arco, o terceiro dedo levanta. A sensação de levantar um dedo, de tocar uma nota durante uma ligadura, é bem diferente da sensação de deixá-lo cair, além da sincronização ser diferente. No primeiro caso, você tem que levantar o dedo *no momento* em que quer que a nota soe, e no segundo você tem que soltar *antes* que você queira que ela soe;

(5): O arco gira no sentido anti-horário sobre a corda sol. Esta é uma operação físico motora totalmente diferente de girar no sentido horário, como ao passar de (1) para (2);

(6): Esta nota deve soar igual a primeira nota, mas começa à partir da corda, em arco para cima, sem primeiro tenha que ser colocada na corda.⁶⁶

Figura 19: Exemplificação de itens técnicos em excerto de Brahms



Fonte: Fischer (2013)

Assim, a diferença que levaria uma obra a apresentar maior ou menor grau de dificuldade seria o número de ações a serem executadas ao mesmo tempo e/ou em um curto espaço de tempo. Um exemplo de obra caracterizada por ser extremamente simples consistiria em um único *pizzicato*; já uma mais complexa, a exemplo de um *Capriccio* de Paganini, pode requerer até cinquenta ações sincrônicas em uma única nota (FISCHER, 2013, p. 101). Anders Ericsson (2016, p. 99) observa que, por sua natureza cumulativa, as habilidades são construídas sobre fundamentos, que, quando estabelecidos corretamente, permitem alto grau de desenvolvimento. A prática deliberada, portanto, envolve aprimoramento contínuo ou expansão de habilidades previamente adquiridas por meio de treinamento direcionado para aspectos específicos numa série de ações isoladas que, ao se combinarem levarão à habilidade especializada. Qualquer pessoa que busque se aprimorar por meio de treinamento, poderia, portanto, partir do nível de habilidade em que se encontra no início desse treinamento e

⁶⁶ No original: (1): The bow is placed on the string, and then the first note is started by pulling the bow; (2): The physical actions of beginning this note are entirely different from those of beginning the first note. While playing (1), the bow pivots clockwise until it reaches and plays the D string. The second finger must already be on the string; (3): Without having any effect on the bow, the third finger drops on to the string. Dropping a finger to create a new string length, while sustaining the bow on one string, clearly feels entirely different from the sensations and actions of playing the first two notes; (4): Without affecting the bow, the third finger lifts. The feeling of lifting a finger, to play a note during a slur, is quite different from the feeling of dropping it, and the timing is different. You have to lift when you want the note to sound, whereas you have to drop before you want it to sound; (5): The bow pivots anticlockwise over the G string. This is an entirely different physical operation from pivoting clockwise, as in playing from (1) to (2); (6): This note must sound the same as the first note, but begins on the string, up-bow, without first having to be placed on the string.

construir uma performance exímia, bastando acrescentar detalhes de execução, um à um, até o nível almejado. No caso do violino, Fischer (2013, p. 105) afirma que essa construção se dá através de um revisitar contínuo dos princípios e fundamentos, sempre crescendo, sobre eles, novos conhecimentos e habilidades. Com o objetivo de consolidar princípios técnicos, Fischer utiliza o conceito de "pacotes de informação". Cada capítulo ou lição que se encontra em *The Violin Lesson* traz um ou mais pacotes técnicos, que, cumulativamente, podem impulsionar um aprimoramento exponencial das habilidades (NILES, 2013). Apresentaremos a seguir, para efeito de exemplificação, as noções do autor a respeito de afinação e estruturação de estudo.

4.2.3.1 A aula da afinação

O primeiro passo para o aprimoramento da afinação seria, segundo Fischer (2013, p. 55), elaborar modelos conceituais⁶⁷ das notas. Para tanto, deve-se não somente conceitualizar a entonação, mas desenvolver uma espécie de “banco de dados” em que os modelos conceituais auditivos se unem aos visuais, táteis e biomecânicos. Cada nota deve ser imbuída de uma identidade própria, que inclui sua exata localização na corda, a sensação do contato da mão e dedo com a corda, o formato do dedo no momento da execução, a relação tom/semitom entre os dedos, a relação de altura entre cada nota e as adjacentes, a largura do espelho e do braço, a altura da corda partindo do espelho, assim como outras características biomecânicas e sonoras associadas a sua execução. Quando essas informações são estabelecidas de forma clara, o instrumentista pode a elas recorrer para que sua execução seja consistente. Caso o modelo conceitual esteja falho, a execução provavelmente será imprecisa ou não fluente. O autor defende que a afinação inexata, salvo aquelas causadas por tensão ocasional ou má colocação acidental da mão esquerda, se corrige mediante aprimoramento do modelo conceitual, levando a um salto qualitativo, e não através da prática ou da repetição em si, o que resultaria em uma evolução gradual mais lenta (FISCHER, 2013, p. 56). Ericsson (2016, p. 99) explica que são os modelos conceituais que permitem o monitoramento da performance, tornando possível a identificação e remediação de problemas, sejam eles aplicados por um técnico ou professor, ou pelo próprio praticante. Os modelos conceituais são, portanto, a base da prática deliberada, devendo ser usados de forma cumulativa, de maneira que, quanto mais o praticante avança, mais detalhadas e eficientes as projeções

⁶⁷ A utilização de modelos conceituais foi utilizada também por Tartini, que estimulava o aprimoramento de empunhadura do arco através de imaginário sonoro. Ver item 2.3.3.2.2 desta dissertação.

mentais se tornam, o que leva, por sua vez, a um aprimoramento ainda mais significativo.

Fischer (2016, p. 55) propõe o seguinte exercício de modelos conceituais para o aprimoramento da afinação:

a) sem o violino, imagine uma nota com a qual você se sente inteiramente confortável, familiar e seguro – por exemplo, ré na primeira posição, corda lá;

b) então, imagine uma nota menos familiar – por exemplo, fá# na quinta posição, corda sol. Você consegue "enxergar" e "sentir" a nota com total clareza?

O fator mais importante estaria relacionado à quantidade de detalhes que cada modelo conceitual possui, assim como a velocidade com que podem ser chamados à memória. Por exemplo, o excesso de hesitações, principalmente em mudanças de posição, pode ser derivado de modelos conceituais fracos.

Parte da construção dos modelos conceituais deve residir, também, no próprio conceito de afinação. Fischer (2013, p. 55-56) desenvolveu tal conceito, apresentando-o em quatro níveis de proficiência de afinação, como pode-se observar no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Quatro estágios da afinação

Afinação Estruturada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada nota é afinada em relação a outra(s) nota (s). 2. Nas três primeiras notas de uma escala maior, a distância intervalar do tom inteiro entre primeiro e segundo graus, assim como entre segundo e terceiro graus, são iguais. A distância do semitom entre o terceiro e quarto graus da escala, assim como entre o sétimo e o oitavo, são iguais. Em um arpejo maior de três oitavas, cada terça maior tem a mesma distância intervalar da tônica em qualquer oitava. 3. A afinação é consistente: as mesmas notas em uma passagem estarão sempre afinadas, mesmo quando tocadas inúmeras vezes. 4. Mesmo que uma ou mais notas não estejam exatamente onde o instrumentista almejava, elas estarão fora do lugar numa escala tão pequena que nenhum ouvinte consiga perceber.
Afinação Estruturada, com erros	Como na Afinação Estruturada, porém com alguns erros eventuais aqui e ali, em que uma nota ou um pequeno grupo de notas está desafinado, sendo perceptível, porém, somente para um ouvinte experiente.
Afinação não Estruturada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada nota está sendo considerada isoladamente: não é comparada ou relacionada com qualquer outra nota; não é afinada em relação a seu lugar na escala ou função harmônica. 2. Algumas notas estão afinadas, outras não. Os intervalos entre as notas não são consistentes. 3. A afinação está estagnada, sendo que o mesmo grupo de notas será tocado consistentemente afinado ou consistentemente desafinado.

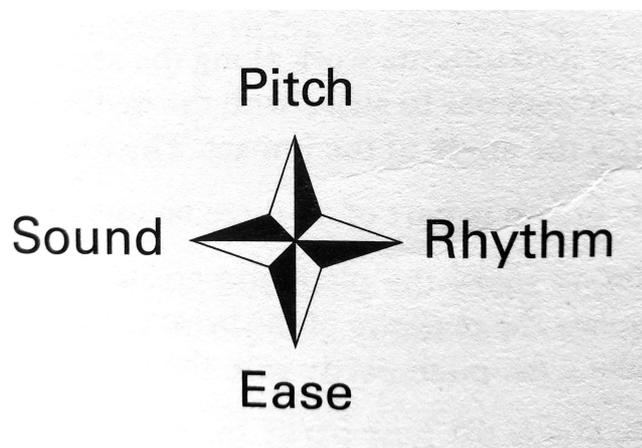
Afinação não Estruturada, com erros	O mesmo que Afinação não Estruturada, porém com erros que tornam a desafinação perceptível para todos.
-------------------------------------	--

4.2.3.2 Estruturando o estudo

Um assunto central no que concerne ao conceito de prática deliberada, é a organização do estudo. A esse respeito, Fischer (2013) indica o estudo estruturado com base em objetivos concretos, que se dividem em propostas mais amplas e de longo prazo, até objetivos imediatos a serem cumpridos em sequência durante uma sessão de estudo. Contudo, a detecção dos pontos a serem trabalhados, nem sempre são tão óbvias, e por isso um guia de como direcionar a prática pode ser de bastante auxílio para elevar a eficiência das sessões.

Com o intuito de auxiliar na organização do estudo e ensino, Fischer (2013, p. 93-95) consolida a performance de violino em quatro pilares correlacionados, de onde derivariam todos os aspectos técnico-artísticos envolvidos na execução, conforme a Figura 20, abaixo:

Figura 20: Quatro pilares da execução



Fonte: Fischer (2013)

Fischer explica os conceitos da seguinte maneira⁶⁸:

a) nota: todas as notas devem estar afinadas em altura e com expressividade coerente ao estilo;

b) som: timbre, vibração e dinâmica devem ser coerentes com o caráter expressivo de cada nota, que, por sua vez, compõe frases dentro de um delineamento escolhido para o estilo

⁶⁸ O autor se refere a nota, som, ritmo e fluidez como, respectivamente, *pitch*, *sound*, *rhythm* e *ease*.

em questão;

c) ritmo: cada nota deve ser precisa e incutida de caráter musical (articulações);

d) comodidade: cada nota é executada com facilidade biomecânica, sem qualquer ação ou esforço excedente.

Segundo Fischer (2013, p. 94), esses pilares devem permear as sessões de estudo, sendo, ao mesmo tempo, o ponto de chegada, em que se busca alcançar seus níveis máximos de proficiência, e ponto de partida, uma vez que são a referência para a identificação de problemas e consequentes medidas retificadoras, conforme exemplificado a seguir:

Suponha que você queira melhorar uma passagem de semicolcheias [...]. Você decide trabalhar nelas utilizando variações de ritmo. [...] O objetivo continua o mesmo: poder tocar a passagem naquele andamento e em qualquer outro, com cada nota afinada, cada nota completamente pura e ressonante, e cada nota musicalmente condizente sem hesitação de qualquer espécie e tudo isso com o mínimo de esforço físico ou mental (FISCHER, 2013, p. 94, tradução nossa)⁶⁹

Apesar do fato de que cada pilar será trabalhado de acordo com nível de proficiência, maturidade e exigência de cada executante, os itens a serem observados serão os mesmos. Esses itens, segundo Fischer (2013, p. 9), associam-se a quatro processos que devem ocorrer durante todo o estudo:

a) imaginar: antes de tocar, formar a concepção exata do tipo de som, caráter e aspectos relacionados à expressividade;

b) ouvir: escutar com tamanha atenção que se possa perceber o som que é emitido do instrumento em sua completude;

c) descrever: identificar instantaneamente quais são os fatores técnicos que compõem cada som produzido, assim como apontar a causa técnica de possíveis erros;

d) modificar: realizar ajustes técnicos instantaneamente.

Chamamos a atenção para o último item, pois existe uma ideia, difundida entre alunos, de que são necessárias várias horas de prática para que haja evolução, quando, em sua essência, evoluir significa modificar a execução para levá-la mais próxima ao ideal preconcebido, o que pode ser feito com prontidão. Fischer (2013, p. xvi, tradução nossa) afirma que:

Se você quer mudar a maneira de tocar violino, você tem que mudar a maneira como pensa em tocar violino. Você pode fazer isso praticando ou indo a um concerto e por muitos outros meios; mas ler sobre, digamos, produção de sons, pode mudar sua

⁶⁹ No original: *Suppose you want to improve a passage of sixteenth-notes [...]. You decide to work on it using rhythm practice. [...] The goal remains the same, to be able to play the passage in that rhythm and in any other, with every note in tune, every note completely pure and resonant, and every note musically in tune without hesitation of any sort, and all this with the minimum of physical or mental effort.*

imagem de como passar o arco sobre a corda de forma que toda a sua abordagem muda imediatamente e dramaticamente – mesmo antes de você ter colocado o arco na corda e começar a experimentar.⁷⁰

O maior desafio, para se obter o aprimoramento, seria a definição de prioridades, ou seja, entender qual o próximo passo a ser tomado para que se alcance um salto qualitativo, e somente então desenvolver estratégias para que isso ocorra. Quanto mais acurado o ordenamento de prioridades, maior a evolução, e quanto mais avançada a proficiência, mais difícil se torna a identificação das prioridades. Por isso, as sessões de estudo devem ser sempre organizadas por meio de análise detalhada da execução, em que os diferentes trechos ou materiais de estudo são avaliados e listados mediante o emprego de quatro parâmetros atribuídos de acordo com o nível de proficiência do executante e metas estabelecidas para seu progresso: excelente, bom, mediano e inferior. Fischer (2013, p. 326) recomenda que, durante a elaboração dessa lista, os itens menos satisfatórios sejam aprimorados até atingir o próximo patamar – maneira de estudar que proporciona progresso mais fluido e menos emocionalmente desafiador. Por exemplo, um objeto de estudo enquadrado na categoria "inferior" pode ser trabalhado até atingir a qualificação "mediano", e não necessariamente até atingir "excelente", o que deverá ocorrer em outra etapa do estudo. Uma vez que alcance um patamar superior, esse item provavelmente deixará de ser prioridade e outro aspecto mais urgente será trabalhado, facilitando um aprimoramento equilibrado dos itens de um trecho a serem trabalhados.

Em relação ao estudo específico de obras musicais, Fischer (2013, p. 328-330) recomenda dividir o estudo em três etapas que devem ocorrer diariamente: tempo de construção, tempo de interpretação e tempo de performance. Para o tempo destinado à construção de repertório, o autor recomenda as seguintes atividades:

- a) tocar a obra em sua integralidade;
- b) fazer uma lista dos trechos, frases ou agrupações de notas que requerem estudo;
- c) dividir a lista em categorias "A" (prioridades a serem trabalhadas, trechos de menor qualidade de execução), "B" (trechos medianos) e "C" (passagens que demandarão menos estudo);
- d) subdividir os trechos "A", utilizando o mesmo procedimento de que trata o item "c", formando os subitens "A1", "A2" e "A3";

⁷⁰ No original: *If you want to change the way you play the violin, you have to change the way you think about playing the violin. You can do that by practising or by going to a concert, and by many other means; but reading about, say, tone production, can so change your picture of bowing the string that your whole approach changes immediately and dramatically - even before you have actually put the bow on the string and started to try things out.*

e) detalhar, por escrito, os objetivos que devem ser alcançados e como o trabalho será desenvolvido.

Um benefício de direcionar os estudos com base na própria performance, está no fato de que ela acaba por se tornar uma vasta fonte de investigação e experimentação individualizada, que fornece ao instrumentista a possibilidade de avaliar mais prontamente seu progresso a cada sessão de estudo. Observamos, na metodologia de Fischer, a ênfase na importância do processo de investigação e descobrimento por si só, processo em que os questionamentos são tão importantes quanto – ou ainda mais importantes que – as respostas. Essa atitude contribui para a consolidação de uma prática alicerçada na busca criativa por novos conhecimentos, convergindo com o princípio descrito por Ericsson (2016, p. xix), de que, para ser bem sucedido no emprego de conceitos de prática deliberada, é mais importante desenvolver a capacidade de encontrar os problemas e solucioná-los do que simplesmente tentar repetir, sem maiores questionamentos, os procedimentos de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar um panorama histórico, que buscou pontuar marcos no decurso das práticas de ensino de violino, percebemos o que poderia ser considerado como duas eras da pedagogia do instrumento: a) o período caracterizado pelo sistema mestre/aprendiz, no qual pupilos de diferentes níveis de proficiência eram envolvidos no processo do fazer musical de seus mestres, sendo a composição musical a prática a partir da qual as atividades de ensino, inclusive as de performance, eram realizadas; b) a fase em que passaram a predominar práticas desenvolvidas e consolidadas nos conservatórios, caracterizadas pela segmentação e sistematização do ensino musical, de forma que, em múltiplas classes, formadas de acordo com o critério de nível de proficiência dos alunos, eram abordados aspectos tanto composicionais como relacionados à performance musical de maneira progressiva e independente.

A investigação sobre as práticas de ensino do sistema mestre/aprendiz foi direcionada, neste trabalho, a um estudo sobre os *Ospedali* italianos, responsáveis pela educação, profissionalização e reintegração socioeconômica de crianças e jovens sob tutela do Estado. Nos interessou, em particular, a coadjuvação dos pupilos no processo de ensino – em atuação marcada por uma interação que, apesar de inerente ao sistema mestre/aprendiz, era, nessas instituições, exacerbada por razões de ordem econômica ou cultural. No caso da instituição de ensino feminino *Pio Ospedale della Pietà*, os mestres (do sexo masculino), tendo acesso limitado às instalações, sistematizaram as atividades de docência através de uma rede hierárquica, em que o conhecimento era transmitido, em espécie de efeito cascata, pelas próprias alunas. Apesar de, atualmente, não ser rara a utilização dessa técnica em sistemas de ensino coletivo de instrumento, seria interessante investigar como esse meio de ensino/aprendizagem poderia ser incorporado por escolas de música que priorizam a instrução individualizada, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento de metodologias. Apontamos que a notável proficiência artística alcançada por alunas do *Pio Ospedale della Pietà* foi imprescindível para o sucesso em posicioná-las social e economicamente, o que nos leva a argumentar que a qualidade artística é um dos principais fatores para a obtenção de resultados verdadeiramente transformadores, significativos e duradouros em projetos sociais.

O estudo realizado sobre o *ospedale* de Nápoles chamou a atenção pela metodologia em que conhecimentos eram adquiridos e consolidados interdisciplinarmente. Os pupilos desenvolviam habilidades múltiplas em composição, improvisação, regência, além de proficiência em vários instrumentos, resultando numa ampla formação musical. Uma pergunta

nos pareceu importante para futuras investigações: seria possível retomar essa abordagem integralizada do ensino musical, e, ainda assim, possibilitar a alta especialização em um instrumento? E ainda, quais suas possíveis contribuições na formação de um músico que busca atuar em um mercado de trabalho cada vez mais exigente de dinamismo e pluralidade de conhecimentos?

Partindo para uma análise voltada para o ensino de violino, esmiuçamos as instruções de Giuseppe Tartini (1692-1770) em sua carta para a violinista Maddalena Lombardi, então pupila do *Ospedale San Lazzaro dei Medicanti*. Ao traçar um paralelo entre as diversas técnicas de estudo descritas pelo mestre e bibliografia atual de caráter interdisciplinar, verificamos o emprego de ferramentas aplicáveis ao cotidiano de instrumentistas atuantes nas áreas de performance e/ou educação musicais. O zelo com que Tartini estabeleceu e explicou uma rotina de estudo diária contribui para o entendimento de que a habilidade de estudar um instrumento é tão complexa e importante quanto a própria performance musical em si, devendo, portanto, ser desenvolvida intensamente no decorrer da formação do violinista.

Ao investigar a transição do período marcado pela relação mestre/aprendiz para o do ensino sistematizado de violino, desenvolvido no Conservatório de Paris, constatamos que a pluralidade de abordagens e metodologias dos professores fundadores dessa instituição perdeu gradativamente seu caráter originalmente flexível e experimental à medida que foi difundida pela Europa e outras partes do mundo. Através de relatos dos próprios mestres que atuavam no Conservatório de Paris, observou-se que, ao que tudo indica, os métodos empregados podem ser entendidos mais como registros de atividades de classe compilados com o intuito principal de exemplificar boas práticas que publicações buscassem consolidar um sistema de caráter rígido e impositivo. O mestre se adaptava, conforme a necessidade de seus alunos, num processo que almejava tanto o aprimoramento dos pupilos quanto do próprio material de ensino. Observamos que se verifica uma discrepância relevante entre os contextos experimentais nos quais os métodos eram redigidos e aplicados no *Conservatoire* e a forma com que são predominantemente utilizados na atualidade. Nota-se que, no decorrer dos séculos XIX e XX, se estabeleceu uma diretiva padrão de utilização dos métodos na formação profissional do violinista, caracterizada por marcante uniformidade, a qual acabou por cercear a produção de novos materiais. Seria interessante investigar, futuramente, meios que permitissem o resgate dessa forma de atuação docente, que valorizava incessantemente a busca pela evolução e atualização dos meios de ensino.

Diante de relatos sobre a altíssima proficiência artística da orquestra de estudantes do *Conservatoire*, pudemos entender que a formação orquestral desempenhava função de elevada

importância dentro da metodologia de ensino da instituição. Deve-se verificar, em estudos futuros, por que, ao consolidar-se internacionalmente, o modelo do conservatório foi sendo associada tão intimamente à formação do solista, de forma que as habilidades orquestrais passaram a ser comumente consideradas secundárias ou mesmo ignoradas em diversas instituições de ensino atuais⁷¹. Acreditamos ser de suma importância restaurar a atenção dirigida ao desenvolvimento de competências relacionadas à prática orquestral como fator crucial para a formação profissional, uma vez que elas, por suas particularidades, requerem treinamento específico.

O modelo de especialização de instrumentistas desenvolvido no *Conservatoire* impulsionou uma linha metodológica que pode ser denominada Escola Analítica de Violino, em que, buscando maior cientificidade, passou-se a investigar de maneira mais minuciosa cada componente dos aspectos operacionais do ato de executar o instrumento. A leitura atenta dos escritos de seu maior expoente, Otakar Sevcik, aponta para o fato de que, apesar dos numerosos e extensos exercícios organizados de forma sistemática e repetitiva, a maneira, por assim dizer, mecanicista com que a metodologia é predominantemente abordada na atualidade, foge à concepção de seu autor. Segundo Sevcik, seus exercícios eram escritos com base nas necessidades de sua classe, e foram publicados para que oferecessem ideias que incentivassem os alunos a buscar novas soluções de forma mais independente. Ao serem removidos de seu contexto metodológico, porém, o mau uso desses métodos, escritos predominantemente em linguagem musical – que pouco instrui a respeito dos modos operacionais do estudo –, pode, de fato, até mesmo causar efeito adverso, estimulando estudo repetitivo e desengajado.

Abordagens com viés cognitivista mais evidente foram esboçadas durante a primeira metade do século XX, por mestres como Leopold Auer, Constantine Dounis e Carl Flesch. Apesar de terem como preocupação central o treinamento mental, esses autores contribuíram com parcimônia na elaboração de material que efetivamente resultasse mudanças significativas na forma de estudar o violino. Observamos maior ênfase dirigida às capacidades cognitivas individuais do aluno, a respeito do que foi possível desenvolver uma breve discussão sobre a concepção de "talento", apoiando-nos mais uma vez em bibliografia interdisciplinar.

Foi na segunda metade do século XX, com o método de escalas *Contemporary Violin Technique* (1963), de Ivan Galamian, que pudemos observar uma obra didática – um sistema de ensino de escalas – focada em aprimorar os processos de pensamento que comandam a

⁷¹ Cf. Cecconello, 2013

execução, por meio de exercícios desenvolvidos para constante e incessantemente oferecer desafios à mente do instrumentista.

Encontramos na metodologia do violinista australiano contemporâneo Simon Fischer uma abordagem voltada para a experimentação e investigação como base do processo de aprimoramento do instrumentista, com o emprego de exercícios multiangulares que, ao estimular maior protagonismo do instrumentista no processo de aprendizagem, mantém alto engajamento cognitivo. Similaridades entre as abordagens de Fischer e conceitos de prática deliberada foram apontadas, apoiando-se em Ericsson (2016).

Com o intuito de oferecer ferramentas diretamente aplicáveis no dia a dia de instrumentistas e professores, expusemos brevemente os conceitos do “Estudo Autorregulado” e do “Ciclo do Auto-melhoramento”, técnicas de estudo de evidente impacto no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades.

Verificou-se, ao longo da história das práticas voltadas para o ensino do violino, uma crescente preocupação em relação à qualidade da atenção empregada pelos alunos durante o estudo do instrumento. Em meio à diversidade de abordagens de ensino/aprendizagem, pode-se observar que um dos fatores mais decisivos para o progresso do violinista parece não ser propriamente o material utilizado para essa finalidade, mas sim o quanto a metodologia fomenta o engajamento cognitivo em sessões de estudo eficientes. Nesse processo, deve-se construir uma autonomia fundamentada na capacidade de analisar a própria execução, apontar o que nela existe de indesejável, estabelecer objetivos tangíveis de forma atrelada a estratégias eficientes e monitoráveis, e por fim, cultivar a resiliência e a diligência necessárias para trilhar o caminho que cada instrumentista imagina para si.

REFERÊNCIAS

ALMOND, Frank. **A Violin's Life. The Lipinski Stradivarius**: Giuseppe Tartini. 2016. Disponível em: <<http://aviolinslife.org/tartinilipinski/>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

ANDREW APPEL (New York). New York State Council On The Arts. **The Naples Conservatories**: Teaching Europe. [2003-06]. Disponível em: <http://fournations.org/Naples_conserv.html>. Acesso em: 13 dez. 2016.

AUER, Leopold. **Violin playing as I teach it**. New York: Dover Publications, Inc., 1980. Primeira publicação em 1921.

_____. **Graded Course of Violin Playing**: BOOK I Preparatory Grade. New York: Carl Fischer, 1926. 68 p.

BRESOLIN, Fernando da Costa. **As Doze fantasias para violino solo de Telemann: considerações sobre sua função no repertório violinístico**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 2014, São Paulo. Artigo. São Paulo: Anppom, 2014. p. 1 - 9. Disponível em: <<http://anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2907/949>> Acesso em: 25 nov. 2016.

CECCONELLO, Marcio. **Excerto orquestral para violino do poema sinfônica Don Juan Op. 20 de Richard Strauss**: Um estudo técnico-interpretativo. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/AAGS-99VNX3>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

COLVIN, Geoff. **Why talent is overrated**. 2008. Disponível em: <http://archive.fortune.com/2008/10/21/magazines/fortune/talent_colvin.fortune/index.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CORONA, Laurel. **The Four Seasons: Vivaldi & the Pietà**: The Ospedale della Pietà. 2008. Disponível em: <<http://www.laurelcorona.com/fourseasons-readings.php>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

COYLE, Daniel. **O Código do Talento**: Um programa para desenvolver habilidades especiais aplicáveis à vida pessoal e aos negócios. Rio de Janeiro: Agir Editora, 2010. 271 p. (A Negócios). Tradução de: The Talent Code.

CURCIO, Alison. Venice's Ospedali Grandi: Music and Culture in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. **Nota Bene: Canadian Undergraduate Journal Of Musicology**. Ontario, p. 1-14. jun. 2011. Disponível em: <<http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=notabene>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

DEVERICH, Robin Kay. **How did they learn?: An overview of violin pedagogy with an emphasis on amateur violinists**. 2006. Disponível em: <<http://www.violinonline.com/images/pedagogy/historyofviolinpedagogy.pdf>>. Acesso em:

10 maio 2015.

DILWORTH, John. The violin and bow - origins and development. In: STOWELL, Robin et al (Ed.). **The Cambridge Companion to the Violin**. 12. ed. New York: Cambridge University Press, 2008. Cap. 1, p. 9. (The Cambridge Companions to Music).

DOUNIS, Demetrius Constantine. **The Dounis Collection: 11 Books of studies for the violin**. New York: Carl Fischer Music, 2005. 303 p.

EIGHTEENTH CENTURY MUSIC. **Educating Isaac**. London: BBC Radio 3, 27 de Abril de 2014. Programa de Rádio. Disponível em:

<<http://www.bbc.co.uk/programmes/b041vg00>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

ERICSSON, Anders; POOL, Robert. **Peak: Secrets from the new science of expertise**. New York: Eamon Dollar Book, 2016. 307 p.

FISCHER, Simon. **The Violin Lesson: A manual for teaching and self-teaching the violin**. London: Edition Peters, 2013. 340 p.

FISCHER, Simon. **Basics: 300 exercises and practice routines for the violin**. London: Edition Peters, 1997. 240 p.

FLESCH, Carl. **Scale System: Scales Exercises in All Major and Minor Keys for Daily Study**. Supplement to Book 1 of 'The Art of Violin Playing'. New York: Carl Fischer, 1987. 142 p. Revisado e ampliado por Max Rostal.

_____. **The Art of Violin Playing: Book One**. New York: Carl Fischer, 2000. 2 v. (The Masters Collection). Tradução e edição de Eric Rosenblith do original em alemão publicado em 1923.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008. 364 p. (Coleção Arte e Educação).

GALAMIAN, Ivan; NEUMANN, Frederick. **Contemporary Violin Technique: Part I Scale and Arpeggio Exercises**. New York: Galaxy Music Corporation, 1963-6. 108 p. 2 v.

GALAMIAN, Ivan. **Principles of Violin Playing and Teaching**. New York: Dover Publications Inc., 2013. 108 p. Reprint of 1962 original.

GJERDINGEN, Robert. **The Perfection of Craft Training in the Neapolitan conservatoires**. 2009. Disponível em: <<http://faculty-web.at.northwestern.edu/music/gjerdingen/Papers/PubPapers/Perfection.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

HARNONCOURT, Nikolau. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988. Disponível em:

<<http://minhateca.com.br/robgomes/Documentos/O+Discurso+Dos+Sons+Nikolau+Harnoncourt+Completo,632047843.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

KALBFLEISCH, M. LAYNE (Estados Unidos da América). Krasnow Institute For Advanced Study Of George Mason University. Functional Neural Anatomy of Talent. **The Anatomical Record: Advances in Integrative Anatomy and Evolutionary Biology**. Utah, p. 21-36. mar. 2004. Disponível em:

<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/ar.b.20010/asset/20010_ftp.pdf?v=1&t=ive2vj9e&s=880ec2bdc65cca8e076ae296df7b13ac69b468fc>. Acesso em: 05 out. 2016.

KLICKSTEIN, Gerald. **The Master-Apprentice Model is Dead**. 2013. Disponível em:

<<http://musiciansway.com/blog/2013/04/the-master-apprentice-model-is-dead/>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

_____. **The Musician's Way: A guide to practice, performance, and wellness**. New York: Oxford University Press, 2009. 343 p.

KOCH, Christof. Aprendizagem: o que (de fato) funciona. **Mente e Cérebro: Psicologia, psicanálise e neurociência**, São Paulo, v. 1, n. 250, p.22-31, nov. 2013. Mensal.

KOLNEDER, Walter. **The Amadeus book of the violin: Construction, History, and Music**. Oregon: Amadeus Press, 1998. 597 p. Traduzido e editado por Reinhard G. Pauly baseado na 5ª edição do original de 1972, lançado em 1993.

LINDE, Hans Martin. **Pequeno Guia para Ornamentação da Música do Barroco**. São Paulo: Ricordi, 1958. 30 p.

LUDOVICO, Luca Andrea; MANGIONE, Giuseppina Rita. Self-regulation competence in music education. In: INTERNATIONAL CONFERENCE E-LEARNING, 8., 2014, Lisboa. **Self-regulation competence in music education**. Milão: Università Degli Studi di Milano, 2014. p. 46 - 54. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557283.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

MATTEIS, Nicola. **Ayers for the violin - The first part: Preludes, Allmands, Sarabands, Corantes, Guigues, Divisions and double Compositions fitted to all hands and capacities**. Londres: Desconhecida, 1676. 4 partituras. Violin. Disponível em: <http://ks.petruccimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/0/0b/IMSLP99057-PMLP203526-Matteis_Nicola_1._Ayr_s_for_the_violin.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Other Ayers for the violin - The second part: Preludes, Allmands, Sarabands SCp with full stops for the violin**. Londres: Desconhecida, 1676. 4 partituras. Violin. Disponível em: <http://ks.petruccimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/5/5e/IMSLP99060-PMLP203526-Matteis_Nicola_2._Other_ayr_s_preludes_allmands_sarabands.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Ayers for the violin - The third and fourth parts: Preludes, Fuges, Allmands, Sarabands, Courants, Gigués, Fancies Divisions, And likewise other passages, Introductions, and Fuges for Single and Double Stops; with Divisions Somewhat more Artificial, For the Empowering of the Hand, upon the Basse Viol or Harpsichord**. Londres: Desconhecida, 1685. 4 partituras. Violin. Disponível em: <http://ks.petruccimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/7/75/IMSLP99061-PMLP203526-Matteis_Nicola_3._Ayres_for_the_violin.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Other Ayres and Pieces - The Fourth Part:** For the Violin, Bass Viol and Harpsichord. Somewhat more Difficult and Artificial then the former: Composed for the Practice and Service of greater Mastrs upon those Instruments. Londres: Desconhecida, 1685. 4 partituras. Violin, Bass Viol and Harpsichord. Disponível em:

<http://ks.petrucmusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/0/05/IMSLP302151-PMLP203526-matteis_iv.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

MCPHERSON, Gary; RENWICK, James. Self-Regulation and Music Practice: A Longitudinal Study. In: INTERNATIONAL CONFERENCE IN MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 6., 2000, Staffordshire. **ICMPC 2000 Proceedings Paper**. Sydney: University Of New South Wales, 2000. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em:

<http://faculty.washington.edu/sjmorris/305/McPherson_Renwick2001.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

MCVEIGH, Simon. **The violinists of the Baroque and Classical periods**. In: STOWELL, Robin et al (Ed.). *The Cambridge Companion to the Violin*. 12. ed. New York: Cambridge University Press, 2008. Cap. 3. p. 46-60. (The Cambridge Companions to Music).

MEYER, Otto. Otakar Sevcik - The Violin Student's Fundamentals: An interview with the celebrated Czecho=Slovak master teacher of the violin Otakar Sevcik. **The Etude: Music Magazine**, Philadelphia, v. 1, n. 1, p.1-4, maio 1924. Mensal. Disponível em:

<<http://etudemagazine.com/etude/1924/03/otokar-sevcik---the-violin-students-fundamentals.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MOZART, Leopold. **A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 1985. 237 p. (Early Music Series). Tradução de: Editha Knocker.

NAKAUME, Minori. Otakar Sevcik: The Enduring Legacy. **Studies In The Humanities And Sciences**. Hiroshima, p. 109-129. 10 maio 2005. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi28t34rdfVAhXDf5AKHcW0DXMQFggnMAA&url=https://shudo-u.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=857&file_id=18&file_no=1&usg=AFQjCNHI6XFsi9WY6Figs3V1ZZYMUXAG1g>. Acesso em: 15 ago. 2017.

NILES, Laurie. **Interview with Simon Fischer: The Violin Lesson**. 2013. Disponível em: <<https://www.violinist.com/blog/laurie/20137/14811/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

PAPATZIKIS, Efthymios. **A Conceptual Ananalysis of Otakar Sevcik's Method: A Cognitive Approach to Violin Teaching and Learning**. 2008. 380 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, School Of Music, School Of East Anglia, East Anglia, 2008. Disponível em:

<<https://ueaeprints.uea.ac.uk/47264/1/2008PapatzikisEPHD.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PAUL, Annie Murphy. **The Protégé Effect: Why teaching someone else is the best way to learn**. 2011. Disponível em: <<http://ideas.time.com/2011/11/30/the-protege-effect/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

PAULINYI, Zoltan. **Flausino Vale e Marcos Salles: influências da escola franco-belga em obras brasileiras para violino solo**. 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REEL, James. **A Reexamination of Leopold Mozart's Famous Violin Pedagogy**. 2016. Disponível em: <A Reexamination of Leopold Mozart's Famous Violin Pedagogy>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ROBINSON, Airdrie Kalyn. **"Plein de feu, plein d'audace, plein de change": Examining the role of the méthode de violon in the establishment of the french violin school**. 2004. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, School Of Graduate Studies Of The University Of Lethbridge, University Of British Columbia, Lethbridge, 2004. Disponível em: <https://www.uleth.ca/dspace/bitstream/handle/10133/3574/robinson_airdrie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 abr. 2018.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains. **Psychological Reports**. Estados Unidos da América, p. 115-118. maio 1966. Disponível em: <<http://homepages.gac.edu/~jwotton2/PSY225/rosenthal.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

RUBINOFF, Kailan. (Re)Creating the Past: Baroque improvisation in the early music revival. **New Sound International Journal Of Music**. Belgrado, p. 1-11. mar. 2009. Disponível em: <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/K_Rubinoff_Recreating_2009.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SAND, Barbara Lourie. **Teaching Genius: Dorothy Delay and the Making of a Musician**. New Jersey: Amadeus Press, 2005. 240 p.

SANTOS, Luís Otávio Sousa. **A chave do artesanão: Um olhar sobre o paradoxo entre a relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Música, Práticas Interpretativas, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/326979678/SantosLuisOtaviodeSouza-D>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

SARTORIUS, Michael. **BAROQUE COMPOSERS AND MUSICIANS: Arcangelo Corelli**. Disponível em: <<http://www.baroquemusic.org/bqxcorelli.html>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

SEVCIK, Otakar. **Analytical Studies and Exercises: P.I. Tchaikovsky, Violin Concerto Op. 35**. St. Louis: Lauren Keiser Music Publishing, 2011. 2 partituras (72 p.). Violino. Edited by Sephen Shipps.

SEVCIK, Otakar. **Escola da Técnica de Arco Op. 2 n. V**. London: Bosworth & Co, 1901.

SPIEGEL, Alix (Ed.). **Teachers' Expectations Can Influence How Students Perform**. 2012. Disponível em: <<http://www.npr.org/sections/health-shots/2012/09/18/161159263/teachers-expectations-can-influence-how-students-perform>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

STETKA, Bret (Ed.). **What do Great Musicians Have in Common? DNA: New Study shows it's a myth that a lot of practice necessarily bring greatness.** 2014. Estudo realizado pelos professores de psicologia David Z. Hambrick e Elliot Tucker-Drob. Disponível em: <<https://www.scientificamerican.com/article/what-do-great-musicians-have-in-common-dna/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

STOEVIING, Paul. **The Story of the violin.** 2. ed. London: The Walter Scott Publishing Co., Ltd., 1920?. 414 p. (The Music Story Series).

STOWELL, Robin. The pedagogical literature: Treatises. In: STOWELL, Robin et al (Ed.). **The Cambridge Companion to the Violin.** 12. ed. New York: Cambridge University Press, 2008. Cap. 8. p. 224-233. (The Cambridge Companions to Music).

SUNDAY, C. M. An essay on Francesco Geminiani - The Art of Playing the Violin. In: SUNDAY, C. M. **Guide to Teaching and Playing the Violin: Easy reference guide to violin and viola pedagogy and performance for teachers, students and parents.** Santa Fe, Nm: SunMusicStrings, 2011. Cap. 2, p. 1. Disponível em: <<https://cnx.org/exports/af406af0-767f-4f41-85ad-e5bd12d5365f@2.pdf/francesco-geminiani---the-art-of-playing-the-violin-2.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

TARTINI, Giuseppe. **Tartini's Lessons to Violinists: A letter from the latter signor Tartini to signora Maddaglena Lombardini (now signora Sirmen).** 2. ed. London: The New Temple Press, 1913. Translated by Dr. Burney. Disponível em: <<http://ks.petruccimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/c/cf/IMSLP289059-SIBLEY1802.27619.9218-39087008563035text.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

VIOLIN VIRTUOSAS. **Maddaglena Laura Lombardini Sirmen (1745-1818).** Disponível em: <<http://violinvirtuosas.weebly.com/sirmen.html>>. Acesso em: 9 dez. 2016.

VISENTIN, Peter et al. **Unraveling mysteries of personal performance style; biomechanics of left-hand position changes (shifting) in violin performance.** 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4636401/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

WIPRICH, Karen Alessandra. **Méthod de Violon: A metodologia do Conservatoire de Paris através de seu primeiro método sistemático para violino.** 2014. 103 f. Monografia (Especialização) - Curso de Música, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10419624-Method-de-violon-a-metodologia-do-conservatoire-de-paris-atraves-de-seu-primeiro-metodo-sistemático-para-violino.html>>. Acesso em: 24 maio 2017.

WAGNER, Izabela. **Producing Excellence: The Making of Virtuosos.** New Brunswick: Rutgers University Press, 2015. 266 p.

ZASLAW, Neal. Ornaments for Corelli's Violin Sonatas, op.5. **Early Music (oxford University Press).** Oxford, fev. 1996. Music In Purcell's London II, p. 95-116. Disponível em: <<http://www.sjsu.edu/people/gordon.haramaki/courses/performance/s1/Zaslaw.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

**APÊNDICE A - CARTA DE TARTINI À MAGDALENA. FONTE: STRAD, 1891
(GIUSEPPE TARTINI, 2015)**

Padua, March 5, 1760

My very esteemed Signora Maddaglena : Finding myself at length disengaged from the weighty business which has so long prevented me from performing my promise to you – a promise which was made with too much sincerity for my want of punctuality not to afflict me – I shall begin the instructions you wish from me by letter; and if I should not explain myself with sufficient clearness, I entreat you to tell me your doubts and difficulties in writing which I shall not fail to remove in a future letter.

Your principal practice and study should at present be confined to the use and power of the bow, in order to make yourself mistress in the execution and expression of whatever can be played or sung, within the compass and ability of your instrument.

Your first study, therefore, should be the true manner of holding, balancing and pressing the bow lightly, but steadily upon the strings, in such a manner as it shall seem to breathe the first tone it gives, which must proceed from friction of the string, and not from percussion as by a blow given by the hammer upon it. This depends on laying the bow lightly on the strings at the first contact, and on gently pressing it afterwards, which if done gradually can scarcely have too much force given it, because if tone is begun with delicacy there is little danger of rendering it afterwards either coarse or harsh. Of this first contact and delicate manner of beginning a tone, you should make yourself a perfect mistress in every situation and part of the bow, as well in the middle as at the extremities; and in moving it up as drawing it down.

To unite all these laborious particular into one lesson my advice is, that you first exercise yourself in a swell upon an open string; for example, upon the second string (A string) that you begin pianissimo and increase the tone by slow degrees to its fortissimo; and this study should be equally at least an hour every day, though at different times a little in the morning and a little in the evening; having constantly in mind that this is of all others the most difficult and the most essential to playing well on the violin. When you are perfect mistress of this part of a good performer, a swell will be very easy to you; beginning with the most minute softness increasing the tone to its loudest degree, and diminishing it to the same point of softness with which you began, and all this in the same stroke of the bow.

Every degree of pressure upon the string which the expression of a note or passage shall require will by this means be easy and certain and you will be able to execute with your

bow whatever you please.

After this, in order to acquire that light pulsation and play of the wrist from whence velocity in bowing arises, it will be best for you to practise every day one of the Allegros of which there are three in Corelli solos, which entirely move in semiquavers. The first is in D, in playing which you should accelerate the motion a little each time, till you arrive at the greatest degree of swiftness possible; but two precautions are necessary in this exercise: the first is, that you play the notes staccato, that is, separate and detached, with little space between every two, for they should be played as if there was a rest after every note.

The second precaution is that you play with the point of the bow; and when that becomes easy to you, that you use that part of it which is between the point and middle; and when you are likewise mistress of this part of this part of the bow that you practise in the same manner in the middle of the bow; and above all, you must remember in these studies to begin the Allegros or flights sometimes with an up-bow, and sometimes with a down bow, carefully avoiding the habit of constantly one way. In order to acquire a greater facility of executing swift passages in a light and neat manner, it will be of great use to you if you accustom yourself to skip over a string between two quick notes in divisions. Of such divisions you may play extempore as many as possible and in every key, which will be both useful and necessary.

With regard to the finger board, or carriage of the left hand, I have one thing strongly to recommend to you which will suffice for all, and that is, taking a violin part, either the first or second, or a concerto, sonata or song, or anything will serve the purpose, and playing it upon the half-shift (second position), that is the first finger upon G on the first string (E), and constantly keeping upon this shift, playing the whole piece without moving the hand from this situation unless A on the fourth or G string be wanted; but in that case you should afterwards return again to the half shift, without ever moving the hand down to the natural position. This practice could be continued till you can execute everything upon the whole shift (third position) with as much ease as when the hand is in its natural situation; and when certain of this, advance to the double shift (fourth position) with the first finger on B on the first string; and when sure of that, pass to the next position, making C with the first finger upon the E string, and indeed, this is a scale in which, when you are firm, you may be said to be mistress of the finger-board. This study is so necessary that I most earnestly recommend it to your attention.

I now pass to the third essential part of a good performer on the violin, which is the making of a good shake (trill), and I would have you practise slow, moderately fast, and

quick; that is, with the two notes succeeding each other in these three degrees – adagio, andante, and presto; and in practice you have great occasion for these different kinds of shakes, for the same shake will not serve with equal propriety for a slow movement as for a quick one; but to acquire both at once with the same trouble, begin with an open string – either the first or the second, it will be equally useful – sustain the note in a swell, and begin the shake very low, increasing in quickness, by insensible degrees, till it becomes rapid.

But you must not vigorously move immediately from semiquavers to demisemiquavers, from there to the next degree – that would be doubling the velocity of the shake all at once, which would be a skip, not a graduation; but you can imagine between a semiquaver and a demisemiquaver intermediate degrees of rapidity, quicker than the one and slower than the other of these characters; you are therefore to increase in velocity by the same degrees in practising the shake as in loudness when you make a swell.

You must attentively and assiduously preserve in the practise of this embellishment and begin at first with an open string upon which, if you are once able to make a good shake with the first finger, you will with greater facility acquire one with the second, the third and the fourth, or little finger, which you must practise in a particular manner, as more feeble than the rest of its brethren.

I shall at present propose no other studies to you application; what I have already said is more than sufficient if your zeal is equal to my wishes for your improvement. I hope you will sincerely inform me whether I have explained myself clearly thus far, and that you will accept of my respects, which I likewise beg of you to present to the Prioress, to Signora Teresa, and to Signora Chiara, for all of whom I have sincere regard, and believe me to be, with great affection,

Your obedient and most humble servant,

Giuseppe Tartini.