

Estudo sobre elementos interpretativos e produção sonora no violino

Mariana Isdebski Salles¹

UNIRIO/PPGM/DOCTORADO

SIMPOM: *Teoria e Prática da Execução Musical*

marianaisdebski@gmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte da pesquisa “A obra para violino de Marcos Salles e sua utilização nos Cursos de Graduação em violino como material didático”. Tratamos aqui das questões relativas ao estudo da interpretação e sonoridade nos instrumentos de cordas, notadamente o violino, passíveis de manipulação consciente, expostos em forma de gráfico para permitir a visualização panorâmica da organização de seus vários elementos.

Palavras-chave: Interpretação; Sonoridade; Violino.

Study on Elements of Interpretation and Production of Sound in the Violin

Abstract: This article is an excerpt of the study “The Violin Works by Marcos Salles and Its Use in Violin's Undergraduate Programs as Teaching Material.” We treat here of issues relating to the study of interpretation and sound in string instruments, especially the violin, subject to conscious manipulation, exposed in graphic form to allow the panoramic view of the organization of its various elements.

Keywords: Interpretation; Sonority; Violin.

1. Introdução

O ensino da performance musical, em especial a interpretação nos instrumentos de cordas, pode ser considerado um campo vasto que ainda merece maiores reflexões e organização.

Apesar da forte ênfase na expressividade entre os músicos, estudos sugerem que aspectos expressivos da performance são negligenciados na educação musical. Especificamente, os professores tendem a gastar muito mais tempo e esforço em aspectos técnicos do que em aspectos expressivos ou estéticos (Persson, 1993; Tait, 1992). Como resultado, os alunos se concentram em aspectos expressivos relativamente tarde em seu desenvolvimento artístico (Woody, 2000). Críticos queixam-se frequentemente de que os jovens músicos adquirirem uma habilidade de

¹ Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Barrenechea.

alto nível técnico, sem ser capaz de induzir uma experiência emocional no ouvinte (por exemplo, Dubal, 1985)² (JUSLIN & PERSSON, 2002, p. 221.)

Apesar das pesquisas e textos sobre o desenvolvimento das habilidades de interpretação serem em número expressivo, estes parecem ainda não fazer parte dos aspectos comumente trabalhados em aulas de instrumentos de cordas:

Expertise na performance da música é comumente visto como a síntese de habilidades técnicas e expressivas (Capítulo 7). No entanto, os aspectos técnicos do tocar são frequentemente considerados como habilidades passíveis de aprendizado, enquanto aspectos expressivos são considerados como sendo mais instintivos. Muitos professores visualizam a expressão como algo que não pode ser ensinado - uma visão que às vezes é compartilhada por seus alunos: "Não há uma técnica para um tocar expressivo. Você tem que usar a sua alma." (Citado em WOOD, 2000, p. 21.)

Essa visão provavelmente decorre de certos mitos sobre a expressão artística. Um deles é que a expressão é totalmente subjetiva e passiva em sua gênese e não tem nada a ver com a compreensão (Howard, 1989). Nesta visão, consistente com a noção romântica de arte e artistas como uma espécie de mistério, a expressão é vista como um caso fora de alcance que é melhor deixar intocada. Assim, acredita-se erroneamente que a expressão reflete um dom divino - ou talento - para além da aprendizagem e desenvolvimento (cf. Sloboda, 1996)³ (JUSLIN & PERSSON, 2002, p. 227.)

Apesar do senso comum se apoiar nestes preceitos, no que diz respeito ao que denominaríamos *ciência da expressividade*, podemos afirmar que diversos aspectos das habilidades expressivas podem ser aprendidos e manipulados. Seu grau de expertise, no entanto, reflete a capacidade de cada intérprete mergulhar, conjugar e equilibrar seus vários aspectos, da mesma forma como é feito normalmente com os aspectos técnicos dos instrumentos.

² Despite the strong emphasis on expressiveness among musicians, a number of studies suggest that expressive aspects of performance are neglected in music education. Specifically, teachers tend to spend much more time and effort on technical aspects than on expressive or aesthetic aspects (Persson, 1993; Tait, 1992) As a result, students may come to focus on expressive aspects fairly late in their artistic development (Woody, 2000). Critics often complain that young musicians acquire a high technical skill without being able to induce an emotional experience in listener (e.g., DUBAL, 1985).

³ Expertise in music performance is commonly seen as the synthesis of technical and expressive skills (chapter 7). However, technical aspects of playing are often regarded as learnable skills, whereas expressive aspects are regarded as being more instinctive. Many teachers view expression as something that cannot be taught - a view that is sometimes shared by their students: "There is no technique to perform expressively. You have to use your soul"(cited in WOOD, 2000, p.21).

This view probably stems from certain myths about artistic expression. One such myth is that expression is entirely subjective and passive in its genesis and has nothing to do with understanding (Howard, 1989). In this view, consistent with the romantic notion of art and artists as a kind of mystery, expression is seen as a hands-off affair that is best left alone. Hence, expression is wrongly believed to reflect a divine endowment - or talent - beyond learning and development (cf. SLOBODA, 1996).

Assim, uma meta importante de qualquer estratégia de ensino que visa desenvolver habilidades expressivas deve ser o de relacionar o mundo subjetivo do performer (por exemplo, imagens, metáforas, emoção) com características objetivas de desempenho (por exemplo, de articulação)⁴ (JUSLIN & PERSSON, 2002, p. 227.)

Desta forma, o que se pretende apresentar neste artigo é justamente uma proposta de percurso, em forma de gráfico, que percorra os aspectos objetivos relacionados ao subjetivismo da performance de uma obra musical, assim como sua aplicação prática, tanto no aprendizado como na performance musical do violino, extensível aos outros instrumentos de corda.

A ideia de que a aprendizagem da expressão musical é melhor deixar intocada pelo pensamento consciente reflete um mal-entendido que permeia senso comum do ensino (ou seja, o ensino que não se baseia em modelos e conhecimento empiricamente derivados, mas sim na tradição e folclore) e é típico dos mestres artistas, que nunca receberam formação sobre como ensinar músicos (Persson, 1996). Não se percebeu que as estratégias dirigidas a objetivos que inicialmente são deliberadamente aplicadas normalmente se transformam em automáticas, como resultado da prática (Hallam, 1997). Ou seja, embora um artista possa ter que inicialmente usar modelos de uma maneira consciente, logo as associações entre modelos e emoções tornam-se internalizadas pelo intérprete e não necessitando mais de controle consciente⁵ (JUSLIN & PERSSON, 2002, p. 228.)

Naturalmente, a pretensão de *cientificar* a expressão não é um caminho isento de problemas para o ensino da performance. E o principal problema talvez seja transformar a expressão controlada por parâmetros em algo tão frio e sem expressão quanto exatamente aquilo que pretende-se combater. Neste sentido é que a percepção e escolha, ou seja, o equilíbrio entre as diversas abordagens de ensino se transformam em uma arte tão flexível quanto a própria interpretação. Saber quando deixar acontecer e quando intervir de forma variada e totalmente adaptada à necessidade premente da situação e/ou do tipo de aluno precisa de, além de conhecimento, sensibilidade e um certo grau de intuição. Para tanto, entender que nenhuma abordagem abarcará todas as situações de forma satisfatória já é um grande passo. Neste sentido, este texto apresenta apenas uma das formas de olhar, que acreditamos ser a menos explorada por autores que tratam do ensino da performance musical. Procura preencher uma lacuna, através de um percurso original traçado pela autora, fundamentado em saberes já consagrados. O percurso proposto originou-se no estudo de

⁴ Hence, an important goal of any teaching strategy aimed at developing expressive skills should be to relate the subjective world of performer (e.g., imagery, metaphor, emotion) to objective features of performance (e.g., articulation).

⁵ The idea that the learning of musical expression is best left untouched by conscious thought reflects a misunderstanding that pervades commonsense teaching (i.e., teaching that relies not on empirically derived models and knowledge but rather on tradition and folklore) and is typical of master performers who may never have received training on how to teach musicians (Person, 1996). It is not realized that goal-directed strategies that initially are willfully applied normally undergo automation as a result of practice (Hallam, 1997). That is, although a performer may initially have to use cues in a conscious manner, soon the associations among cues and emotions become internalized by he performer and no longer require conscious control.

bibliografia relativa ao tema, em conjunto com a acumulação de conhecimento oriundos das estratégias de ensino de expressão tradicionais como, por exemplo, listadas em Juslin & Person, 2002, a saber:

Modelagem Aural. Talvez a ferramenta mais frequentemente utilizada para transmitir aos alunos como algo deve ser tocado é a modelagem aural. A performance do professor fornece o modelo do que é desejado do aluno, e o aluno geralmente aprende imitando o professor. [...] Embora a modelagem seja útil, ela tem algumas limitações. Uma delas é que o aluno é obrigado a perceber os aspectos relevantes do modelo. Pode ser difícil para um aluno saber o que ouvir e como representá-lo em termos de habilidades específicas (Lehmann, 1997). Davidson e Scripp (1992) observam que performances magistrais são tão compactas e fluídas que é difícil observar as subcompetências que suportam uma produção fluente. [...]

Estratégias experienciais. Há, no entanto, uma série de estratégias de ensino experienciais, que visam transmitir os aspectos subjetivos da performance a um estudante. Uma dessas estratégias é o uso de metáforas para focar as qualidades emocionais da performance através da criação de um estado emocional no próprio intérprete (Davidson & Scripp, 1992). [...] Embora a metáfora possa ser eficaz (Kohut, 1985), existem alguns problemas com elas. Um problema é que as metáforas dependem da experiência pessoal do intérprete com palavras e imagens. Uma vez que cada artista tem experiências diferentes, as metáforas são muitas vezes ambíguas.

Outra estratégia de ensino endossada por alguns professores é se concentrar no *sentimento de emoções* do intérprete, confiando que essas emoções irão traduzir-se naturalmente nas características dos sons apropriados (Woody, 2000). Sentir emoção, no entanto, não é garantia de que a emoção vá ser transmitida com sucesso para os ouvintes; muito menos é necessário sentir a emoção, a fim de comunicar-se com sucesso. Como observado por Sloboda (1996), os estudantes raramente monitoram suas próprias intenções e "passam da intenção para a ação" (p. 121)⁶ (JUSLIN & PERSSON, 2002, p. 228 e 229.)

⁶ Aural modeling. Perhaps the most frequently used tool in conveying to students how something should be played is aural modeling. The teacher's performance provides a model of what is desired from the student, and the student is usually required to learn by imitating the teacher. [...] Although modeling is useful, it has some limitations. One is that the student is required to pick up the relevant aspects of the model. It may be difficult for a student to know what to listen for and how to represent it in terms of specific skills (Lehmann, 1997). Davidson and Scripp (1992) note that masterful performances are so compact and seamless that it is difficult to observe the subskills that support a fluent production. [...]

Experiential Strategies. There are, however, a number of experiential teaching strategies also, which instead aim at conveying the subjective aspects of performing to a student. One such strategy is the use of metaphors to focus the emotional qualities of the performance by creating an emotional state within the performer (Davidson & Scripp, 1992). [...] Although metaphor can be effective (Kohut, 1985), there are some problems with them. One problem is that metaphors depend on the performer's personal experience with words and images. Since different performers have different experiences, metaphors are often ambiguous.

Another teaching strategy endorsed by some teachers is to focus on the performer's felt emotions, trusting that these emotions will naturally translate into appropriate sound properties (Woody, 2000). Felt emotion, however, is no guarantee that the emotion will be successfully conveyed to listeners; nor is it necessary to feel the emotion in order to communicate successfully. As observed by Sloboda (1996), students rarely monitor their own intentions and "take the intention for deed"(p.121).

Seguindo os autores supracitados, o percurso sugerido não deixa de considerar a abordagem por eles indicada – Teoria da Comunicação Emocional –, porém salientando, em leitura crítica, sua natural lacuna quanto à intenção de quantificar e qualificar precisamente aspectos de performance. Afinal, uma tabela como a apresentada pelos autores não é garantia de uma performance viva, embora dê algumas indicações úteis de princípios expressivos.

Diante de tantas abordagens, nossa prática sugere que o ensino da interpretação inicie-se com abordagens mais tradicionais - modelagem através de exemplos, seguido de sugestões de metáforas - e depois, por ocasião dos estudos mais avançados a utilização de abordagens como a da *Teoria da Comunicação Emocional* e a apresentada neste texto.

1. Interpretação

O estudo das questões acerca da interpretação tem ocupado um lugar de destaque entre vários intérpretes-teóricos, especialmente nos últimos anos. Pode-se observar uma grande quantidade de trabalhos publicados a este respeito, alguns mais específicos com enfoque em uma determinada obra ou compositor, outros mais gerais como *The practice of performance* (1995), editado por John Rink, ou *Emotion and Meaning in Music* (1956), de Leonard Meyer.

No entanto, apesar de todos os esforços no sentido de mapear e clarear os aspectos relativos ao campo da interpretação, com ênfase na procura por dados concretos e pesquisas, a *interpretação* continua sendo, em última instância, uma escolha artística individual:

A interpretação, como a própria palavra indica, contém um elemento fortemente subjetivo, mais concretamente, é a concepção pessoal do intérprete de como a música deve soar. Uma vez que este elemento subjetivo é extremamente influenciado pelo gosto, o estilo e moda (que variam segundo a pessoa, o lugar ou a época), a interpretação precisa ser considerada um valor cambiável⁷ (GALAMIAN, 1962, p. 4.)

Focando-se em, por exemplo, gravações de grandes artistas, nota-se naturalmente a coexistência de interpretações absolutamente distintas de uma mesma obra, porém todas excelentemente equilibradas em suas escolhas. Coerência e equilíbrio, além dos atributos já consagrados como conhecimento de estilo, do compositor, da época e possíveis motivos que deram origem à composição, além do natural conhecimento da estrutura da obra, parecem ser a chave para uma boa interpretação.

⁷ Interpretation, as the word itself implies, contains a strong subjective element, namely, the performer's personal conception of what the music should sound like. Since this subjective element is a vitally influenced by taste, style, and fashion (which all vary from individual, from place to place, and from one period to another), interpretation has to be classified as a changeable value.

O equilíbrio entre elementos constituintes de uma interpretação pode ser arranjado de formas diversas, sempre conjugadas com características próprias do intérprete. Parece ser este o caminho para se alcançar uma interpretação genuinamente convincente, que contrasta de forma patente com o que se tem tentado apresentar em determinadas correntes na área do ensino instrumental: interpretações copiadas de grandes personalidades, ou ditadas por um professor. Galamian, já na metade do século XX chamava atenção para esta questão:

A interpretação, em seu mais elevado sentido artístico, não se pode ensinar diretamente, uma vez que só um enfoque pessoal e criativo pode ser realmente artístico. Aquele que deriva, de segunda mão, do professor, não pode considerar-se uma arte genuinamente criativa. Por isso é um grande erro que o professor imponha sua própria interpretação a todos os seus discípulos. Já muito cedo deve fomentar uma iniciativa pessoal de desenvolvimento do estudante, enquanto tenta, simultaneamente, melhorar sua compreensão, seu gosto musical e seu sentido estilístico. O professor deve ter em mente que seu objetivo supremo é fazer com que o estudante seja auto-suficiente. O método do papagaio não é propício para tal resultado⁸ (GALAMIAN, 1962, p.7.)

Seguindo a mesma linha lê-se em *Curso de Interpretação* de Cortot, o seguinte parágrafo:

Pude comprovar, por experiência pessoal, quão facilmente se propagavam essas denominações parasitárias. Havendo tentado definir por uma epígrafe a natureza dos sentimentos que cada um dos Prelúdios de Chopin suscitava em mim, tive a surpresa de ver alguns dos meus mais eminentes colegas servirem-se, por sua vez, dessas epígrafes, adotando, com a fórmula por mim ensaiada, os mesmos termos pelos quais eu me esforçara para tornar mais sensível uma emoção totalmente pessoal... Eu teria preferido, apesar de lisonjeado por sua tácita aprovação, que eles apelassem para sua imaginação, sua própria sensibilidade, em vez de recorrer a interpretações já feitas, e feitas para a expressão de sentimentos que não terei a fatuidade de supor que possam ser inteiramente deles. (CORTOT, 1986, p. 19.)

Parece, portanto, que podemos partir do pressuposto que o intérprete é um recriador da obra em questão. Faz parte de uma cadeia que começa pela concepção da obra pelo compositor, o qual a traduz para a notação musical naturalmente imprecisa e que se faz reviver através do intérprete, que a comunica para o último elo, o ouvinte.

A música não pode, evidentemente, nada descrever, com precisão. Seu domínio é o despertar das sensações. Ela deve permitir a cada um viver seu sonho, sob a influência de uma excitação momentânea, que pode diferir segundo a disposição dos ouvintes e segundo sua mentalidade profunda. (CORTOT, 1986, p. 16.)

⁸ Interpretation, in its best artistic sense, cannot be taught directly, because only a personal, creative approach is truly artistic. One that is derived, second-hand, from the teacher cannot come under the heading of genuinely creative. It is, therefore, a great mistake for a teacher to impose his own interpretation upon all of his students. From a early age in the student's development the teacher should try to encourage a personal initiative while at the same time constantly strive to better the student's understanding and to improve his taste and sense of style. The teacher must always bear in mind that the highest goal should be for him to make the student self-sufficient. The parrot method is not conducive to such a result.

Discussões à parte sobre o papel do intérprete e do público, que por si só já é objeto de pesquisa de trabalhos extensos, focaremos nas questões “palpáveis” da concepção interpretativa de uma obra musical. Surgem então duas questões: 1) Quais seriam os elementos de ordem interpretativa passíveis de aprendizado para sua manipulação consciente? e 2) Como poderíamos despertar e desenvolver tais habilidades de manipulação consciente em um estudante, especialmente os de graduação?

A resposta a estas duas perguntas pode ser dada de forma objetiva percorrendo os itens do gráfico da figura 1, objeto principal desta pesquisa, apresentada aqui de forma resumida.

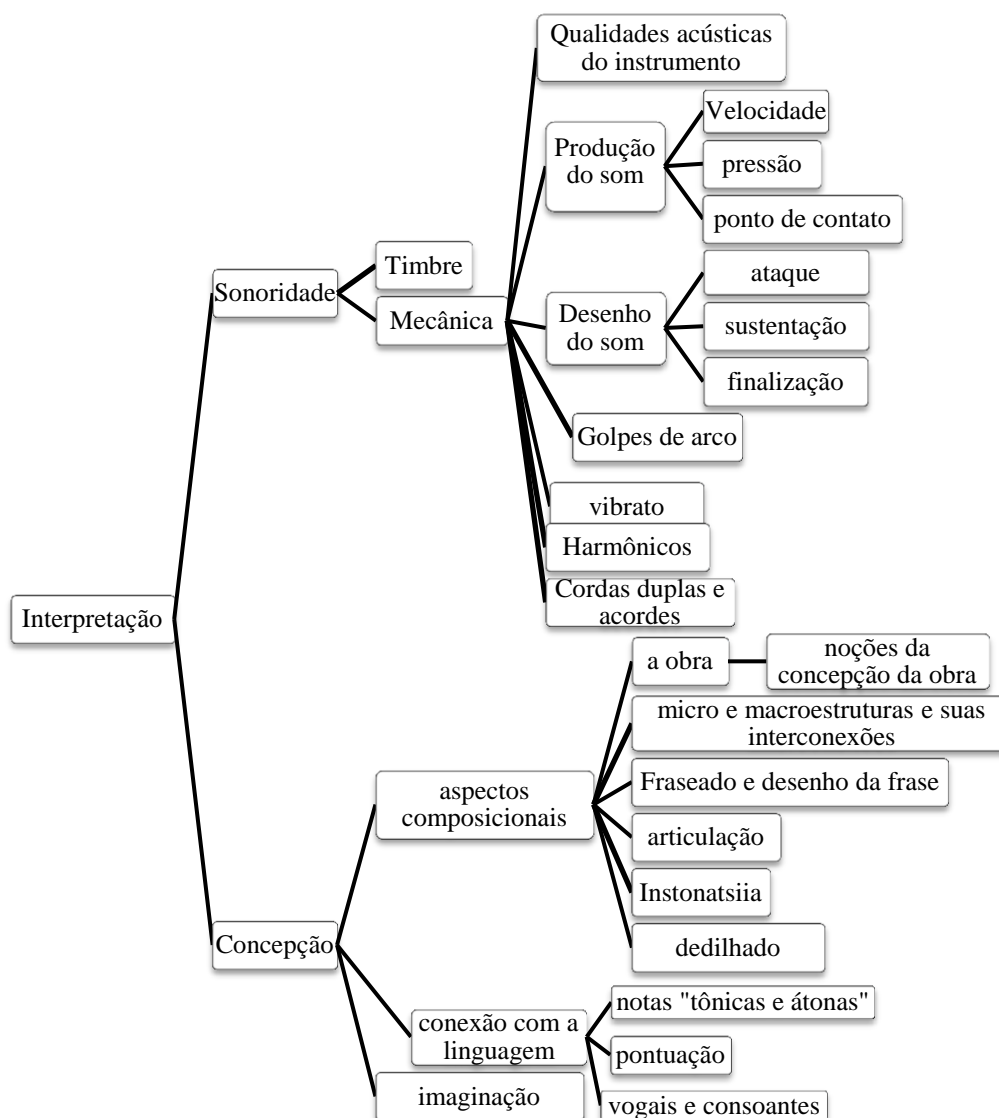


Figura 1: Organização gráfica dos elementos constituintes da interpretação e produção do som.

Trata-se de explorar este percurso apresentado de forma original apoiando-se em bibliografia já consagrada a cada um destes elemento em particular, numa espécie de mergulho profundo dos conceitos e formas de execução instrumental, apresentados na íntegra na pesquisa relacionada a este artigo.

Partindo da figura 1, parece claro que a interpretação necessita de um grande conhecimento acerca das questões relativas à produção sonora. A sonoridade e seus vários aspectos podem ser expostos, elucidados e transformados em ferramentas para o aprimoramento da interpretação através de uma análise mais profunda de suas partes, expostas de forma esquemática na figura 1. Depois do conhecimento profundo destes elementos da sonoridade, passamos com mais propriedade ao estudo das questões relativas à concepção de uma interpretação.

Conclusão

Como já exposto, partimos da noção de interpretação como uma gama infinita de possibilidades que se fazem coerentes através do equilíbrio entre as suas partes. As abordagens podem ser variadas, mas sem dúvida, ao embasar-se sobre os conceitos de interpretação musical e de sonoridade apresentados aqui em forma de gráfico, passamos de um terreno pantanoso à terra firme. Obviamente esta transição de terreno não soluciona por completo a arte da interpretação nos instrumentos de cordas, mas sem dúvida permite a utilização de suas possibilidades de uma forma mais concreta. Trata-se pois, de não cientificar absolutamente cada som, mas sim de permitir achar soluções para aqueles cujo temos alguma dúvida. Cabe aqui frisar que a pesquisa completa utiliza como exemplo a obra para violino e piano de Marcos Salles, que permite perceber o quanto este embasamento teórico pode ser de grande valia, auxiliando de forma marcante a estruturação das interpretações. Didaticamente, reforçamos a importância destes conceitos serem abordados em estágios mais avançados de aprendizado, para que a medida de equilíbrio entre intuição x ciência seja preservada, possibilitando interpretações menos herméticas e mais vibrantes.

Referências

- CORTOT, Alfred; THIEFFRY, Jeanne. *Curso de Interpretação*. Trad. Joel Bello Soares. Brasília: Editora Musimed, 1986.
- FLESCHE, Carl. *The Art of Violin Playing. Book one*. New York: Carl Fischer, 1924.
- FLESCHE, Carl. *The Art of Violin Playing. Book two*. New York: Carl Fischer, 1930.
- GALAMIAN, Ivan. *Principles of Violin Playing & Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, 1962.
- JUSLIN, Patrik N.; PERSSON, Roland. S. Emotional Communication In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. (Orgs.). *The Science & Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 219-236.
- MEYER, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1956.
- RINK, John (Org.). *The Practice of Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.