

Musicum versus Cantor: uma perspectiva histórica acerca da dicotomia entre o Músico Teórico e o Músico Prático

Musicum versus Cantor: a Historical Perspective about the Dichotomy between Theorists and Performer Musician

Mônia K. Feller Albrect

Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, Brasil
moniakf@yahoo.com.br

Edoardo Sbaffi

Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, Brasil
esbaffi@uea.edu.br

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão acerca do antagonismo entre o músico prático e o músico teórico. Através de contextualizações históricas, demonstra-se que o conceito de teoria musical é abrangente e possibilita diferentes compreensões. Dialoga-se, assim, com o passado, na busca de melhor compreender-se o que se percebe atualmente sobre esta dicotomia. Busca-se, a partir disso, discorrer sobre a figura do professor-instrumentista e sobre como sua formação é norteada pela maneira pela qual se compreende esta questão.

Palavras-chave: teoria musical; Músico Teórico; Músico Prático; pedagogia da música.

Abstract: This article proposes a reflection on two antagonistic figures: the music performer and the music theorist. Through historical contextualization, it is argued that the concept of music theory is comprehensive and can be interpreted in different ways. Thus, a dialogue is made with the past with the goal of understanding how this dichotomy is perceived nowadays. Considering this dialogue, we discuss the figure of the teacher performer and how the formation of teacher performers is guided by this question.

Keywords: musical theory; Theorist Musician; Performer Musician, musical pedagogy.

Submission date: 16 January 2018

Final approval date: 10 August 2018

1 – A Teoria musical ao longo da história

“Os Cantores, e Instrumentistas que unicamente executam *Música* por ministério da Arte são, e devem chamar-se *Músicos Práticos*; mas sem este aditamento, só ao *Theórico* pertence o nome de *Música*.” Esta frase é parte integrante do *prefácio* do tratado *Nova instrução musical ou theorica pratica da musica rythmica*, de Francisco Ignacio Solano (1720-1800), publicado em Lisboa, no ano de 1764. A referida declaração foi o ponto de partida da presente reflexão e relaciona-se a uma problemática atemporal e, talvez por isso, à recepção desta leitura associe-se um sentimento de inquietação. Propõe-se, desta maneira, uma discussão acerca da figura do

músico e de sua formação. Pretende-se identificar e questionar o antagonismo estabelecido entre aqueles que eram os Músicos Práticos e aqueles que eram os Músicos Teóricos.

A partir dos pensadores da Antiguidade, da Idade Média e de épocas posteriores, contextualizam-se como referência algumas considerações que sejam pertinentes a esta discussão, no intuito de dialogar-se com a maneira como hoje se estabelecem. Olha-se para o passado, portanto, como uma indicação de que esta problemática nunca deixou de existir. Conforme THOMAS CHRISTENSEN (2002, p.1), o conceito de conhecimento teórico foi transformando-se com o passar do tempo. IRNA PRIORE (2013, p.12) também ressalta: “A teoria musical não é estática, ou seja, ela muda de acordo com o paradigma cultural da época.” Esta consideração apresenta-se como um pressuposto para o texto que se desenvolverá: apesar de utilizado o mesmo termo para todos os períodos ao longo da História, seus sentidos e implicações são distintos e precisam ser considerados associados a contextos específicos.

O tratado de Solano acima mencionado tornou-se, conforme observam CASTAGNA & BINDER (1998, p.3), uma das obras portuguesas mais divulgadas, dos séculos XVI ao XIX, entre quase duas centenas de títulos. Este teórico, cantor, organista e professor de música, nascido em Coimbra, sobressaiu-se no cenário europeu da segunda metade do séc. XVIII, e foi “o mais proffcuo teórico setecentista português” (CASTAGNA & BINDER, 1998, p.152).¹ Comenta-se que “embora tenha sido severamente julgado pela posteridade, Solano gozou de grande prestígio durante o século XVIII, tendo sido entusiasticamente elogiado por grandes músicos coevos” (TRILHA, 2011, p.153). Stevenson informa que “seus trabalhos teóricos contêm informação importante sobre a teoria e a prática da *performance* durante o século XVIII.” (STEVENSON citado por LAMEIRA, 2013, p.23).

O panorama cultural português da segunda metade do séc. XVIII, no qual se inseria Solano, destacava-se na Europa. A partir das políticas realizadas pelo rei Dom João V (1689-1750), o reino esteve imerso em um período de intenso florescimento musical e despontou como um grande centro desta arte. Em *Nova instrucção musical* Solano discorre sobre o meio profissional em que atuava e, apesar de tudo o que brilhava em seu entorno, lamenta que poucos eram aqueles que se dedicavam ao que, segundo ele, fazia-se digno de mérito: “hoje em dia há muitos bons *Cantores*, destríssimos, e excelentes *Instrumentistas*, mas poucos músicos Teóricos. Enfim a Música, como Arte Prática, nunca esteve mais vigorosa, nem também como ciência Especulativa, ela jamais se viu tão decaída.” Esta observação, alicerçada na dicotomia ao qual fez-se alusão, evidencia a compreensão de música nutrida por este compositor, o que será melhor detalhado ao se analisar o pensamento da Antiguidade e Idade Média relacionados ao tema – com os quais suas ideias dialogavam².

1 Solano também publicou o *Novo tratado de musica metrica, e rythmica* (Lisboa, 1779) e o *Exame instructivo sobre a musica multiforme, metrica e rythmica* (Lisboa, 1790), além de outras obras: *Nova arte, e breve compendio de musica para lição dos principiantes* (Lisboa, 1768), *Dissertação sobre o caracter, qualidades, e antiguidades da musica* (Lisboa, 1780), e *Vindicias do tono* (Lisboa, 1793).

2 Neste prefácio, Solano cita pensamentos de: Boécio, Santo Agostinho, Placentino, Pr. Ângelo Picitono, João Pico Mirandulla, Fabro Stapulense, Ciruelo, o douto Guido Aretino e Padre Athanasio Kirquer [usando a ortografia do Solano].

1.1 - A Antiguidade

Na antiguidade, se distinguia “*the practice of music from its theory – the one dealing with performance, composition, and education, and the other with science, technique, and critical intellect*”³ (COHEN, 2002, p.535). A música exercia uma grande influência sobre a sociedade da Grécia antiga, uma vez em que, conforme observa LIA TOMÁS (2005, p.13), “suas conexões com outros campos do saber ultrapassam em muito o sentido comum do que se entende por música, isto é, como um fenômeno audível que pode ser percebido sensorialmente.” Segundo JEAN & BRIGITTE MASSIN (1997, p.126): “desde o século VI, ocupar-se de música era essencialmente elaborar uma filosofia musical, refletir sobre a função dos sons – e, num plano secundário, compor melodias ou executá-las. [...] É, portanto, antes de mais nada, objeto de considerações teóricas.” Desta forma, a distinção e, por vezes, a oposição entre música teórica e música prática remonta à Antiguidade: às doutrinas de Pitágoras de Samo (c.570 – c.495 a.C.), cuja essência se baseava no número e na proporção (TOMÁS, 2005, p.23 e 34); à Platão (c.428 – c.348 a.C.), sob as ideias de dualismo entre corpo (conhecimento pelos sentidos) e espírito (conhecimento pela razão), para o qual a prática de um instrumento associava-se ao conceito *techné*, apenas uma habilidade manual, destacando-se a noção de música conceitual, relacionada a harmonia do universo (cosmos) (TOMÁS, 2005, p.22); também à Aristóteles (384- 322 a.C.), para quem a reflexão sobre a música e o seu ensino era uma capacidade própria aos eruditos, além de não ser destinada à execução prática. Em *Metafísica* lê-se: “nós julgamos que há mais saber e conhecimento na arte do que na experiência, e consideramos os homens de arte mais sábios que os empíricos.” A teoria, ou seja, a feição musical enquanto supremacia da mente, compreendida de forma calculada e associada à filosofia, por muitas vezes com ela imbricada, era considerada a verdadeira ciência.

1.2 - A Idade Média

Na Idade Média, ocorreu a transição de uma compreensão musical associada à natureza para uma compreensão fundamentada no divino. Assim, de acordo com LIA TOMÁS (2005, p.35), o conceito de belo a ela associada ligava-se à ideia de harmonia e ordem, ao que é bom e verdadeiro, que, por conseguinte, era atingido através da proporção entre as partes, os intervalos entre os sons e suas durações, ao que poderia ser considerado de ciência teórica. Conforme JEAN & BRIGITTE MASSIN (1997, p.126), “desde os primeiros tempos, as obras de beleza, sejam elas oferecidas por soberanos ou por bispos, à glória de Deus ou à edificação de seu povo, constituem – como acontece igualmente em relação ao conjunto do saber – o fruto da reflexão dos clérigos.” O pensamento grego influenciou Santo Agostinho (*Sancti Aurelii Augustini hipponensis episcopi*, 354 - 430) e Boécio (*Anicius Manlius Torquatus Severinus Boetius*, 480 - 524), filósofo, estadista e teólogo romano, os quais, com seus escritos, por sua vez, também influenciaram outros escritores medievais (BAIRRAL, 2009, p.124). LIA TOMÁS (2005, p.34) comenta que, para Santo Agostinho, “a música estava mais relacionada com a faculdade intelectual do que com os instintos e sentidos” e, ainda, que, “em uma escala hierárquica, o prazer auditivo ocupava o último lugar.” Imperava para ele, portanto, um certo

³ “A prática da música de sua teoria – uma lidando com *performance*, composição e educação e a outra com ciência, técnica e intelecto crítico.”

dualismo, no qual tal arte era empregada positivamente como um exercício de elevação espiritual e moral em oposição ao prazer sensorial que evocava, sendo, neste caso, um elemento de perda. No prefácio do tratado de Solano mencionado inicialmente, o autor afirma estar baseado em ideias verdadeiras posto que se orienta por grandes mestres, os quais cita, demonstrando erudição. Em sua reflexão, encontram-se as palavras do Bispo de Hipona, como na seguinte menção: “O que só aprende a Cantar, ou a Tocar Praticamente qualquer Instrumento, não deve chamar-se Músico, porque não tem *sciencia* da Música, a qual não está na facilidade de mover os Dedos, nem na entoação da voz, ou no sentido certo, mas sim na Alma.” Também destaca, em seu texto, o pensamento de Boécio, reiterando, através deste, seu posicionamento crítico em favor da Música Especulativa: “à *Theórica* se deve dar primazia, pois vale mais a *sciencia*, do que o uso *della*, ainda que *aquelle*, que for sábio em *huma*, e outra, será sem dúvida mais perfeito.” Sobre os termos utilizados pelos autores medievais para designar aqueles que neste meio trabalhavam, explica GONZALES:

O *musicus* era identificado como filósofo, que compreendia a harmonia universal dos números, subentendidos nos intervalos da música sonora. O cantor e o instrumentista sem conhecimento dos números não passavam de artesãos, que só possuíam habilidade em tocar um instrumento e apenas agiam por instinto, como os pássaros. (BAIRRAL, 2009, citado por GONZALES).

Boécio, em *De institutione Música, livro I, 33* (BOÉCIO citado por TOMÁS, p.38) considera que “muito mais admirável é a ciência da música apreendida pela razão do que pela execução de obras e pela ação.” Afirma que o papel da razão é a contemplação, o comando, ao mesmo tempo em que associa o que é produzido manualmente, à servidão. Fundamenta a arte na matemática, associada à metafísica, estando ela, assim, concentrada no aspecto teórico. Classifica em três grupos os que se dedicam a arte da Música: aqueles que executam os instrumentos, comparados à escravos, que aprenderam por imitação, desprovidos de reflexão; aqueles que compõem as canções, reféns de seu instinto natural, sendo uma classe intermediária; aqueles que julgam os trabalhos musicais e as canções, considerados dignos de serem chamados Músicos, pois dominam uma ciência, de caráter teórico e também moral, que age sobre o caráter. JEAN & BRIGITTE MASSIN (1997, p.126) ressaltam, portanto, que “em último lugar vem o instrumentista ignorante e o cantor, que executam a música sem compreendê-la. A Idade Média só sente desprezo por esses últimos, que não passam de intérpretes.” Comentam (MASSIN, 1997, p.126) que “o livro de Boécio, '*De institutione musica*', foi uma fonte importante para todos os teóricos da música, desde a época carolíngia até o Quattrocento italiano e o séc. XVI francês.” Menciona-se ainda:

O pensamento de Boécio organiza-se em torno da ideia de que, por obra da razão divina, estabeleceu-se a harmonia de todas as coisas segundo a ordem dos números. Essa ordem figurava na inteligência do Criador e foi a partir dela que nasceram os elementos em sua multidão, a sucessão das estações, o curso dos astros celestes. No princípio de tudo está, portanto, o número. E a Música, segundo Boécio, outra coisa não é senão a ciência dos números que governam o mundo. (MASSIN, 1997, p.127).

GUIDO D'AREZZO (995 – 1050) é uma figura emblemática. Apesar de, em *Regulae Rythmicae*, posicionar-se de acordo com teóricas musicais vigentes em seu meio, colaborou para o

aprimoramento de muitas questões do viés prático pelas quais é hoje lembrado. Desenvolveu, assim, um sistema de notação onde os graus da escala eram representados por sílabas (provenientes do início de cada verso do hino a São João Batista) e representados nos dedos da mão, a *Mão Guidoneana*. CALVIN M. BOWER (2002, p.164), comentando sobre Guido d'Arezzo e o seu legado musical, destaca: “*cites Boethius as the model according to which he has fashioned his musical system, but he closes with the remark that Boethius's book, useful only to philosophers, is useless for cantors*”⁴. BOWER conclui o parágrafo demonstrando que, nos séculos X e XI:

*The subjects of music theory have become the character of liturgical chants, the pitches and intervals that determine their character, the modes into which they fall, the structures of their sub-phrases and phrases, and even the basic techniques of polyphonic singing. Musica and cantus have been synthesized into music theory*⁵. (BOWER, 2002, p.164).

THOMAS CHRISTENSEN sintetiza:

*Given the profound influence of Guido's "practical" writings – they were copied and distributed in the Middle Ages more widely than any other musical work save for Boethius's De institutione musica –we are clearly entering a new period with new expectations for the musicus.*⁶ (CHRISTENSEN, 2002, p.1).

1.3 – Do Renascimento até o século XIX

LIA THOMÁS (2005, p.43) observa que o Renascimento Carolíngio se destaca “por um gradativo afastamento dos princípios teológicos que regiam a estética musical e um encaminhamento para questões de ordem mais prática, tais como a normatização de uma teoria musical, problemas relacionados à composição e à interpretação.” Faz a ressalva, no entanto, de que isso não significa que “as especulações metafísicas e científicas, advindas principalmente do pensamento de Boécio, tenham sido abandonadas por completo em prol de uma prática musical estrita.” Segundo ela, (THOMAS, 2005, p.59) entre os séculos XV e XVI, buscou-se justificar o uso real que se fazia dos intervalos musicais, a partir de uma vivência empírica da música. Conforme NICHOLAS COOK (2002, p.80): “*speculative in nature, such theory may incorporate empirical as well as mathematical elements, but they are encompassed within a theological epistemology: the theorist aims to display the design of the universe as manifested in music.*”⁷

⁴ “Cita Boécio como o modelo usado para moldar o seu sistema musical, mas ele encerra com a observação de que o livro de Boécio, útil para os filósofos, é inútil para cantores.”

⁵ “Os tópicos de teoria musical passaram a ser o caráter dos cantos litúrgicos, as alturas e intervalos que determinam seu caráter, os modos nos quais eles se encaixam, as estruturas de suas sub frases e frases e mesmo as técnicas básicas do canto polifônico. A Música e o canto foram sintetizados na teoria musical.”

⁶ “Dada a profunda influência dos escritos “práticos” de Guido – eles foram copiados e distribuídos na Idade Média mais amplamente do que qualquer outra obra musical, exceto por *De institutione musica*, de Boécio – estamos claramente adentrando um novo período com novas expectativas para o *musicus*.”

⁷ “de natureza especulativa, esta teoria pode incluir elementos empíricos assim como matemáticos: o teórico deseja esplanar a imagem do universo manifestado na música.”

Com relação ao fim do séc. XVI e início do séc. XVII, a prática instrumental ocupou um papel predominante na formulação teórica, através da sistematização teórica e da codificação empírica. ALBERT COHEN (2002, p.538-539) aborda esta questão e aponta que as mudanças decisivas que ocorreram nesse período podem ser percebidas na obra de Marin Mersenne (1588–1648), cujo trabalho⁸ configura-se no esforço pela manutenção do equilíbrio entre a música à luz da ciência e como uma *performance* expressiva. Na derivação de sua teoria ele considerou central a prática instrumental, juntamente com a composição, posto que não via distinção entre estas, ambas indicando “o artista criador.” Ao final do século XVII, THOMAS CHRISTENSEN (2002, p.4) explica que a teoria musical sofreu duas perdas. O primeiro revés: “*more and more energy seemed to be devoted to systematizing and regulating the parameters of a rapidly changing musical practice and poetics.*”⁹ O segundo revés: “*many of the most time honored problems with which music theory was historically identified, such as the measurement and evaluation of consonance, were now being appropriated by disciplines of natural science.*”¹⁰ Destacam-se os livros sobre o baixo cifrado nesta época, pois reúnem toda a teoria da composição barroca, no qual se encontram orientações valiosas sobre sua escrita e improvisação. MANFRED F. BUKOFZER (1986, p.388) destaca a estreita relação entre as figuras do intérprete improvisador e do compositor neste momento histórico:

La notación no era más que un perfil esquemático de la composición. El intérprete improvisador tenía que rellenar, plasmar, y posiblemente ornamentar su contorno estructural. Esta práctica sirve de testimonio de los íntimos lazos de unión entre compositor e intérprete, y composición e improvisación, cuyo resultado es la casi total imposibilidad de obtener una distinción clara entre éstos. La división del trabajo no había evolucionado hasta un punto en el cual se reconociera que la interpretación y la composición pertenecían a campos especializados y separados, como sucede hoy día. Es muy significativo que los grandes virtuosos del barroco, como Domenico Scarlatti, Haendel y Bach, fuesen también los grandes compositores del período. (BUKOFZER, 1986, p.376).

Avançando-se para um período posterior, em História da Música Ocidental (MASSIN, 1997, p.415), lê-se, que, com os filósofos das luzes, “ela passou a ser concebida cada vez mais como uma arte distinta, em sua autonomia e especificidade. Uma abordagem mais empírica da música começou a impor-se e progressivamente foi sendo reconhecido o seu valor próprio, estético e cultural.” Na mesma página, menciona-se “que o músico passou a ser tratado cada vez menos como um artesão [...]. A música passa de uma posição de ornamento secundário na vida da elite social e de instrumento do culto religioso, da festa e do cerimonial, ao estatuto de importante item da vida cultural.” No final do século XVIII, segundo NICHOLAS COOK (2002, p.80), “*theoretical systems are invoked as an aid in the interpretation of individual works, rather than*

⁸ Dentre outros aspectos, o tratado *Harmonie Universelle* (1636), de M. Mersenne, caracteriza-se por, pela primeira vez, realizar uma abordagem científica a um tratado musical, em relação à acústica.

⁹ “Mais e mais energia parecia ser dedicada à sistematização e regulação dos parâmetros de uma prática musical e poética rapidamente cambiante.”

¹⁰ “Muitos dos problemas mais conhecidos com os quais a teoria musical era historicamente identificada, tais como a medição e a avaliação da consonância, estavam sendo apropriadas por disciplinas da ciência natural.”

the other way round"¹¹. Conforme THOMAS CHRISTENSEN (2002, p.8), "*music theory had become only a shell of its former glory.*"¹² É neste período, também, que, segundo CATARINA DOMENICI (2012, item 2), "se dá a separação definitiva entre a composição e a interpretação", cuja ideologia "tem norteado a formação de intérpretes desde o século XIX até os dias de hoje." A figura do performer, em decorrência, é, segundo ela, "atrelada à existência de um texto, ou seja, a sua razão de ser localiza-se fora dele mesmo. O conceito de obra musical acabou por subverter a ordem das coisas - ao reificar 'a obra', concedeu-lhe uma vida autônoma reservando ao performer a condição de autômato" (DOMENICI, 2012, item 2).

1.4 - A Teoria musical nos nossos tempos

Acerca da teoria musical do século XX, destaca-se a consideração de THOMAS CHRISTENSEN (2002, p.11): "*Not since the late fifteenth century was there such a fermentation of theoretical thought in all its various guises: speculative, practical, and analytical. Certainly one explanation can be posited: the loss of a common language of harmonic tonality.*"¹³ Ele também menciona que, nesta época, ocorreu uma ampla profissionalização no campo da música teórica, cada vez mais institucionalizada nos programas universitários. Dentre muitos fatores, isso foi possível pelo fortalecimento da Musicologia enquanto disciplina acadêmica; pelo clima intelectual favorável, especialmente com relação às ciências positivistas; e pela noção de que a matéria prática da pedagogia da teoria musical, considerada, até então, domínio das práxis em música, requeria especialistas para seu ensino. Conforme TAPANI HEIKINHEIMO (2009, p.64): "*to draw a distinction with pragmatism, Activity Theory focuses on activity and the historically developing object of an activity.*"¹⁴ Surge a figura do teórico profissional de dedicação exclusiva, a exemplo de Heinrich Schenker (1868 – 1935), que assim se autodeclarava, e que defendia o uso de uma linguagem técnica musical, para o qual, conforme IRNA PRIORE, (2013, p.15) "a compreensão da música como obra de arte só estava ao alcance dos músicos que possuíam um conhecimento musical muito avançado." Ela observa:

Teóricos profissionais são aqueles que se dedicam à teoria exclusivamente e esta é a profissão que os define. No entanto, devo reconhecer que também existem outros profissionais que se identificam com a teoria e que também contribuíram para desenvolvê-la no decorrer do tempo. São estes os professores de teoria, os compositores e outros que se ocupam com algum tipo de teoria musical ocidental ou não, mas teoria não é a habilitação que os define. Então podemos observar que a novidade no século XX é a criação do teórico profissional de dedicação exclusiva. (PRIORE, 2013, p.12-13).

¹¹ "Sistemas teóricos são invocados como um auxílio na interpretação de obras individuais, ao invés do contrário."

¹² "A teoria musical se tornou apenas uma casca de sua glória pregressa."

¹³ "Nunca desde o final do século quinze houve tal fermentação do pensamento teórico em todos os seus diferentes disfarces: especulativo, prático e analítico. Certamente, uma explicação pode ser oferecida: a perda de uma linguagem comum de tonalidade harmônica."

¹⁴ "Para se traçar uma distinção entre ela e o pragmatismo, a Teoria da Atividade foca na atividade e no objeto desenvolvido historicamente de uma atividade."

Discorrendo de maneira mais pormenorizada sobre este tema, IRNA PRIORE (2013, p.17) observa que nos anos de 1950, nos Estados Unidos, muitos dos que ensinavam teoria musical nas universidades eram compositores e músicos de outras áreas, por variados motivos: orçamento insuficiente, professor com número reduzido de alunos de instrumento dentre outros. Segundo ela, o estabelecimento da teoria musical moderna se deve, também, a fundação da *Society for Music Theory*, em 1977: “este momento marcou a separação entre a teoria da composição e a musicologia, e garantiu o nascimento da teoria como disciplina independente.” Aproveita-se a menção aqui feita para uma breve contextualização. PAULO CASTAGNA (2008, p.7) expõe que, “resultado da reunião de várias atividades ligadas ao estudo teórico da música a partir do século XVII, apesar de raízes que remontam à Antiguidade, a musicologia surgiu como o estudo científico ou acadêmico da música.” Estava assim associada ao positivismo de Auguste Comte (1798-1857), que influenciou o seu desenvolvimento, e, a partir da segunda metade do século XX, apresentou características próprias e bem estabelecidas (CASTAGNA, 2008, p.11-12; 29). Ainda CASTAGNA (2008, p.9-10) salienta ainda que “musicologia, enquanto ciência, obviamente distingue-se da prática musical, que é uma manifestação artística.” IRNA PRIORE (2013, p.16), ao mencionar as sociedades especializadas em musicologia, em especial a *American Musicological Society* (AMS), que iniciou suas atividades no ano de 1934 e que abraçava o positivismo, esclarece: “o trabalho do historiador passou a ser de constatação de fatos: produção de edições Urtext, trabalhos em arquivos europeus, recuperação de manuscritos e fac-símiles etc. O trabalho do analista/teórico passou a ser a produção de elucidações musicais.” HEITOR MARTINS OLIVEIRA (2008, p.101) parafraseia Patrick McCreles, discorrendo sobre a nova tendência da musicologia no momento presente, um ramo chamado de “nova” musicologia ou musicologia pós-moderna. Explica que ela “opõe-se à teoria da música (ênfase na estrutura da obra) e à “velha” musicologia (ênfase no cânon da música erudita europeia), propondo-se a lidar com aspectos sociais, políticos e ideológicos que as duas outras disciplinas não exploram.”

Para tratar da dicotomia entre prática e teoria do século XX, HENK BORGdorFF (2012, p.47) relembra: “*as early as Aristotle, the concept of episteme, intellectual knowledge, was contrasted with techne, practical knowledge required for making (poiesis) and doing (praxis).*”¹⁵ A partir disso, olhando mais a frente, observa: “*in the twentieth century, this opposition was thematised in analytic philosophy as that between ‘knowing that’ and ‘knowing how’, between knowledge and skill.*”¹⁶ Com relação ao que ocorre atualmente, descreve (BORGdorFF, 2012, p.117): “*The artists of today are what Donald Schön has called ‘reflective practitioners’. The current dynamic in the art world demands that artists be able to contextualize their work, and to position themselves vis-à-vis others in the art world, vis-à-vis current trends and developments in artistic practice.*”¹⁷

¹⁵ “Já em Aristóteles o conceito de *episteme*, conhecimento intelectual, era contrastado com *techne*, conhecimento prático necessário para o fazer (*poiesis*) e a prática (*praxis*).”

¹⁶ “No século vinte, esta oposição foi tematizada na filosofia analítica como aquilo entre “saber o que” e “saber como”, entre conhecimento e habilidade.”

¹⁷ “Os artistas de hoje são aqueles que Donald Schön tem chamado *praticantes reflexivos*. A dinâmica atual no mundo da arte exige que artistas sejam capazes de contextualizarem sua obra e a se posicionarem *vis-a-vis* outros no mundo da arte, *vis-à-vis* tendências e desenvolvimentos atuais na prática artística.”

Ao abordar o panorama musical do início do séc. XXI, THOMAS CHRISTENSEN (2002, p.12) afirma: *“there seems little doubt that music theory has once again firmly found its place in the scholarly study of music. To be sure, there remain many of the same disciplinary tensions we have witnessed in previous centuries between practical and speculative strains of musical study.”*¹⁸ Após o surgimento da *Society for Music Theory* (1977), já mencionado, o conceito do teórico moderno foi fortalecido através da criação da *Flemish Society for Music Theory* na Bélgica (1999); do *Gruppo di Analisi e Teoria Musicale* (GATM) na Itália (1999); da *Gesellschaft für Musiktheorie* (Áustria, Alemanha e Suíça) (2000); e da Sociedade de Teoria da Rússia (2011). Sobre aqueles que, atualmente, trabalham neste campo, IRNA PRIORE afirma (2013, p.19): *“Esses jovens vêm para a teoria por escolha própria, como primeira opção de carreira [...]. A nova geração tem um envolvimento direto com a disciplina, aprende um número maior e mais diversificado de subdisciplinas, ao mesmo tempo em que dela é cobrado um rigor científico cada vez maior.”* Conclui-se que, ao longo da História Ocidental, é possível perceber quão diversos são os sentidos que o conceito de teoria musical abriga, e nesta pluralidade, tem-se não o desconforto, mas a riqueza de compreensões tão distintas e singulares. NICHOLAS COOK (2002, p.79) aponta: *“has been undertaken for a wide variety of aims and motivations. It is not one cultural practice but many, given a largely spurious unity by virtue of its singular appellation [...] there can be no reasonable expectation of discovering a unified epistemology of music theory.”*¹⁹

Nos dias que correm, os limites entre os ramos da música, tais como musicologia, composição, *performance* e improvisação, foram intensificados devido a uma tendência à especialização, também presente em outras áreas do saber, relacionando-se ao contexto social atual. JOHN SLOBODA, ANDREAS LEHMANN & ROBERT WOODY (SLOBODA et al., 2007, p.8) mencionam: *“In a world in which knowledge is rapidly expanding, it becomes less and less possible for any one individual to be well informed in all areas. Most societies respond to this problem by encouraging individuals to become specialized professionals.”*²⁰ Acontece na arte, portanto, o que se percebe em muitos outros campos profissionais, que se segmentaram e tornam-se cada vez mais específicos, carecendo, geralmente, de quem lhes compreenda em sua totalidade: *“Musicians do not learn all instruments but only a selected few, and many classically trained musicians even exclude composition and improvisation from their practice. Thus music professionals are experts in their respective fields only”*²¹ (SLOBODA et al., 2007, p.8). Porém, embora devam existir seccionamentos, tais fronteiras não são exatamente delineáveis e, em muitas situações,

¹⁸ “Parece haver pouca dúvida de que a teoria musical encontrou novamente o seu lugar no estudo acadêmico da música. Claro que permanecem muitas das mesmas tensões disciplinares que testemunhamos em séculos anteriores entre correntes práticas e especulativas do estudo da música.”

¹⁹ “Foi assumida por uma ampla variedade de propósitos e motivações. Não é uma prática cultural, mas muitas, dada uma unidade grandemente espúria em virtude de seu apelo singular [...] não pode haver qualquer expectativa razoável de descobrir uma epistemologia unificada da teoria musical.”

²⁰ “Em um mundo no qual o conhecimento está rapidamente se expandindo, torna-se menos e menos possível para qualquer pessoa estar bem informada em todas as áreas. A maioria das sociedades respondem a este problema ao encorajar os indivíduos a que se tornem profissionais especializados.”

²¹ “Músicos não aprendem todos os instrumentos, mas apenas uns poucos selecionados, e muitos músicos treinados classicamente até excluem composição e improvisação de sua prática. Desta forma, músicos profissionais são peritos apenas em suas respectivas áreas.”

confundem-se, entrecruzam-se. Segundo HENK BORGDORFF (2012, p.51), “*this blurring of the distinction between subjects and objects of study becomes further complicated by the fact that the research is often of partial, or even primary, benefit to the artist-researcher’s own artistic development.*”²² Desta maneira, a interdependência entre tocar e teorizar reforçou-se, pois, o musicólogo, mesmo que não se concentre na prática de um instrumento, contribui para a *performance* historicamente informada de quem toca, e este, por sua vez, alimenta toda a teoria que se constrói desta realização, etc. À profissão de músico atribui-se muitos sentidos: linhas vistas não em oposição ou dispostas em escalas de valoração, mas compreendidas como ângulos distintos de uma mesma fisionomia.

2 - O Professor-instrumentista

Dito isso, direciona-se os holofotes para a figura do instrumentista, e, de forma especial, do professor-instrumentista, e questiona-se: quão erudito deve ser um intérprete para fazer música, e para ensinar? Acredita-se, em meio às muitas possibilidades disso advindas, no estabelecimento de direcionamentos consistentes a práxis do músico, estabelecidos a partir de um conhecimento abrangente e sólido, que transponha uma especificidade inicialmente esperada e necessária. Se é essencial o domínio técnico, a complementaridade do conhecimento teórico sobre a técnica, por sua vez, torna consciente a prática, além de enriquecê-la. Conforme observa HENK BORGDORFF (2012, p.72): “*we should not say: ‘Here is a theory that sheds light on artistic practice’, but ‘Here is art that invites us to think.’*”²³ Isso porque, como aponta CATARINA LEITE DOMENICI (2012, tópico 3), “Embora o conhecimento teórico e musicológico seja crucial para a construção da *performance*, este é apenas parte do processo e, sobretudo na ação performática, tal conhecimento jamais é dissociado dos campos físico, afetivo, social e ecológico.”²⁴ A Arte, assim, torna-se a integração de campos de atuação distintos, no qual compartilha o palco, com a teoria, o viés prático da música: ambos, face e reverso, coexistem em uma relação de síntese.

O aspecto dicotômico destacado nestas ponderações perpassa uma questão que, não só se estendeu da Antiguidade à Idade Média, através de vozes como as de Santo Agostinho, Boécio e muitos outros, precipitando-se até Solano, como, também, encontra ecos no pensamento contemporâneo: quem pode ser chamado de Músico? O antagonismo entre *Músico Prático* e *Músico Teórico*, à parte de questões históricas e de ordem filosófica que o permeiam, no entanto, remonta à própria gênese da formação profissional daqueles que atuam nesta área. Isto, porque, geralmente, o aprendizado desta Arte se estabelece a partir de um instrumento musical (ou a própria voz neste sentido aqui incluída), cujo propósito inicial é a prática, o domínio mecânico dos sons e a destreza. Uma vez inserido o aprendiz neste contexto, acrescentam-se os

²² “Esta imprecisão da distinção entre sujeitos e objetos de estudo se torna ainda mais complicado pelo fato de que a pesquisa é frequentemente parcial, ou mesmo primária, benéfica para o próprio desenvolvimento artístico do artista-pesquisador.”

²³ “Não deveríamos dizer: ‘Aqui está uma teoria que lança luz sobre a prática artística’, mas ‘aqui é arte que nos convida a pensar.’”

²⁴ “*Aspecto ecológico*, que se refere à inserção física e perceptiva do agente situado no ambiente de ação, onde as interações entre agente e meio são mediadas pelo corpo na forma de trocas e influências mútuas entre o biológico (o ator) e o material; O *aspecto social*, que se refere à inserção do agente no contexto social em forma de interações com outros músicos, com a plateia, com compositores, etc.” (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, citados por DOMENICI, 2012, tópico 3).

saberes teóricos, os quais estendem-se por um vasto campo. Problema crônico, porém, é que muitos indivíduos, ao longo deste processo, especialmente quando chegam à excelência, dedicam-se à *performance* apenas em seu plano mais empírico. Não sabem e não se interessam por analisar aquilo que realizam ou justificar suas escolhas estilísticas, conceituais etc., formatando uma maneira de tocar por vezes limitada e superficial. Considera-se que muitos artistas nutrem a ideia romântica do gênio criador, de que a interpretação também é fruto de uma inspiração associada a algo supranatural e divino. Se, em uma etapa primordial, tem-se um escopo virtuosístico, o amadurecimento deste, em uma projeção ideal, deveria conduzir ao alargamento dos interesses, à maior pesquisa e leitura.

A prática instrumental como um fim em si mesma abarca um falso pressuposto, o da confiança na previsibilidade de exercícios técnicos e repetitivos como elementos que, por si só, asseguram uma boa interpretação. Desta corrente cita-se CHARLES-LOUIS HANON (1819 - 1900), pianista, compositor e professor francês que, conforme observa SMITH (in USZLER et al., 2000, p.113), foi o autor do livro mais popular de técnica já escrito, disponível em muitas versões. No prefácio de "*The virtuoso-pianist*", é prometido:

*This entire volume can be played through in an hour; and if, after it, has been thoroughly mastered, it be repeated daily for a time, difficulties will disappear as if by enchantment, and that beautiful, clear, clean pearly execution will have been acquired which is the secret of distinguished artists*²⁵. (HANON, 1923, p.1)

JOHN SLOBODA (1983, p.116) afirma que o uso de escalas e estudos tem uma base psicológica consistente, pois expõe metodicamente o estudante aos problemas de programação (*Output*). No entanto, outros fatores também são determinantes na qualidade de uma *performance* e não devem ser ignorados. Aliando-se o domínio mecânico e sensível de um instrumento com a compreensão das demais facetas sobre as quais uma obra musical está alicerçada, esculpe-se com maior precisão o produto sonoro pretendido segundo a criatividade do intérprete:

A seletividade da notação musical não *força* a prática da *performance* a restringir-se àquilo que está anotado. Mesmo com a notação musical padrão, sobra para os performers uma latitude de interpretação considerável, e é necessário muito além da habilidade de ler música para fazer uma *performance* culturalmente aceitável de Beethoven. (SLOBODA, 2008, p.333).

Percebe-se que, muitas vezes, aquilo sobre o que se teoriza pode passar a prevalecer sobre o que foi teorizado, e, legitimado pelo sistema, adquirir um caráter de essência e imanência. HENK BORGDORFF (2012, p.11) alerta que "*theories exercise their performative power on the very practices that are described by those theories.*"²⁶ O músico, muitas vezes, deve adequar-se

²⁵ "Este volume inteiro pode ser tocado em uma hora; E se, depois disso, for completamente dominado, e for repetido diariamente por um tempo, as dificuldades desaparecerão como por mágica, e uma execução bela, clara, brilhante, terá sido adquirida, o que é o segredo de artistas renomados."

²⁶ Teorias exercitam seu poder performativo nas próprias práticas que são descritas por estas teorias.

aos pressupostos teóricos e padrões estéticos considerados válidos a fim de ter o fruto de seu trabalho reconhecido academicamente e em seu meio social. Assim, tem seu processo criativo restringido, sob o risco de tornar-se um autômato ao ter que tocar da maneira como se considera “correto.” Buscando-se um outro ponto de vista, no entanto, acredita-se que as justificativas analíticas e musicológicas das práxis, em vez de compreendidos mediante um caráter prescritivo, que privam o intérprete de sua liberdade expressiva, idealmente podem contribuir para um processo reflexivo, no qual escolhas sejam enriquecidas e ampliadas. Para isso, torna-se imprescindível o que BORGDORFF (2012, p.23) aponta: “*not only experimentation in practice, but also reflection on practice and interpretation of practice.*”²⁷ Isso porque, segundo ela:

*The specific nature of artistic research can be pinpointed in the way that it both cognitively and artistically articulates this revelation and constitution of the world, an articulation which is normative, affective, and expressive all at once – and which also, as it were, sets our moral, psychological, and social life into motion.*²⁸ (BORGDORFF, 2012, p.24).

Inclui-se, nestas considerações aqui feitas, os questionamentos de alguns graduandos em cursos de Bacharelado em Música acerca da necessidade do estudo de disciplinas relacionadas ao âmbito teórico. Estas indagações refletem o viés prático que norteia muitas das aspirações do intérprete academicamente e profissionalmente, que se sente inclinado a uma carreira de concertista. Há a ilusão, no meio acadêmico, de que a teoria é diferente da prática, quando, na verdade, a prática é a continuação da teoria e a teoria é o aprimoramento da prática, dois aspectos de um mesmo todo. Quando não há complementaridade entre eles, o conhecimento musical fica claudicante. GUIDO D’AREZZO, em *Regulae Rhythmicæ*, de uma maneira bastante categórica, afirma²⁹: “músicos e cantores, grande é a distância estes dizem, eles sabem, do que a música se compõe. O que faz o que não sabe, define-se besta.”³⁰ Tal citação é, de certa forma, polêmica se considerada o contexto atual, no qual impera o respeito e o reconhecimento frente ao músico de tradições orais, por exemplo. É aqui registrada para destacar o aspecto particular que se discute: a formação de instrumentistas no meio acadêmico. É salutar e pertinente o domínio técnico de um instrumento por aqueles que fazem uma graduação, porém, não como uma prática fechada, que conduz ao distanciamento de outros saberes que permeiam a Música. O filósofo Edgar Morin (MORIN apud GLASER; FONTERRADA, 2007, p.44) identifica este tipo de direcionamento mal conduzido e o define como “especialização que se fecha sobre si mesma,

²⁷ “Não apenas experimentação na prática, mas também reflexão sobre a prática e interpretação da prática.”

²⁸ “A natureza específica da pesquisa artística pode ser precisamente localizada na forma como ela articula cognitivamente e artisticamente esta revelação e constituição do mundo, uma articulação que é normativa, afetiva e expressiva tudo de uma vez – e que também, como se apresenta, coloca em movimento a nossa vida moral, psicológica e social.”

²⁹ Faz-se ressalva ao teor eurocêntrico de tal citação, uma vez que, no campo da educação, existe o respeito à diversidade e à valorização de culturas marginalizadas, por exemplo as de tradição oral. Tem-se, nas práticas de “tocar de ouvido” e por imitação um importante recurso no ensino de crianças em sua iniciação. Considera-se, em suma, a pertinência desta afirmação no âmbito daqueles que se dedicam a uma graduação em Música e, principalmente, aos pianistas que trabalharão com o ensino.

³⁰ “*Musicorum et cantorum, magna est distantia isti dicunt, illi sciunt, quae componit musica. Nam qui facit quod non sapit, diffinitur bestia.*”

sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte.”

SCHEILLA GLASER e MARISA FONTEERRADA (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p.31) consideram que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento”, pois, apesar da formação dos estudantes de bacharelado em Música ser direcionada para a execução, muitos desses atores acabam por trabalhar com o ensino. Tratando-se de pianistas, segundo elas (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p.33), “embora boa parte se apresente publicamente como instrumentista solista e camerista, poucos ocupam essa função em alguma instituição, sendo que as ofertas de emprego no mercado de trabalho são maiores para a carreira de pianista-professor.” KARLA DIAS de OLIVEIRA e outros (OLIVEIRA et al., 2009, p.74) destacam que “a atividade de ensino não parece estar presente nos planos dos estudantes/instrumentistas, que não cogitam em serem professores de instrumento”, o que consideram preocupante devido as poucas possibilidades de sustento por meio desta restrita área. SCOTT McBRIDE SMITH (SMITH, in USZLER et al., 2000, p.150) confirma: “*Because performing opportunities for even the most talented artist are sparse, some of the finest pianists end up teaching – and not always by choice.*”³¹ ADRIANA BOZZETTO (2004), em sua pesquisa sobre o ensino particular de música, expõe relatos sobre a atuação de professores de piano de Porto Alegre. Nesses relatos evidenciou-se que a maioria deles são pianistas que começaram a dar aulas de instrumento tendo lacunas em sua formação pedagógica. Estes profissionais possuem conhecimento de repertório e o domínio técnico, porém lhes falta uma visão mais ampla de áreas que se agregam e cooperam naquilo em que se compõe a Pedagogia nesta Arte. Isso foi demonstrado ainda por uma pesquisa realizada, também na capital gaúcha, por OLIVEIRA (2009, p.74). SMITH (in USZLER et al., 2000, p.150) explica: “*the process of creating an environment where students want to learn – where they are encouraged, supported, and motivated to do their best – requires an entirely different set of skills that training as a concert pianist does not necessarily encompass.*”³² Dentre as dificuldades encontradas pelos professores-instrumentistas na busca por uma formação acadêmica sólida, elenca-se que bibliografia em Português disponível nesta área é mínima; em relação ao Bacharelado, a opção pela complementaridade dos estudos, *a posteriori*, em um curso de Licenciatura de Música, demonstra-se pouco eficaz, apesar da pertinência de algumas disciplinas. Isto, porque é constituído de objetivos distintos daquilo que é o escopo desta atividade, uma vez que tais cursos apontam à outra conjuntura, o ambiente escolar. As poucas oportunidades de acesso a uma capacitação didática direcionada às particularidades deste meio, ressaltam a necessidade do interesse por outros segmentos musicais que não apenas a especificidade prática. Trata-se, assim, de um grupo que se estabelece em um entre lugar nas universidades, pois a formação do professor de instrumento é complexa e perpassa diferentes áreas do saber. Engloba questões de domínio prático do instrumento e da linguagem musical, domínio do repertório, amplo conhecimento teórico, noções de tópicos de psicologia e cognição, bem como de Pedagogia, entre outros. MARIANNE USZLER destaca:

³¹ “Porque oportunidades de apresentação até para os artistas mais talentosos são esparsas, alguns dos melhores pianistas acabam ensinando – e não sempre por escolha.”

³² “O processo de criar um ambiente no qual os estudantes queiram aprender – onde eles são encorajados, apoiados e motivados a fazerem o seu melhor – requer um conjunto de habilidades totalmente diferentes, que o aprendizado de um concertista de piano não necessariamente abrange.”

*Most of conservatories, colleges, and universities devote little time to preparing performers to be teachers, much less to helping them work with preschoolers. Courses that deal with early childhood development are sometimes not even offered in the music education curriculum. Teachers interested in this area gravitate toward a number of successful programs that have grown outside the degree-and diploma – granting institutions. These include such well-known training courses as those provided by Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Yamaha, and Kindermusik, as well as those developed in local areas or by less-proeminent groups.*³³ (USZLER et al., 2000, p.178).

A apreensão da teoria torna a prática aperfeiçoada. Ao professor de instrumento, esta observação circunda, também, a escolha de sua filosofia de ensino. Ciente deste caráter intrínseco à Música, ele adquire maior consciência do que envolve uma *performance*, bem como do que pretende despertar em seus alunos e dos meios a atingir tais intenções, as abordagens mais adequadas e o repertório mais apropriado em cada contexto. Assim como destaca SLOBODA (2008, p.287), o educador “tem uma visão de conjunto que falta ao novato.” Preciosos são os frutos do conhecimento holístico manifestado pelo docente na dinâmica de uma aula, não apenas baseado na reprodução de mecanismos aprendidos, no adestramento dos dedos e em questões de sensibilidade, ainda que estes sejam importantes. Conforme consta na *Metafísica*, de ARISTÓTELES (1984, p.12), “não são, portanto, mais sábios os (mestres) por terem aptidão prática, mas pelo fato de possuírem a teoria e conhecerem as causas.” A presente citação está inserida em um contexto onde a razão é concebida soberana, em detrimento do conhecimento empírico, de acordo com o que acreditava este pensador. Tenciona-se colocar em evidência, no entanto, certa particularidade de tal argumento: a importância de um posicionamento esclarecido e bem fundamentado por parte daqueles que se dedicam ao ensino. A partir disso evitar-se-ia o emprego de uma abordagem apenas focada no desempenho técnico-instrumental. Tais aspectos são amplificados se considerado que, conforme informam SCHELLA GLASER e MARISA FONTEERRADA (2007, p.34), “ser instrumentista-professor é uma peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional.” Sendo assim, aqueles que adentram nesta jornada são confrontados a posicionar-se sobre seus objetivos e o papel que pretendem desempenhar no meio em que atuam. SMITH (in USZLER et al., 2000, p.150) lança a provocação: “*Every happy, successful adult has a joyful memory of a teacher who had a profound effect, who made a positive difference, and who left an influence that lasts forever. An outstanding piano teacher has a chance to be that person.*”³⁴

³³ “A maioria dos conservatórios, faculdades e universidades dedicam pouco tempo para preparar instrumentistas para serem professores, menos ainda para ajudá-los a trabalhar com pré-escolares. Cursos que tratam de desenvolvimento da primeira infância não são nem ofertados nos currículos de educação musical. Professores interessados nesta área gravitam em direção a um número de programas bem-sucedidos que se formaram fora das instituições que concedem diplomas universitários. Estes incluem cursos de treinamento bem conhecidos como os de Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Yamaha e Kindermusik, bem como aqueles desenvolvidos em áreas locais por grupos menos conhecidos.”

³⁴ “ Todo adulto feliz e bem-sucedido tem uma memória feliz de um professor que teve um profundo efeito, que fez uma diferença positiva, e que deixou uma influência que dura para sempre. Um excepcional professor de piano tem a chance de ser esta pessoa.”

A destreza na realização sonora da música deve se manifestar, em um contexto de construção do aprendizado, alicerçada em embasamentos sólidos (QUANTZ, 1752). Aos professores é salutar a clareza com relação a sua prática docente, do por que ao de que maneira em cada gesto justificado.

A reflexão sobre o antagonismo entre *teoria* e *prática* torna-se relevante, também, quando em diálogo com os primeiros anos de aprendizagem musical. O professor de instrumento que trabalha com iniciantes, em especial crianças, possui um papel fundamental na maneira com que elas se relacionarão com a música. Nesta etapa são desenvolvidas questões de técnica e de compreensão do plano sonoro que serão aplicados, mediante inúmeros desdobramentos, ao longo de toda uma trajetória de instrução. Ao propor atividades nas quais o principiante é conduzido a ponderar sobre *o que toca e como toca*, o preceptor possibilita que este possa construir uma percepção mais adequada daquilo que é vivenciado. Exemplo disso é quando existe o processo de orientação de não apenas se repetir de forma imediata um trecho diante de possíveis falhas, mas, sim, de desenvolver-se a capacidade de observação, identificação do problema e de criação de estratégias de superação. Segundo EDWIN E. GORDON (1995, p.1): *“there are many children with high music aptitude who never achieve to their potential because they have not had appropriate guidance or instruction in music.”*³⁵ Observa-se que, na sociedade, tão logo alguns indivíduos conseguem executar algumas peças ao piano, eles se outorgam a função de “professores.” Além disso, de forma velada, muitos instrumentistas manifestam a convicção de que quem não se torna um exímio performer ou não se destaca academicamente deve se dedicar ao ensino de instrumento. Conforme lembra SMITH (in USZLER et al., 2000, p.150), existe a máxima de que “aqueles que podem, fazem; aqueles que não podem, ensinam.” Isto é questionável, conforme já atestou, há muito tempo, QUANTZ (1997, p.9): *“Hay gente que cree, erróneamente, que no es necesario tener un buen maestro para aprender las primeras nociones [...]. El resultado es que un ciego le muestra el camino a otro. Yo aconsejo lo contrario.”* Portanto, ainda maior é a responsabilidade do domínio de teoria e de prática quando se assume o compromisso de se orientar a outrem. Chama-se de novo à conversa SLOBODA (2008, p.114): *“As técnicas expressivas são passadas de um músico a outro por demonstração [...] É também por isso que os bons professores precisam ser, na minha opinião, bons performers.”* Assim como também afirma Carla Reis:

Durante os primeiros estágios do aprendizado instrumental de uma criança que ocorre a introdução de princípios que guiarão sua conduta musical futura. Embora uma orientação experiente não seja garantia de uma aprendizagem efetiva (devido às diversas variáveis envolvidas no processo), uma orientação deficiente pode comprometer ou adiar, na melhor das hipóteses, uma realização instrumental satisfatória. Portanto, o professor deve ter consciência da responsabilidade implícita na formação musical de iniciantes. (REIS, 2000, p.38).

Conforme observa GORDON (in USZLER et al., 2000, p.270), o passado parecia se mover mais demoradamente e a maioria das atividades demandavam paciência. Como é compreendido o

³⁵ “Há muitas crianças com elevada aptidão musical que nunca atingem o seu potencial porque não tiveram apropriada condução ou instrução em música.”

músico e sua profissão atualmente imbrica-se, dentre outros enfoques, nos avanços tecnológicos que diminuíram distâncias e provocaram uma sensação de aceleração do tempo. O ensino de instrumento musical, alicerçado em longos processos de aprendizado, requerendo muitas horas de treino, sofreu adaptações. Aqueles que agora buscam por essas aulas, em sua maioria, não possuem a mesma disponibilidade de dedicação e de atenção que outrora. Conciliar teoria e prática em períodos tão breves de aprendizado para uma internalização consistente e com o direcionamento a um público tão peculiar tornou-se um desafio, e requer que, aqueles que nesta área se aventuram, estejam bem capacitados. Conforme GORDON (in USZLER et al., 2000, p.270): “*changing philosophical concepts regarding creativity, work and our relationship to the world around us have influenced our attitudes toward learning, including learning to play musical instruments.*”³⁶

Neste contexto proliferam-se os métodos cuja proposta são breves exposições teóricas, em sua maioria, direcionadas à memorização de tópicos e não à sua real assimilação. Estes manuais apresentam informações básicas e sem aprofundamento ao aluno para que este logo possa interpretar algumas peças musicais e ter, assim, a impressão de que aprendeu a tocar um instrumento: demonstram um proveito imediato, porém ilusório. Comercializa-se a teoria, a qual assumiu ares de um guia prático, *um passo a passo*, algo que discorre sobre *como fazer*, mas não aborda *o porquê fazer*, tampouco questões de contextualização e reflexão. Este é um apelo contemporâneo corrente, fomentado pela indústria cultural e pelo viés de uma época marcada pelo consumismo exacerbado, no qual tudo se torna mercadoria, inclusive os bens culturais, conforme aponta MAURA PENNA (2015, p.91). Muitos professores de música sucumbem à presente demanda, tornando-se reféns de um sistema no qual o aluno, em se tratando de crianças, não tem uma real consciência do que quer aprender e os pais/cuidadores não se dispõem a esperar longamente por resultados, pois fazem um investimento financeiro. Estas aulas, quando compreendidas desta maneira, se tornam apenas mais um compromisso na agenda, ao lado de outros muitos cursos escolhidos, tais como *ballet*, línguas, esportes, um pacote de serviços como tantos outros, na era da descartabilidade.

3 – Conclusão

Percebe-se que, muitas vezes, o músico prático acredita não precisar estudar mais do que a *performance* em si ao passo que, o músico teórico, pode achar dispensável a prática. À parte do antagonismo entre aquele que reproduz por instinto e treino, e o que se dedica às questões conceituais, maior proveito à Música seria um estado de equilíbrio, a atuação de *músicos informados*. Conforme a já citada BORGdorff, o domínio técnico e a racionalidade cooperam para a excelência artística: o pensamento que se traduz em gesto. COLIN LAWSON e ROBIN STOWELL (2009, p.46) comentam sobre esta conjunção, o conagraçamento de inúmeros fatores que contribuem para uma unidade: “*debería intentar combinar en su interpretación una plena consciencia de, e identificación con, los afectos de la pieza y una íntima percepción de su modelo retórico completo de párrafos, oraciones y frases, con una impresión de ese ingrediente*

³⁶ “ (...) Conceitos filosóficos mutáveis com respeito à criatividade, obra e nosso relacionamento com o mundo à nossa volta influenciaram nossas atitudes com respeito à aprendizagem, inclusive com o aprender a tocar instrumentos musicais.”

interpretativo vital: la espontaneidad.” O processo de formação daquele que ensina, a partir disso, consiste na vivência de uma intersecção no qual o conhecimento musical adquire sua forma, justifica-se e exprime sentido. A complexidade deste tema torna-o de difícil deslindamento e não se pretende, neste momento, esgotá-lo. Concluímos com as palavras de QUANTZ (1997, p.12): “*Por eso todo esfuerzo basado en un amor ardiente y en un deseo insaciable por la Música, debe ir unido a indagaciones continuas y a maduras reflexiones. Una noble obstinación debe invadirnos [...] que nos anime a perfeccionarnos cada vez más.*”

Referências

1. AREZZO, Guido d' (1999). **Guido d'Arezzo's "Regule rithmice," "Prologus in antiphonarium," and "Epistola ad Michaelem": A Critical Text and Translation.** D.Pesce, Ottawa, Institute of Medieval Music. Manuscrito original elaborado em Arezzo, c.1025-1032.
2. ARISTÓTELES (1984). **Metafísica (I e II)**. Tradução direta do grego por Vincenzo Coceo. José Américo Mota Pessanha, org. Abril S.A. Cultural. São Paulo: 1984. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2009/07/aristoteles metafisica etica a nicomaco politica.pdf> (Acesso em: 17/10/2016).
3. BAIRRAL, Adeilton (2009). **A prática da notação musical antiga no Brasil: evidência da presença da episteme da similitude no século XIX. 2009.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
4. BINDER, F.; CASTAGNA, Paulo (1998). Teoria musical no Brasil: 1734-1854. **I Simpósio latino americano de musicologia**, Curitiba, 10-12 jan. 1997. Fundação Cultural de Curitiba. p.198-217. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~budasz/CD10.pdf> (Acesso em: 12/10/2016).
5. BORGDORFF, Hendrik Anne (2012). **The conflict of the faculties: perspectives on artistic research and academia.** Amsterdam: Leiden University Press.
6. BOWER, Calvin M. (2002). In: **The Cambridge History of Western Music Theory.** Org. por Christensen, T. Cambridge: Cambridge University Press.
7. BUKOFZER, Manfred M. (1986). **La música en la época barroca – De Monteverdi a Bach.** Trad. por Clara Janés y José M. Martín Triana, Madrid: Alianza Editorial.
8. DOMENICI, Catarina Leite (2012). O Intérprete (Re)Situado: uma reflexão sobre construção de sentido e técnica na criação de “Intervenções para Piano Expandido, Interfaces e Imagens – Centenário John Cage. In: **Música Hodie**, vol.12, n.2. Acesso em 14/11/2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/23356/13750>.
9. CASTAGNA, Paulo. (2008) A Musicologia Enquanto Método Científico. In: **Revista do Conservatório de Música da UFPel**. Pelotas, n.1, p.7-31. Acesso em: 14/11/2016. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/153292781/a-musicologia-como-metodo-cientifico-pdf>.
10. CHRISTENSEN, Thomas (2002). **The Cambridge history of Western Music Theory.** Cambridge: Cambridge University Press.
11. COHEN, Albert (2002). In: **The Cambridge History of Western Music Theory.** Org. por Christensen, T. Cambridge: Cambridge University Press.
12. COOK, Nicholas (2002). In: **The Cambridge History of Western Music Theory.** Org. por Christensen, T. Cambridge: Cambridge University Press.

13. GLASER, S.; FONTERRADA, Marisa (2007). Músico-Professor: uma questão complexa. In: **Música Hodie**, vol.7, n. 1. Disponível em: http://www.musicahodie.mus.br/7_1/musica_hodie_7_1_artigo_2.pdf (Acesso em: 26/10/16).
14. GLASER, Scheilla Regina (2005). **Instrumentista e professor: contribuições para uma reflexão acerca da Pedagogia do Piano e da formação do músico-professor**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista/UNESP. São Paulo.
15. GORDON, Edwin E. (1995). The role of music aptitude in early childhood music. In: **Early Childhood Connections** (winter, 1995): p.2-9. Disponível em: <http://library.sc.edu/music/gordon/321.pdf> (Acesso em: 20/11/2016).
16. HANON, Charles-Louis, (1923). **Le Pianiste Virtuose**, Boulogne s/mer: Ed. Alphonse Schotte. (Primeira edição: 1873).
17. HEIKINHEIMO, Tapani (2009). **Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons**. 342 f. Doctoral Dissertation. Sibelius Academy. Music Education Department. Helsinki.
18. LAMEIRA, Vanessa Silva Monteiro (2013). **Regras de acompanhar para cravo ou órgão (1758), de Alberto José Gomes da Silva: proposta de edição anotada**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.
19. LAWSON, Colin; STOWELL, Robin (2009). **La interpretación histórica de la música**. Trad. Luis Carlos Gago Bádenas. 2ª ed. Madrid: Alianza Editorial. Título Original: *The Historical Performance of Music* (1999).
20. LEHMANN, Andreas; SLOBODA, John; WOODY, Robert (2007). **Psychology for Musicians: Understanding and acquiring the skills**. Oxfordshire: Oxford University Press.
21. MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte (1997). **História da Música Ocidental**. Tradução de Ângela Ramalho Vianna, Carlos Sussekind, Maria Tereza Resende Costa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Título original: *de la Histoire Musique Occidentale*, 1983.
22. PENNA, Maura (2015). **Música(s) e seu ensino**. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina.
23. PRIORE, Irna (2013). O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente: princípio, conflitos e novos caminhos. In: **Opus** – Revista eletrônica da ANPPOM. Vol.9, n.1.
24. QUANTZ, Johann Joachim (1997). **Ensayo de un Método para Aprender a Tocar la Flauta Travesera** (Tradução para o espanhol de Rodolfo Murillo) Ed. UMI Dissertation Services, Michigan. Título Original: *Versuch Einer. Anweisung Die Flöte Traversiere Zu Spielen*, Berlim, 1752.
25. REIS, Carla Silva (2000). **A obra de Lorenzo Fernandez e a aprendizagem pianística na infância**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
26. SOLOBODA, John A. (2008). **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de Beatriz Ilarie Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel. Título Original: *The musical mind: the cognitive psychology of music* (1983).
27. TOMÁS, Lia (2005). **Música e Filosofia: estética musical**. São Paulo: Irmãos Vitale.
28. TRILHA, M. M. (2011). **Teoria e Prática do Baixo Contínuo em Portugal (1735-1820)**. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro.
29. USZLER, Marianne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride (2000). **The well-tempered keyboard teacher**, Second Edition. Belmont/CA: Schirmer Books.

Notas sobre os autores

Mônia K. Feller Albrecht é Bacharel em Música - Piano (2004) pela UFRGS e Licenciada em Letras - Português/Literatura Portuguesa (2009) pela UFRGS. Especialista em Literatura Brasileira pela UFRGS (2008) e Especialista em Pedagogia do Piano pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM) do Rio de Janeiro (2012). Mestre em Letras e Artes pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA (2018).

Edoardo Sbaffi diplomou-se em Violoncelo no Conservatório G. Rossini de Pesaro em 1992. Licenciado em Música (violoncelo) na Escola Superior de Música de Lisboa (2002). Doutor em Música e musicologia pela Universidade de Évora (2013). Professor de Violoncelo no Instituto Gregoriano de Lisboa durante mais de uma década é, desde janeiro 2014, Professor Adjunto na Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) onde participa como pesquisador no Laboratório de Musicologia e História Cultural e integra o Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA-UEA).