

O sequestro do corpo na pedagogia violinística: metodização, canonização e o “mal do violino”

Fernando da Costa Bresolin

Universidade Estadual de Santa Catarina

fernandobresolin84@gmail.com

Luiz Henrique Fiaminghi

Universidade do Estado de Santa Catarina

lhfiaminghi@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho são abordadas questões sobre o processo de invisibilização do corpo do intérprete, com um olhar através dos processos de ensino metodizado, da canonização do repertório, bem como processos levantados por Dominique Hoppenot que tratam do papel do corpo na performance, em diálogo com os processos que permeiam a mudança do eixo de ensino ocasionada pela fundação do Conservatório de Paris em 1795, o Movimento da Música Historicamente Orientada e seus reflexos na contemporaneidade.

Palavras chave: Violino, performance, corpo, metodização do ensino

The kidnapping of the body in violin pedagogy: methodiazation, canonization and “evil of the violin”

Abstract: In this paper, questions about the process of invisibility of the performer's body are addressed with a look through the processes of methodized teaching, the canonization of the repertoire, as well as processes raised by Dominique Hoppenot that deal with the role of the body in performance, in dialogue with the processes that permeate the change in the teaching axis caused by the foundation of the Paris Conservatory in 1795, the Historically Oriented Music Movement and its reflexes in the contemporary world.

Keywords: Violin, performance, body, methodized teaching

Introdução

Desde a fundação do Conservatório de Paris em 1795 os processos de transmissão do conhecimento passaram a ser codificados de acordo com os parâmetros dados pela própria instituição. Dentro deste universo o ensino do instrumento percorria um percurso ditado pela Escola em termos de repertório, da maneira de tocar estas obras, e dos procedimentos paralelos para que os alunos, independentemente de seus objetivos pessoais, ou especificidades corporais, conseguissem chegar ao final deste percurso pré-estabelecido pela instituição. Dominique Hoppenot surge de dentro deste contexto como uma voz crítica ao *status quo* em vigor que tratava de regular não apenas o ensino, mas também os corpos. Dominique deixou um importante trabalho pedagógico publicado a primeira vez em 1981: o Livro intitulado “O Violino Interior”¹. Esta obra traz reflexões, críticas e propostas sobre os processos de ensino e aprendizagem do violino, sob o ponto de vista desta professora inserida em uma das mais importantes instituições de ensino de música.

O Conservatório de Paris e a metodização do ensino

Os processos de transmissão do conhecimento e aprendizado do violino, sofreram profundas transformações no que diz respeito a sua abordagem metodológica, especialmente no período pós Revolução Francesa.

Santos (2011) discorre sobre este fenômeno metodológico da era pré-conservatorial que ele denomina como “tradição mestre-aprendiz”. Este modelo de ensino estava pautado pela relação pessoal e individualizada do mestre artesão (professor), seu aprendiz (aluno) e da prática comum de um determinado espaço geográfico e temporal. Qualquer processo de uniformização era evitado. Desta maneira pode-se notar inúmeras maneiras de se tocar e sobretudo de se aprender o instrumento. O registro destas práticas está documentado em inúmeros tratados, especialmente do século XVIII, que nos fornecem um amplo espectro da diversidade das possibilidades pedagógicas e performáticas do instrumento. Segundo Santos:

A tradição mestre-aprendiz tem sua origem na forma de transmissão do conhecimento entre os artesãos. Esse conhecimento era, na maior parte das vezes, passado oralmente, através da prática iniciática e do ensino privado. No que concerne ao processo de ensino musical, esse sistema concentrava todas as funções pedagógicas na figura do tutor, ou mestre. Cabia ao tutor construir o processo de aprendizado, de acordo com as características intrínsecas de cada discípulo. (Santos, 2011. Pág. 05)

No entanto, em 1795 com a fundação do Conservatório de Paris e a metodização do ensino do violino estabelecida pela instituição, o eixo de transmissão de conhecimento começou a se deslocar: a relação mestre-aprendiz passou a dar lugar a uma relação instituição-aluno; o “aprendiz-indivíduo” é substituído pelo “aluno-número”. Os tratados musicais, que retratavam uma práxis corrente de determinada época e região foram substituídos pelos métodos que estabeleceram o que seria uma prática musical ideal. Vários fatores da performance até então transmitida oralmente nas oficinas dos Mestres passaram a ser associados ao *Ancien Regime* e eram rejeitados na medida em que a burguesia emergente identificava-os à certos hábitos musicais e à decadência aristocrática. A articulação desigual das notas, conhecida como *inégalité* (desigualdade), e a hierarquia rígida dos tempos do compasso, por exemplo, foram substituídas pela uniformização, igualdade e quebra de hierarquia e acabaram sendo esquecidos. Não por acaso, a *égalité* (igualdade) era uma das palavras de ordem da Revolução. Como consequência, mudanças importantes no arco, na montagem e na construção do violino foram incorporadas à práxis musical, para atender ao novo gosto: as mudanças ocorridas no ensino do violino para adaptá-lo ao novo estilo e à nova sociedade têm como referência o ano de 1802. Neste ano é publicado em Paris o *Méthode de violon par Baillot, Rode et Kreutzer*, três eminentes professores de violino do Conservatório de Paris, que escreveram o método adotado no *Conservatoire* sob a égide da nova mentalidade, estabelecendo as bases do ensino moderno do violino que perdura até os dias de hoje.

Tecnicamente falando, tratava-se de aparelhar o violinista para a prática de um novo estilo de música, que priorizava a grande linha melódica e a igualdade das arcadas em detrimento da clareza de articulação de pequenos motivos e da variedade nas inflexões de arco (FIAMINGHI, 2008, pág. 37). Esta modificação no tipo de ensino, a codificação da técnica e da interpretação, acabou por moldar o repertório considerado ideal para a formação do violinista do século XIX, provocando também uma uniformização do gosto musical e a cristalização de um determinado repertório.

O cânone romântico tornou-se sinônimo de “clássico”. As escolas de música preparavam os músicos para se tornar intérpretes de um repertório pertencente a um cânone preestabelecido e cristalizado. Este ideal gerou, portanto, um setor do mundo musical chamado de “clássico”, com seus grandes compositores, suas obras-primas e seus intérpretes célebres, e uma cultura musical baseada na reverência e respeito a esse próprio cânone. Lydia Goehr (2007) refere-se à canonização de um grupo seletivo de obras do passado e que é constantemente repetido no meio musical, retro-alimentando o seu canonicismo, como um “museu imaginário de obras musicais”:

O conceito de obra musical encontrou sua função regulativa dentro de uma cristalização específica de ideias sobre a natureza, objetivo e relação entre compositores, partituras e performances. Essa cristalização moldou e continua a moldar uma interpretação padrão ou institucionalizada do conceito de obra musical e da prática que ele regula. Continua também a motivar nossa classificação de exemplos de obras musicais” (Goehr, 2007. Pág. 253)

Este procedimento pautou não apenas o repertório, mas um universo ideal acerca do que se espera de um performer. Pode-se notar que mesmo o corpo sendo a *máquina* que opera o instrumento, ele, o corpo, possuiu um papel secundário na construção da práxis musical. Esta construção é orientada a seguir, sem muito critério crítico, os moldes do treinamento mecânico, a semelhança do que se espera de um desportista, ou seja, o treinamento fornecido ao músico deveria ser capaz de capacitá-lo a cumprir as demandas da composição. Como um dos resultados deste modelo, ocorre a separação entre técnica e arte, treinamento e subjetividade. O que, segundo Santos não ocorria no formato mestre-aprendiz, já que os processos eram intrínsecos e conjugados:

No que diz respeito à estrutura e à organização pedagógica da instituição, o ensino profissionalizante da música no *Conservatoire* concentrou-se na formação técnica. Isso é encontrado ainda hoje nos chamados cursos técnicos profissionalizantes. A finalidade da escola de música a partir de então era formar profissionais executantes, técnicos da Arte [...]. A separação entre técnica e arte é um componente fundamental do nosso estudo. Na tradição de ensino do modelo mestre-aprendiz, arte e técnica são sinônimos, se não dois lados da mesma moeda, uma herança da origem grega da palavra *tékhnē*, que significava as duas coisas. (Santos, 2011. Pág. 58)

De uma certa maneira a institucionalização e a metodização do ensino visavam democratizar o acesso à educação musical como um todo, seguindo o *zeitgeist* pós-revolucionário: *O ensino da música passou então a ser um direito do cidadão, e também uma ferramenta governamental de consolidação de uma nova identidade sociocultural* (Santos, 2011. Pág. 55-56).

Neste contexto que inclui a canonização de repertórios e procedimentos, que instituiu a coletividade em oposição a individualidade, a negação do papel do corpo emerge como um subproduto destes vários fatores.

A uniformização dos Corpos

A relação corporal que o instrumentista possui com seu instrumento está diretamente ligada à produção sonora. Toda a postura do violinista é construída para melhorar sua execução dentro dos padrões técnicos e estéticos vigentes, o gesto físico gera a sonoridade. Dessa maneira a partitura (musical) pode ser afetada subjetiva e objetivamente pela outra partitura (a corporal), pois *o movimento corporal desempenha um papel na construção, execução e percepção nas performances musicais [...] todos os músicos usam seus corpos para interagir com seus instrumentos musicais quando executam a música* (Davidson; Correia, 2002. Pág. 237). Assim, o músico-performer pode se amparar na hermenêutica para compor, não no sentido de reescrever, mas de apropriar-se da obra, e a tornar eloquente à exigência da cena, seja ela como um recital de música barroca ou de uma performance contemporânea, dependendo do que o gesto exigir. Neste sentido, é elucidativa a maneira que Francesco Geminiani, no seu tratado *The treatise of good taste in art of musick* (1749), reforça esse conceito:

Eu aconselharia, ainda, tanto ao compositor como ao intérprete que ambiciona inspirar sua plateia, que inspirasse primeiramente a si mesmo, tarefa em que não falhará se escolher uma obra engenhosa, tornando-se totalmente familiarizado com todas as suas belezas, e se, enquanto sua imaginação estiver vívida e flamejante, ele se embeber do mesmo espírito exaltado em sua própria interpretação”. (Geminiani, 1749. Pág. 03)²

Essa situação é invertida nos séculos XIX e XX, no qual se espera do intérprete a neutralidade de um transmissor das ideias sonoras do compositor para o ouvinte. Sobre a neutralidade do intérprete Bittar argumenta:

O eixo dessa formação concentra-se no texto musical como valor absoluto, na autoria do texto e na decodificação lógico-abstrata feita pelo intérprete neutro, através de um treinamento técnico automatizado. (Bittar, 2012. Pág. xiii)

A partir do padrão do treinamento instaurado no século XIX, cuja ferramenta é a repetição desacordada e mecânica, a performance musical aproxima-se do conceito da performance do desporto, cuja finalidade é o desempenho e a demonstração (exibição) das habilidades; (Bittar, 2012. Pág. 142)

Essa aparente neutralidade exigida do intérprete se coloca em oposição a maneira “antiga” de se aprender e de se fazer música, que previa a relação individualizada entre o mestre o aprendiz e o seu meio (Santos, 2011). O processo moderno a que me refiro está baseado em um sistema de ensino institucionalizado e metodizado, que coloca o desenvolvimento técnico em uma hierarquia acima de outros elementos do fazer musical. Cope e Smith categorizam este tipo de ensino como tradicional:

[...] esta concepção de ensino tradicional que tende a enfatizar o desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita em detrimento de um fazer musical mais expressivo, consistente e musicalmente significativo. (COPE e SMITH, 1997. Pág.285).

Desta maneira se desenvolvem procedimentos para se fazer notar a tão ansiada individualidade interpretativa, dentro de um grande número de intérpretes que tocam o mesmo repertório, buscando um padrão estético ideal(izado) e canonizado: a comparação por meio de provas, testes, concursos fará emergir a “melhor” interpretação. Foucault explica:

O individual é reconhecido através das provas, exames e concursos, onde a partir da homogeneização geral irá aparecer o individual, revelado por seu maior ou menor (geralmente menor) desempenho das habilidades prescritas (Foucault, 1987 *Apud*: Bittar, 2012. Pág.152)

Segundo Foucault (1987), as instituições percebem o corpo como objeto e alvo de poder. Na escola, a arquitetura, o espaço, a distribuição dos alunos nesse espaço, as regras de localizações funcionais (que definem a utilidade e as permissões de cada local), os horários e o olhar hierárquico são algumas das estratégias para disciplinar e docilizar estes corpos. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987. Pág. 118) e, desta forma, ensinado a se comportar corretamente em sociedade, dentro do padrão aceito.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos. Impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. (Foucault, 1987. Pág. 129)

Uma nova abordagem

Dominique Hoppenot entendeu as demandas de ensino e aprendizagem, além das conquistas técnicas, e propõe uma reflexão sobre os procedimentos do ensino e da prática de uma maneira geral, fazendo uma revisão da tradição positivista do conservatório, promovendo um olhar individualizado voltado ao que ela chama de “harmonização do corpo”:

No ensino dos instrumentos de cordas, o grande ausente é o corpo. Aprende-se a tocar o violino, a viola, se faz música, mas esquecemos que a música se expressa sobretudo

através do corpo, e também por ele se desfigura, quando não está perfeitamente harmonizado. (Hoppenot, 2002. Pág. 25)

As constatações de Hoppenot são fruto de sua atenta observação e relação com os alunos e com o meio artístico em que ela estava inserida. De certa maneira ela tenta identificar os “sofrimentos” que se apresentavam e como tratá-los.

Desde os primeiros contatos com os músicos que pedem meus conselhos, observo fortes sinais de um sofrimento quase pudico, dissimulado, que se insere dentro daquilo que eu poderia chamar de “sofrimento do violino!”. Para um grande número dentre eles, o violino é, de fato, sinônimo de sofrimento – a palavra não é forte demais. Eles desenvolvem, sem estar conscientes, uma triste e dolorosa relação, dramatizada ao extremo, desde o início de seus estudos, que os acorrenta insensivelmente a um tipo de escravidão. O infortúnio manifesta-se de diversas formas: a frustração por não poder se expressar, a incapacidade de resolver e até mesmo de colocar um problema técnico; angustiante desconhecimento de si próprios em situação de performance. Acrescento ainda os medos: todos os medos, desde o medo de tocar, de falhar, até o medo persistente do mestre e de seu julgamento irrevogável. Enfim, a ilusão de ser um caso único de insucesso. [...] (Hoppenot, 2002. Pág. 07)

A abordagem corporal que Dominique emprega é clara: ela realiza associações com o gesto musical, movimento e intenção, ou seja, sua proposta trilha um caminho não dualista que se apoia na “re-união” entre corpo e mente, arte e técnica. Ela se apoia na totalidade e na indissociabilidade desses fatores. Sua intenção é que todos eles possam constituir o impulso motriz para a formação do músico: “Cada músico aborda o estudo do violino em função de sua personalidade, do seu passado e de suas aspirações” (Hoppenot, 2002. Pág.17). Ela ressalta a importância da não imposição de qualquer atitude externa e de sua absorção de forma antinatural e fora do juízo do corpo:

O GESTO –alcançado–, que é imposto como –evidente– a ponto de se fazer esquecer o que foi necessário para executá-lo com perfeição, deve combinar três caracteres. Desde o início, deve estar em perfeita conformidade com a fisiologia do violinista, fazendo com que os órgãos apropriados atuem: aprender o gesto consiste em liberar uma função natural e não impor um movimento ou uma atitude externa, por mais atraente que seja. Esse tipo de pesquisa só pode se basear no total respeito ao corpo. (Hoppenot, 2002. Pág. 67-68)

Pode-se notar que pesquisas da área relacionadas ao gesto musical e gesto corporal, muito embora ligadas a música contemporânea, em um primeiro momento, abriram espaço para que estas questões possam ser usadas na construção ou preparação da performance musical como um todo.

Assis e Amorim (2009) discorrem sobre a redescoberta do gesto musical, ponderando que apesar de seu aspecto intrínseco ligado a linguagem musical (composição, *performance* e análise), o gesto pode estar ligado as novas exigências da música contemporânea e, nesta categoria, podemos incluir as formas híbridas de *performances* cênico-musicais. Entendendo o gesto como todo movimento que possui um sentido expressivo em potencial, Gritten e King argumentam:

Através de diferenças culturais, estéticas e terminológicas, entretanto, a maioria dos estudiosos do gesto musical fundamentam suas suposições amplamente na natureza semiótica: um gesto é um movimento ou mudança de estado que é marcada como um agente significante. Isso para dizer que, para um movimento ou um som se tornarem gesto, devem ser realizados intencionalmente por um intérprete³ [...] (Gritten; King, 2006. Pág. 35, trad. nossa).

Neste sentido, o gesto musical parece ter se tornado uma das ferramentas do intérprete contemporâneo para “mover e comandar as paixões” como ansiava Geminiani, e também como um elemento unificador como proposto por Hoppenot:

Por “gesto” não se deve entender a gesticulação: não se trata de movimento das mãos que têm a finalidade de sublinhar e de esclarecer, mas sim uma atitude de conjunto. “Gestual” é a linguagem que se baseia no gesto assim entendido: uma linguagem que demonstra determinadas atitudes daquele que as assume diante de outras pessoas (Brecht apud Bonfitto, 2002, p. 65).

O gesto musical, físico, ou corporal, tem como meio catalisador o corpo do músico. Esta abordagem antevê uma diversificação do uso deste corpo: do lugar do corpo como uma ferramenta que serve ao instrumento musical, ao corpo que é musical, ou seja, o corpo que utiliza o instrumento, mas que em última instância é o meio catártico da performance. Biscaro (2015) explica esta relação:

Esse movimento em direção à performance, partindo dos estudos do corpo, pode envolver diversos pontos de vista: criação/composição, pesquisas em sonoridade, aspectos físicos que envolvem as técnicas de instrumento e aspectos da recepção são alguns dos possíveis caminhos para abordar esse corpo musical. [...] essa é uma diversificação das possibilidades de pensar, conceituar, analisar e vivenciar a música, partindo de diferentes proposições que levam em alta consideração o corpo do/a performer. (Biscaro, 2015. Pág. 239)

A retórica musical que regulava as práticas na era pré-conservatorial, poderia ser entendida como uma predecessora das questões ligadas ao gesto musical e a performance como um todo. A retórica parte do texto ao discurso, da partitura ao ato. A retórica em música, desta maneira, pode ser entendida como uma arma de defesa para autonomia performática. Neste sentido, Barthes (1975) explica sobre a origem da retórica como arte da palavra com a finalidade última da defesa da propriedade, o discurso jurídico. Assim deve proceder também o músico/intérprete ante a obra musical: apropriar-se. Este é um termo muito usado no meio teatral como um neologismo que, entre várias interpretações, pode significar a máxima assimilação de um procedimento (ou conceito), visando efetivamente modificar ou interferir em um determinado meio. No caso do ator, esse meio seria seu próprio corpo e assim afetar quem o assiste.

No caso do performer musical, ocorre processo semelhante: este deve apropriar-se da obra, não somente decorando as notas e procedimentos exclusivamente técnicos, mas da essência contida na partitura, mas, além disso, apropriar-se do contexto artístico e estético como um todo. Buscar na teoria o fomento para a prática, defender seu “território musical”, sua propriedade estética, neste conflito entre a teoria e a prática, objetividade-subjetividade, é onde será formado o argumento que convencerá aquele que ouve e vê:

É delicioso observar que a arte da palavra está ligada originariamente à reivindicação de propriedade, como se a linguagem, enquanto objeto de transformação, condição de uma prática, estivesse determinada não a partir de uma mediação ideológica sutil (como pôde ter acontecido a tantas formas de arte), mas a partir da socialidade mais declarada, afirmada em sua brutalidade fundamental, a da posse de terras; começou-se – entre nós – a se refletir sobre a linguagem para a defesa dos bens. Foi no nível do conflito social que nasceu um primeiro esboço teórico da *palavra dissimulada*. (Barthes, 1975. Pág. 152)

Conclusão

Quando Hoppenot explica sobre “mal do violino”, leva em consideração outras questões que vão além do mal-estar físico do ato de tocar. Aborda questões subjetivas, que segundo sua visão, essencialmente, permeiam o corpo e se manifestam no universo criativo:

O “mal do violino” reside nesta absurda contradição: o que pode significar a música para o intérprete se não a arte da expressão? Entretanto, para conseguir expressar não é suficiente conhecer a obra na ponta dos dedos e destiná-la ao efêmero instante de sua execução: há de penetrar em seu interior, ter algo a dizer e a possibilidade de transmitir.

Desta perspectiva não existe nada tão importante para o músico como cultivar a liberdade e de ser si mesmo, ter desejo de tocar, possuir uma certa audácia criativa ligada a inteligência do texto, uma verdadeira relação com os próprios sentimentos. (Hoppenot, 2002. Pág. 11)

Na certeza de que os caminhos são tão diversos quanto o número de pessoas que por eles se aventuram, o desejo de continuar pesquisando é mais forte do que o de encontrar respostas prontas. Dentro das inúmeras realidades possíveis no que tange ao universo do ensino e da performance do violino, há uma encruzilhada: um caminho que desejamos evitar, mas que, entretanto, sabemos que em certa instância é inevitável. Deste modo, considerar o corpo como o centro de seu aprendizado, e não uma música apartada da corporeidade, pode promover a esperança de passar por essa encruzilhada por inteiro, sem ter que deixar nenhuma divisão ou pagamento de “resgate” para tradições que se conservam ao custo de nossos corpos. Pois se existe um “mal do violino” seguramente existe um “bem do violino”, é a busca por este caminho que nos impulsiona.

Notas

1 No original: *le violon Interieur*.

2 Tradução: Neves, Marcus Vinicius SantAnna(pág. 190) I would besides advise, as well the composer as the Performer, who ambitious to inspire his Audience to be firt inspired himself, which he cannot fail to be if he chuses a Work of Fenius, if he makes himself thoroughly acquainted with all its Beauties; and if while his Imaginations is warm and glowing he pours the same exalted Spirit into his own Performance.

3 Across cultural, aesthetic and terminological differences, however, most scholarship on musical gesture makes a grounding assumption, broadly semiotic in nature: a gesture is a movement or change in state that becomes marked as significant by an agent. This is to say that for movement or sound to be (come) gesture it must be taken intentionally by an interpreter [...]

Referências

- Assis, A. C., & Amotim, F. (2009). O gesto musical e a expressividade. In: Performa – Conferência Internacional em Estudos em Performance. Universidade de Aveiro, Maio. (periódico)
- Barthes, R. (1975). A Retórica Antiga. in VVAA. Pesquisas de Retórica. Petrópolis, Vozes. (livro)
- Biscaro, B. (2015). Vozes nômade: escutas e escritas da voz em performance. Tese (Doutorado em teatro) Universidade Estadual de Santa Catarina. (tese).
- Bittar, V. M. F. (2012). Músico e Ato. 270f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (tese)
- Bonfitto, M. (2002). O Ator Compositor. São Paulo: Perspectiva. (livro)
- Cope, Peter e Smith, Hugh. (1997) Cultural context in musical instrument learning. British Journal of Music Education, v.14, n.3, p.283-289. Cambridge: Cambridge University Press. (periódico).

- Davidson, J.; Correia, J. S. (2002). Body Movement. In: Parncutt, Richard; McPherson, Gary. *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies of Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002, p. 237-255. (livro)
- Fiaminghi, L. H. (2008). *O violino violado: rabeça, hibridismo e desvio do método nas práticas interpretativas contemporâneas – tradição e inovação em José Eduardo Gramani*. Tese de doutorado. Universidade de Estadual Campinas. Campinas. (tese)
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes. (livro)
- Geminiani, F. (1749). *A treatise of good taste in art of musick*. London. (livro)
- Goehr, L. (2007). *The Imaginary Museum of Musical Works: an Essay in the Philosophy of Music*. Oxford, The Oxford University Press. (livro)
- Gritten, A., & King, E. (2006). *Music and Gesture*. England: Ashgate Publishing. (livro)
- Hoppenot, Dominique. (2002) *El violín interior*. Trad. Juan Sanabras. Real musical. Madrid. (livro)
- Santos, L. O. de S. (2011). *Um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco*. Tese de doutorado. Universidade de Estadual Campinas. Campinas, (tese)