


ARTIGO ORIGINAL

Apontamentos sobre os fatores históricos que levaram a composição a se afastar da educação musical

Eduardo Wanderley Brasil 

Fernando Gabriel Batista Lima 

Fábio Silva Ventura 

Caroline Caregnato 

Universidade do Estado do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes | Manaus, Amazonas, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir alguns dos fatores históricos, situados no século XIX, que levaram a composição a se afastar da formação musical inicial. Atualmente as práticas composicionais são componentes não centrais em muitos programas educativos, o que leva a uma necessidade de entendimento dos caminhos que nos conduziram a isso. Partindo de referências da história da música, da teoria, da performance e da educação musical, debatemos como as práticas composicionais foram se distanciando da formação musical ao longo da transição da estética clássica para a romântica. Este artigo faz uma breve apresentação do modelo de ensino desenvolvido nos conservatórios napolitanos no século XVIII, debate as transformações desse modelo ao longo do século XIX, discute o processo de construção do compositor como gênio e finaliza abordando o modelo de ensino de música em prática entre o final do século XIX e começo do XX.

Palavras-chave: Composição, Improvisação, Ensino Conservatorial.

Abstract: This paper discusses some of the historical factors that led to composition becoming detached from music education. Currently, compositional practices are peripheral components in many educational programs, necessitating an understanding of the historical paths that led to this shift. Drawing on references from music history, theory, performance, and music education, we discuss how compositional practices became distanced from musical training during the transition from Classical to Romantic aesthetics. The article provides a brief overview of the teaching model developed in Neapolitan conservatories in the 18th century, analyzes its transformations throughout the 19th century, discusses the social construction of the composer as a genius, and concludes by addressing the music education model developed in universities between the 19th and early 20th centuries.

Keywords: Composition, Improvisation, Conservatory Education.

Há no imaginário coletivo contemporâneo, especialmente naquele vinculado à música, habilidades inalcançáveis aos humanos comuns, ou seja, um gênio. Essa mistificação, atrelada a uma transformação do trabalho criativo em uma atitude inconsciente, está relacionada ao que Odena (2012) classificou como uma visão romântica sobre a criatividade musical. Tal concepção traz, segundo Grassi (2008), consequências para o ensino e a aprendizagem musical atual, como a insegurança de professores recém-formados em ensinar composição e a subestimação das capacidades criativas dos próprios estudantes em formação inicial. A abordagem da composição desde o início da aprendizagem de música também é vista como um desafio para os professores que relatam ausência de formação para isso durante sua graduação e falta de habilidade para ensinar esse tipo de prática criativa. Os professores que trabalham com a formação inicial também manifestam crenças que os impedem de abordar a composição em sala de aula, como a de que outras atividades (especialmente a *performance*) são mais importantes, ou que os estudantes não teriam habilidade para compor (Shouldice, 2014; Vecchio; Hopkins, 2025). Pelo cenário descrito, percebemos que há um distanciamento entre a composição e a educação musical contemporânea. A formação desse processo de distanciamento, mais especificamente, será o tema deste trabalho. Tomaremos como recorte aquilo que estamos nomeando como formação inicial, em referência à educação musical que não tem como finalidade primeira profissionalizar músicos ou compositores. Adicionalmente, após a introdução do assunto, focaremos nossa abordagem sobre o processo de distanciamento ocorrido durante o século XIX, uma vez que este nos parece ser um dos principais momentos de consolidação das práticas de ensino ainda vigentes nos dias atuais.

Do ponto de vista histórico, a composição esteve por séculos tão intimamente atrelada a outras práticas musicais, como a *performance*, que sequer era reconhecida como uma atividade musical específica. Segundo Williams (2010), a ideia de composição só começou a se formar e a se separar da definição de execução musical a partir do século XV, quando Johannes Tinctoris (1435- 1511), em seu tratado, descreveu a existência de uma prática performática de *super librum cantare* (cantar sobre o livro) e a existência de uma *res facta* (coisa feita), ou seja, de uma composição escrita. Tinctoris também foi o primeiro a celebrar as qualidades performáticas de um intérprete de forma distinta da sua atividade composicional. O primeiro tratado musical, publicado no século X no Império Bizantino, evidenciava que o processo criativo daquela época não era baseado no ideal de

originalidade, mas sim no conhecimento de cantos litúrgicos tradicionais e na derivação de novos cantos a partir deles. Portanto, compor até antes do século XVIII era sinônimo de “colocar junto”, ou seja, de dominar e combinar fórmulas retóricas transmitidas pela tradição. A composição, nesse sentido, era aprendida em conjunto com atividades que hoje poderíamos atribuir aos campos da história ou da análise (Jamason, 2012; Williams, 2010).

A concepção da composição como uma obra, que perdura escrita no tempo independentemente do ato performático, é recente e remonta a meados do século XIX, quando se difundiu a ideia de *Werktreue*, ou seja, de fidelidade à partitura e de subjugação do intérprete à autoridade do compositor. Até meados do século XIX, a atividade criativa do *performer* estava tão embrenhada no seu ofício, que os intérpretes não só compunham e tocavam suas próprias composições, como improvisavam peças em público. A própria palavra “improvisação” raramente era usada no campo da música até a primeira metade do século XIX. Os músicos e críticos se referiam muito frequentemente, até então, às práticas de preludiar e de fantasiar que se transformaram, em nosso vocabulário contemporâneo, em dois tipos de obras musicais para serem tocadas com auxílio de partitura e de forma não mais improvisada: o prelúdio e a fantasia (Gooley, 2018). Pelo exposto, vemos que até um período relativamente recente, *performance*, improvisação, musicologia e composição eram atividades intimamente relacionadas (Jamason, 2012; Williams, 2010; Isaza, 2016).

Até o século XIX, os professores de música de maior fama eram, além de pedagogos, também compositores e intérpretes instrumentistas e cantores. No século XVIII, um bom professor deveria saber tocar cravo e compor. Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788), discorrendo sobre as aulas de seu pai Johann Sebastian Bach (1685-1750), declarava que os alunos também deveriam saber realizar baixo contínuo¹ e corais ao teclado, como uma introdução para a aprendizagem da composição. Portanto, não havia uma diferenciação entre as carreiras e os papéis musicais de professor, intérprete

¹ O baixo contínuo, também conhecido como *figured bass*, *thoroughbass*, *Generalbass* ou *basso continuo*, é um sistema de notação musical abreviado usado para descrever a harmonia. Ele consiste em uma linha de baixo notada numa pauta, acompanhada por números arábicos acima ou abaixo dela, e que fornecem informações cruciais sobre os intervalos das vozes superiores em relação à nota do baixo (Mortensen, 2020). Além de sua função de representar as harmonias para e realizar o acompanhamento, o baixo cifrado também assume um papel significativo no estudo da composição, da harmonia e da análise, por sua capacidade de resumir todo o conteúdo harmônico de uma obra (Bourmayan; Frisch, 2024). Historicamente, as definições o ligavam a exercícios sobre um baixo, que pode ser cifrado ou não, para o estudo da harmonia e do acompanhamento (Sanguinetti, 2012).

e compositor. Todos deveriam saber compor e executar (Jamason, 2012), inclusive os mestres e doutores formados em música pela Universidade de Oxford até pelo menos o século XVII (Loges; Lawson, 2012).

Sob a perspectiva da educação musical contemporânea, que tenta reinserir a criação nas aulas de música e reintegrá-la às outras atividades musicais, a composição pode ser definida como uma atividade de organização de materiais sonoros de forma expressiva ou, em outras palavras, que visa a produção de sentidos, e que pode ou não envolver formas de notação. Além de ser entendida como um produto, oriundo da prática composicional, a composição também pode ser vista como um processo, ou seja, como uma forma de experimentação que não necessariamente tem foco na construção de uma obra (Kaschub; Smith, 2009; Swanwick, 2003; França; Swanwick, 2002). Nesse sentido, fala-se contemporaneamente em práticas criativas em sentido amplo, pois a composição pode envolver tanto o trabalho formal de criação feito por aqueles que são reconhecidos como compositores, quanto o trabalho do arranjador de *jazz*, do DJ (*disc jockey*), do *sound designer* de *videogames* e da criança que cria suas próprias músicas enquanto brinca (Burnard, 2012).

O ensino de composição, entendido nesses termos, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem inicial de música, pois possibilita o aumento do vocabulário musical dos estudantes, amplia a compreensão dos alunos sobre a organização dos sons, complementa o entendimento alcançado por eles com outras experiências musicais, convida os alunos a reunirem e colocarem em ação todo o seu conhecimento musical, desafia os estudantes a considerarem seu entendimento da realidade, e permite a eles exercitarem e aprimorarem seu potencial criativo (Glover, 2000; Kaschub; Smith, 2009).

A inserção de práticas estruturadas nesses moldes nos processos de ensino e de aprendizagem musical inicial vêm sendo buscada desde pelo menos o século XX, por educadores como Carl Orff (1895- 1982) - um dos pioneiros, atuante na Europa no início do século XX - e Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005) - um dos pioneiros, atuante no Brasil na segunda metade do mesmo século. Esses são exemplos de pedagogos que difundiram jogos de improvisação e abordagens que valorizam a criação musical em sala de aula. Os esforços desses e de tantos outros educadores, em debate há pelo menos um século, entretanto, são esforços de reinserção, ou seja, de retomada de práticas de composição na aula de música que já fizeram parte da formação inicial dos músicos.

Partindo desse cenário, este trabalho buscou responder à questão de pesquisa: quais fatores históricos, situados no século XIX, levaram a composição a se afastar da formação musical inicial? Abordaremos aqui o que nos parecem ser alguns dos pontos de transformação ou de transição observáveis no processo de construção da educação musical europeia, e que levaram ao distanciamento entre as práticas composicionais e a formação inicial em música. É possível que seja nesse processo que residam as raízes das resistências ou das dificuldades ainda hoje observadas na inserção da composição nas aulas de música. Trazer discussões como essas para o campo da educação nos parece um meio de tomarmos consciência da natureza de nossas práticas atuais e, possivelmente e conseqüentemente, nos parece um meio de revermos essas práticas e de buscarmos transformações. Este trabalho tem, portanto, como objetivo discutir alguns dos fatores históricos, situados no século XIX, que levaram a composição a se afastar da formação musical inicial.

Esta pesquisa se constitui em uma revisão de escopo construída a partir de fontes secundárias. Ela apresenta, portanto, um mapeamento inicial de respostas fornecidas pela literatura para nosso problema de pesquisa. Para sua realização foram levantadas referências nas plataformas JSTOR, ProQuest, SciELO, Scopus e Web of Science, por meio das chaves de busca: (composição OR improvisação) AND (musica*) AND (aprend* OR ensin* OR educa*) AND ("século XIX" OR romant*); e (composition OR improvisation) AND (music*) AND (learn* OR teach* OR educa*) AND ("19th century" OR romantic*). Esses termos foram buscados nos títulos e/ou resumos disponíveis nas plataformas e, nesse processo, foram encontrados 185 trabalhos. Após a leitura dos resumos de todas essas fontes, foram selecionados dez textos, que foram lidos integralmente. Após esse processo de leitura, foram encontrados quatro trabalhos que traziam respostas para o nosso problema de pesquisa. Adicionalmente, foram consultados livros, que estavam ao acesso dos pesquisadores, e referências obtidas por meio da técnica de bola de neve (busca de referências nas referências de outros trabalhos).

A fim de preparar a apresentação dos resultados de nosso levantamento bibliográfico, começaremos com uma breve contextualização – um prelúdio – do cenário educacional que antecedeu o século XIX.

1. Prelúdio: os conservatórios de Nápoles do século XVIII

O cenário de mistificação e de afastamento da composição das práticas de ensino e de aprendizagem inicial de música, descrito na introdução, não é algo posto desde os primórdios da história da educação musical. De acordo com Williams (2010), as bases do ensino moderno de composição musical começaram a se estabelecer no século XVI, com a publicação do tratado de Gioseffo Zarlino (1517-1590), que sistematizou o ensino da chamada *prima prattica*² e forneceu as bases para a construção do método de contraponto de Johann Joseph Fux (1660-1741), usado como referência direta para a composição de música sacra até o século XVIII. Em paralelo a isso, floresceu a *seconda prattica*³, voltada especificamente para a estruturação musical a partir do baixo, e que deu origem ao ensino do baixo contínuo. Esse tipo de prática ocorria ao teclado, ou seja, em paralelo com a *performance* e com o objetivo de fornecer os fundamentos para a improvisação musical e a composição. O estudo do baixo contínuo, por sua vez, foi se desdobrando e complexificando, o que culminou na estruturação da teoria da harmonia no século XVIII, por Jean-Philippe Rameau (1683-1764). O estudo da harmonia, assim como o estudo do contraponto, se tornou parte obrigatória da formação dos músicos em geral e assim permanece até os dias atuais. As práticas improvisatórias, ligadas ao baixo contínuo, entretanto, deixaram de ser ensinadas - a não ser por um esforço recente de retomada que ficou restrito ao campo das práticas historicamente informadas.

Portanto, ao olharmos para o passado, podemos observar que o ensino de composição estava interligado ao ensino de teoria e de prática musical. De acordo com Gjerdingen (2020), diferentemente do que ocorre na maioria dos conservatórios de música atuais, o currículo dos quatro conservatórios de Nápoles, em funcionamento no século XVIII (Santa Maria Di Loreto,

² A *prima prattica* ou *stile antico* seguia rigorosamente as regras de contraponto e o tratamento das dissonâncias, como codificados por Zarlino. Nesse tipo de prática musical, a condução das vozes (o contraponto) prevalece sobre a expressão do texto, e as dissonâncias devem ser preparadas e resolvidas conforme a lógica interna da música (Burkholder; Grout; Palisca, 2019).

³ A *seconda prattica* ou *stile moderno* era defendida por Monteverdi e admitia flexibilizar ou violar as regras estritas de contraponto quando a expressão do texto o exigia. Esse tipo de prática musical permite dissonâncias não preparadas para realçar os afetos e a clareza melódica, valorizando novidade e invenção em detrimento das tradições antigas. É importante notar que a *seconda prattica* não substituiu a *prima*, pois ambas coexistiram, sendo cada uma apropriada para diferentes propósitos (Burkholder; Grout; Palisca, 2019).

Sant’Onofrio a Porta Capuana, I Poveri Di Gesù Christo e La Pietà de Turchini), oferecia uma formação integrada: os alunos aprendiam a ler partitura, a cantar, a ter percepção intervalar, a fazer contrapontos, a harmonizar e a improvisar *partimenti*⁴ no teclado. Não obstante, este modelo de ensino integrado gerava composições, pois os estudantes aprendiam as ferramentas necessárias para as práticas criativas. Gjerdingen (2020) diz que era preciso, nessa época, criar um sistema de educação que formasse músicos para tocar nas igrejas e que, para isso, os músicos precisavam ser versáteis: compor, improvisar, reger um coro e tocar órgão, por exemplo, eram atividades que precisavam ser dominadas por um profissional. O sistema de formação era rigoroso, devido a uma competição salutar que existia entre os conservatórios (Loges; Lawson, 2012).

Gjerdingen (2020) diz que os conservatórios eram, em seus primórdios, orfanatos onde várias crianças eram deixadas sob os cuidados de freiras, de artesãos e, em alguns casos, de professores de música. Segundo o autor, essas crianças tinham medo de serem punidas e/ou, pior, de serem abandonadas nas ruas. Havia então uma motivação extrínseca para elas se dedicarem àquilo que lhes era proposto por seus cuidadores, como estudar música. Segundo Gjerdingen (2020), sob essa perspectiva qualquer criança que se dedicasse e se esforçasse às atividades prescritas pelo professor poderia se tornar um músico profissional, ou seja, um intérprete e/ou regente, improvisador e compositor. Havia, evidentemente, uma razão pragmática e de ordem econômica para que a igreja e o estado acreditassem na formação musical dessas crianças, mas é notável que nesse momento a capacidade de criar música não era vista como um dom restrito a alguns poucos gênios. Embora houvesse punições aos alunos, prescritas por “falta de talento” ou por “mau comportamento”, havia um entendimento de que até mesmo as crianças desvalidas poderiam aprender música e, futuramente, trabalhar em uma igreja ou em um palácio.

Ao abordarmos a metodologia utilizada nos quatro conservatórios de Nápoles do século XVIII, podemos afirmar que ela era metamusical, pois, ao contrário do que acontece hoje, em que se

⁴ *Partimenti* são exercícios de criação musical voltados a instrumentos de teclas. Eles tiveram grande relevância durante o século XVIII e estavam relacionados a diversos gêneros musicais, como tocatas, concertos e sonatas galantes. Após esse período, o *partimento* foi perdendo a sua importância, tendo no romantismo os seus últimos momentos de glória (Stella, 2007). Nesse tipo de atividade era oferecida ao estudante uma partitura com apenas a linha do baixo escrita (a ser executada com a mão esquerda). Era preciso, então, que o estudante desenvolvesse a melodia do exercício (na mão direita). Normalmente o professor exigia que o estudante desenvolvesse mais de uma opção melódica (Gjerdingen, 2020; Isaza, 2016).

aprende música a partir de exercícios desprovidos de caráter musical, as crianças dos antigos conservatórios aprendiam música a partir de materiais musicais, como os *partimenti*. Gjerdingen (2020) afirma que a mente da criança é altamente sensível a padrões que se repetem com frequência, especialmente em um mesmo contexto. Nos conservatórios era ensinado um pequeno repertório de esquemas musicais que se repetiam em quase todas as aulas. Os esquemas musicais são pequenos clichês (ou padrões) que funcionam como um esqueleto em uma composição, fornecendo baixo e melodia. Os compositores aprendiam inúmeros esquemas e, a partir deles, criavam variações para desenvolver suas músicas. Ao aprendê-los, segundo o autor, os alunos estavam se preparando para o mundo real, podendo compor a partir desses esquemas e/ou observá-los em diferentes repertórios.

Ao concluir o curso do conservatório, por exemplo, um jovem músico conheceria centenas de esquemas, teria solfejado suas próprias melodias, tocado seus baixos contínuos usando numerosos *partimenti*, teria escrito seus solfejos e *partimenti* em forma de contraponto, e tocado diversas versões deles no teclado. As aulas de música teriam lhe proporcionado um conhecimento estruturado na forma de esquemas, e esses, por sua vez, teriam aguçado suas percepções. Segundo Gjerdingen (2020), um aluno poderia ouvir música com mais detalhes do que qualquer outra pessoa, pois já havia memorizado todos os esquemas que provavelmente encontraria num concerto. Por essa abordagem integradora, portanto, os alunos desenvolviam não só competências criativas, mas também habilidades técnicas de execução e de percepção, muito valorizadas até os dias de hoje.

2. Os conservatórios do século XIX

O século XIX foi marcado, no campo da música, por um aumento na demanda por mão de obra qualificada para a realização de atividades musicais em igrejas e, especialmente, em instituições privadas como as casas de ópera e as sociedades de concerto. Com a ascensão da classe média, graças à Revolução Francesa e à Revolução Industrial, a música se tornou um produto que, deixando de ser monopólio da igreja e da aristocracia, passou a ser acessível a um novo tipo de público: a burguesia (Félix, 2018). Esse novo público precisava ser educado musicalmente para consumir aquilo que era ofertado pelas instituições privadas.

O aumento da demanda por formação também decorreu do papel de distintivo de posição social que a educação musical assumiu no século XIX. Estudar e consumir a música tida como “elevada” e, portanto, diferente daquela produzida pelas classes populares era, então, uma forma de a classe média evidenciar seu acesso a conhecimentos e espaços sociais dominados até então apenas pela aristocracia (Tregear, 2020). Nas palavras de Tregear “havia quem visse a ampliação do acesso à educação musical de qualidade como um meio prático, ao alcance tanto dos governos quanto dos cidadãos privados com predisposição filantrópica, de promover a coesão social ou a mobilidade social” (2020, p. 274, tradução nossa).

A educação musical, portanto, passou a assumir um papel na construção social e também nacional. Uma demanda com dimensões e propósitos como os mencionados não poderia deixar de trazer mudanças para o modo como se ensinava música. A instrução, que antes era individualizada, passou a ser ofertada em classes, em larga escala (Lawson, 2025; Tregear, 2020).

Boa parte do modo como concebemos o ensino de música na atualidade foi constituída nesse contexto do século XIX, nos conservatórios de Paris, Viena e Leipzig (Utne-Reitan, 2022). O primeiro conservatório, em sentido moderno, foi o Conservatório de Paris, fundado em 1795. Em diferentes aspectos o ensino de música ofertado por essa instituição se assemelhava ao que acontecia até o século XVIII nos conservatórios napolitanos, onde o contraponto e a harmonia eram ensinados como fundamentos para a composição. Uma das evidências disso é que o Conservatório de Paris organizava um concurso anual de composição - o *Prix de Rome* - que exigia dos seus participantes a demonstração de habilidades contrapontísticas em sua primeira etapa. Somente os aprovados nessa fase poderiam seguir para a segunda rodada, que consistia na composição de uma cantata para solistas e orquestra a partir de um texto pré-definido (Williams, 2010).

Em Paris, o conservatório era uma instituição governamental com estudantes de ambos os sexos, admitidos com a idade de 8 a 13 anos, apoiados por bolsas do estado (Lawson, 2025; Gjerdingen, 2020). O ensino ofertado nessa instituição se diferenciava daquele ofertado nos antigos orfanatos também porque em Nápoles os estudantes aprendiam harmonia majoritariamente por meio de improvisações ao teclado, enquanto em Paris eles aprendiam formas estritas de harmonização, principalmente por meio da escrita. Ou seja, o ensino de música passou a ser feito com lápis, papel e livros didáticos, e não primordialmente por meio de instrumentos, envolvendo a

improvisação (Utne-Reitan, 2022). Observa-se, portanto, uma separação entre teoria e prática, uma vez que conhecimentos como composição, improvisação e *performance*, trabalhados de forma integrada com saberes teóricos nos conservatórios de Nápoles, passaram a ser ensinados em disciplinas separadas. Havia ainda em Paris uma simplificação, em relação ao observado em Nápoles, no modo que eram abordadas as harmonizações. Por fim, enquanto em Nápoles o ensino ocorria de forma individualizada, em Paris ele passou a ocorrer de forma padronizada e baseada em livros didáticos, que foram produzidos em grande quantidade ao longo do século XIX (Utne-Reitan, 2022). Diante do exposto, podemos afirmar que o modelo de ensino formulado no Conservatório de Paris contribuiu para a diminuição das práticas improvisatórias e de composição na educação musical por força tanto da separação entre teoria e prática, quanto da preponderância que assumiram na formação musical os exercícios escritos, baseados em regras estritas, simplificadas e padronizadas, difundidas em livros didáticos.

Com as práticas desenvolvidas no Conservatório de Viena, fundado em 1817, também foi acrescida uma característica ao ensino de música que perdura até a atualidade: o distanciamento entre os exercícios teóricos e as práticas da “vida real”, ou seja, o repertório propriamente dito. Os livros didáticos produzidos no contexto vienense eram especialmente fornidos de exemplos musicais criados especificamente com fins didáticos, que não refletiam o uso que os compositores contemporâneos faziam das regras de teoria em suas composições (Utne-Reitan, 2022). Williams (2010) explica que algo semelhante acontecia no Conservatório de Paris. O compositor Hector Berlioz (1803-1869), aluno do conservatório, foi derrotado duas vezes no *Prix de Rome*. Ele só foi laureado em sua terceira tentativa, quando apresentou uma peça que ele julgou medíocre, mas que atendeu às demandas do júri de domínio das técnicas de contraponto e de harmonia. Os professores de Paris ensinavam seguindo um currículo tradicional, mas suas próprias composições - assim como as de Berlioz - eram mais experimentais que o permitido pelos livros. Portanto, para além de os estudantes estarem afastados da prática improvisatória ao teclado, que ocorria nos orfanatos napolitanos, eles estavam relegados a um estudo estritamente teórico e desconectado das práticas composicionais de seu tempo. Ou seja, o ensino de teoria seguia um caminho claramente distinto daquele que era trilhado pelos compositores. Sinalizando essa desconexão, o compositor Anton

Bruckner (1824-1896) teria dito “veja cavalheiro, essa é a regra. É claro, eu não componho dessa forma” (Williams, 2010, p. 54).

O Conservatório de Leipzig, fundado em 1843 pelo compositor Felix Mendelssohn (1809-1847), tentou um modelo de ensino diferente do que acabou de ser mencionado, ao menos nos seus primórdios. Mendelssohn propôs um currículo amplo, com a intenção de prover os estudantes com uma visão contextualizada da música. Os alunos, de modo geral, tinham aulas de harmonia, contraponto, análise, instrumentação, leitura, baixo contínuo, piano, canto, regência, estética, acústica e repertório. Um estudante poderia passar 60 horas estudando no prédio do conservatório, e as aulas poderiam começar às 6 horas da manhã e acabar 14 horas depois. Mas, nas palavras de Loges e Lawson “Mendelssohn percebeu que o padrão da sua nova coorte não era o que ele esperava e que suas necessidades eram mais básicas do que ele imaginava - e que havia um limite para o que poderia ser ensinado de fato” (Loges; Lawson, 2012, p. 152).

A burguesia, especialmente aquela que não via no conservatório um meio de profissionalização, não se via contemplada pelo modelo curricular exigente que era oferecido. Logo, o conservatório passou a se adequar às exigências de seu público, o que tornou difícil a retenção de profissionais altamente capacitados - o próprio Mendelssohn se retirou do conservatório. Assim, aumentaram-se as diferenças entre os padrões de excelência exigidos dos alunos de Nápoles e os exigidos de ao menos uma parte dos estudantes do século XIX - parte essa bastante numerosa, haja vista que o Conservatório de Leipzig atendia 406 jovens por volta de 1860. Portanto, os conservatórios passaram a assumir uma missão comercial, de atendimento aos interesses da classe burguesa, que via no acesso diletante à música simplesmente uma forma de se destacar socialmente. A educação musical, portanto, passou a ser ofertada conforme a demanda da clientela, com baixa qualidade em muitos casos (Gies, 2019; Lawson, 2025). Com o acesso de um novo público à formação musical, a própria partitura passou a assumir uma notação mais detalhada e prescritiva, que permitisse aos músicos amadores fazerem música sem os conhecimentos criativos comuns no século XVIII. Portanto, a reprodução do texto musical se tornou o foco da formação, em detrimento do desenvolvimento das práticas de improvisação (Félix, 2018).

O Conservatório de Leipzig também participou da inauguração de um modelo de ensino que reforça, até os dias atuais, a necessidade de o intérprete ser fiel à partitura e ao compositor, sem fazer

acréscimos criativos ao texto musical. Isso ocorreu pela ênfase dada ao conhecimento de teoria e à análise da partitura como um pré-requisito para a interpretação musical. Daí resultou, também, que o estudo da teoria deixou de ter como principal função a preparação dos alunos para a composição ou a improvisação, como ocorria nos antigos conservatórios de Nápoles, e passou a ser entendido como uma preparação para a *performance*. A realização de exercícios escritos de teoria, como por exemplo exercícios de harmonização, também é um sinal de que o envolvimento do *performer* com a criação no instrumento não era mais visto como necessário (Utne-Reitan, 2022). Todas essas práticas pedagógicas reforçam o espírito romântico de preservação da autoridade do compositor e do texto musical (que será melhor discutido na próxima seção), e marcam a separação entre as funções de compor e interpretar, que vemos ainda hoje.

Os conservatórios europeus de Viena e de Leipzig foram apenas alguns dos que surgiram após a criação do Conservatório de Paris. Seguindo o modelo deste último, foram criados no século XIX dezenas de outros conservatórios, inclusive na América Latina, como os conservatórios do Rio de Janeiro (de 1847), de Havana (de 1885) e de Buenos Aires (de 1893) (Tregear, 2020). Exceções ao exposto aqui também existiram. De maneira bastante singular, por exemplo, o pianista Pierre Zimmermann (1785–1853), professor do Conservatório de Paris, em sua *Encyclopédie du Pianiste Compositeur* evidenciava a sobrevivência de práticas como a improvisação, o contraponto e a construção de acompanhamentos com baixo contínuo na primeira metade do século XIX. Esses saberes, entretanto, entraram em declínio e foram progressivamente marginalizados nos currículos posteriores dos conservatórios (Teriete, 2020).

3. O compositor como gênio

Podemos encontrar outro ponto de segregação entre o ensino geral de música e o de composição no momento histórico em que o compositor passou a ser reconhecido como gênio. Esse processo teria, para Taruskin (2009), seu embrião no período romântico. Fundamentando-se na crítica musical escrita por E. T. A. Hoffmann (1776-1822) no início do século XIX a respeito da obra de Ludwig van Beethoven (1770-1827), Taruskin (2009) afirma que, durante o período romântico, o propósito da arte musical era fornecer ao ouvinte uma experiência com intensidade além do que

nossos sentidos – e até mesmo nossa imaginação – fossem capazes de perceber. O compositor, conforme propagado por Hoffmann, seria o gênio capaz de criar essas obras magníficas que estão além dos nossos sentidos – a não ser que o ouvinte também fosse um gênio – porque o compositor romântico, ao contrário dos demais humanos, seria capaz de escrever exatamente o que suas emoções ditam, ao mesmo tempo em que mantém o controle absoluto de seu método de criação (Taruskin, 2009). Ele é, portanto, alguém com a habilidade extraordinária de, ao mesmo tempo, obedecer aos frios princípios da técnica composicional e expressar suas emoções mais íntimas, suas percepções extremamente aguçadas da existência humana.

No entanto, convém lembrar que a realidade vivida ao longo da formação e de grande parte da carreira de Beethoven não correspondia à imagem romântica perpetuada por Hoffmann. Durante esse período, a música instrumental ainda era entendida segundo o paradigma da expressão objetiva herdado da retórica: o compositor deveria moldar afetos de maneira clara e inteligível, sem a necessidade de se remeter a um eu interior (Bonds, 2020). Nesse horizonte, as passagens de obscuridade ou de excesso de fantasia nas obras de Beethoven foram inicialmente lidas por seu público como falhas de clareza, a ponto de Joseph Haydn (1732–1809) declarar não compreender algumas das últimas composições daquele autor (Bonds, 2020). Joseph Wölffl (1773–1812), compositor hoje desconhecido pelo grande público, mas formado na tradição mozartiana, era celebrado pela crítica de sua época por oferecer exatamente a clareza, a elegância e a acessibilidade que o público valorizava, a ponto de ser visto como um rival mais “inteligível” que Beethoven (DeNora, 1997).

Contudo, como apontado anteriormente por Taruskin, (2009), até mesmo os aspectos da obra de Beethoven antes julgados obscuros ou excessivos passaram a ser revalorizados como sinais de profundidade. A incompreensibilidade deixou de ser vista como defeito e tornou-se um estímulo à interpretação, um indício de que a música continha dimensões mais complexas do que a mera superfície sonora (Bonds, 2020). Após a morte de Beethoven, em 1827, ocorreu um realinhamento conceitual decisivo no modo de compreender sua obra e, por extensão, a música instrumental do século XIX. Se antes predominava uma leitura regida pelo paradigma retórico da clareza, nesse momento consolidou-se a ideia de que a música deveria ser entendida como expressão direta da interioridade, uma arte em primeira pessoa (Bonds, 2020). A publicação póstuma do Testamento de

Heiligenstadt, sete meses após a morte de Beethoven, foi central nesse processo: o documento revelava o sofrimento do compositor diante da surdez e do isolamento, associando explicitamente sua vida íntima à sua criação artística. Essa recepção biográfica “eletrizou” o público (Bonds, 2020, p. 81) e forneceu as bases para aquilo que Bonds (2020) chamou de “síndrome de Beethoven”: uma predisposição a ouvir suas obras como confissões autobiográficas. DeNora (1997) acrescenta que esse novo olhar alimentou a construção de uma mitologia pró-Beethoven, oferecendo ao ouvinte instruções elaboradas de como apreciar sua música e reforçando a tendência de conceber vida e obra de maneira indissociável.

Esse movimento de sacralização não ocorreu somente com o compositor e sua obra. Críticos do século XIX também passaram a associar diretamente a improvisação ao retrato da subjetividade: para Ignaz Ferdinand Cajetan Arnold (1774–1812), a fantasia era um “monólogo da alma”, um auto retrato sonoro que assumia a forma de uma autobiografia musical (Bonds, 2020). Carl Czerny (1791–1857), aluno de Beethoven, reforçava essa ideia ao afirmar que improvisar significava fixar ideias no instante de sua concepção, revelando o “ouvir interior” do compositor (Sarath, 2018). Nesse sentido, a improvisação deixou de ser apenas um exercício técnico, decorativo ou de entretenimento e passou a ser compreendida como uma via privilegiada de acesso à subjetividade do músico, reforçando sua associação com a figura do gênio romântico. Assim, improvisar, criar e compor foram progressivamente reservados ao domínio do músico considerado genial.

O compositor romântico é visto, portanto, como o artista-herói solitário, cujo sofrimento produz obras grandiosas e incríveis, que proporcionam ao ouvinte uma experiência transcendental, que não pode ser obtida de outra maneira que não seja por meio da arte. Essa é uma visão que sacraliza a arte, transformando-a em algo que ultrapassa a cognição e a dimensão humana, e que chega às raias do espiritual. Nesse ponto vemos, portanto, que a arte romântica assume um caráter religioso, de acesso à dimensão transcendental, e que o compositor, por sua vez, assume um papel messiânico, de veículo ou de transmissor de uma verdade não acessada pelos humanos comuns a não ser por intermédio da música e do seu criador (Taruskin, 2009). Pelo exposto vemos que, ao contrário do observado nos conservatórios de Nápoles do século XVIII, a composição não é entendida como uma atividade que pode ser exercida por qualquer pessoa com algum nível de instrução musical e de domínio das técnicas composicionais. Ela é uma arte restrita àqueles que dominam a técnica e, ao

mesmo tempo, a habilidade extraordinária de expressar-se ou, melhor, de expressar uma experiência transcendental, sagrada, por meio de sua arte.

Adicionalmente, a composição passou a ser entendida como algo impossível de ser ensinado. Nas palavras do compositor Arnold Schoenberg (1874-1951), “a grande dificuldade para os estudantes é descobrir como eles poderiam compor sem estar inspirados. A resposta é: é impossível” (Williams, 2010, p. 49). O também compositor Anton Bruckner (1824-1896) teria expressado ideia semelhante ao afirmar que para a formação de jovens compositores era necessário o estudo de ao menos três anos de harmonia e de alguns meses de composição, pois a composição não pode ser realmente ensinada (Williams, 2010).

Essa visão sacralizante, afirma Taruskin (2009), teve grandes impactos na *performance* musical. A partitura, que no período clássico era meio para a *performance* espontânea, no período romântico se tornou objeto de autoridade inviolável. Se antes a partitura servia ao intérprete, no período romântico é o intérprete que serve à partitura. Um dos efeitos dessa transformação foi a diminuição do prestígio dado às habilidades criativas do *performer*. Os músicos durante a idade média e o renascimento deveriam completar a música ficta com várias vozes. Ao longo do barroco, deveriam improvisar linhas de baixo contínuo. Durante o classicismo, os intérpretes tinham a liberdade de improvisar ornamentos para passagens musicais e de construir suas próprias cadências - e eram considerados incompetentes se não o fizessem. Por muitos séculos, os intérpretes foram considerados co-criadores do compositor (Jamason, 2012; Isaza, 2016). A sacralização romântica da partitura, por outro lado, fez com que os alunos de música fossem treinados a reproduzir o texto musical com uma precisão inédita e, portanto, a improvisação passou a ser negligenciada ou mesmo desprezada completamente (Taruskin, 2009). Czerny, François-Joseph Fétis (1784-1871) e Ignaz Moscheles (1794-1870), por exemplo, instruíam seus discípulos, na primeira metade do século XIX, a não adicionar, não abreviar e não alterar nenhuma obra, pois elas deveriam ser ouvidas como o “mestre” as pensou e escreveu (Hunter, 2005, p. 357-358). Ao final do século XIX, a maioria dos instrumentistas tocava cadências memorizadas em todos os concertos, tornando tais cadências tão canônicas quanto o resto da peça. O compositor, por sua vez, esperava que o intérprete executasse os mínimos detalhes escritos na partitura. Seria um sacrilégio da parte do intérprete não executar os ornamentos e as cadências escritas pelo compositor (Taruskin, 2009).

De acordo com a leitura que Hunter (2005) faz dos escritos de diversos filósofos, pedagogos e críticos musicais dos séculos XVIII e XIX, o intérprete era visto, nesse momento, como alguém que deveria apagar seu próprio ego para mergulhar no espírito do compositor, tocando como se sua música viesse diretamente da alma do compositor para o público. Disso resulta que, durante a formação musical do século XIX, os iniciantes eram estimulados a não interpretar aspectos expressivos, de tempo e de dinâmica, de forma espontânea. Os músicos deveriam ser treinados por métodos muito bem estruturados para assumir seu dever intelectual, espiritual e moral de acessar a alma do compositor e de apagar-se para isso. Em métodos dessa época, como os de Pierre Baillot (1771-1842) (violino) e Czerny (piano), os aspectos expressivos eram abordados em seção separada e posterior à dedicada à técnica. A própria expressão musical era ensinada como técnica, ou seja, como “*riffs*” aos quais o intérprete poderia recorrer durante a *performance* (Hunter, 2005).

Desse modo, não só o intérprete passou a ser privado do poder criador que possuía quando era permitido que ele interviesse no texto musical do compositor, mas também passou a ter “domada” a sua capacidade espontânea de conferir expressividade à música. Para o intérprete educado na tradição romântica, expressar conteúdos seus, individuais, utilizando o texto musical produzido por outros era, também, um sacrilégio. Ou seja, o músico não pode nem mesmo criar uma interpretação caracteristicamente sua, idiossincrática, enquanto toca as obras do “mestre”. Esse fenômeno se intensifica na contemporaneidade, com a padronização das interpretações graças às gravações, que passaram a servir como referências canônicas a serem imitadas pelos *performers* (Kerman, 1983).

A adoção dos ideais de fidelidade à partitura (*Werktreue*), mencionados até aqui, não implicou em imediato abandono da realização de práticas criativas pelos intérpretes no século XIX. Por um período os programas de concerto contemplaram a execução de obras de compositores contemporâneos e do passado, como Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), ao lado de improvisações produzidas pelos próprios intérpretes. Ou seja, os *performers* também eram criadores e não meros reprodutores. Músicos hoje conhecidos por suas composições escritas, como Felix Mendelssohn (1809-1847), Frédéric Chopin (1810-1849) e Franz Liszt (1811-1886), tocavam suas próprias obras e improvisavam peças inteiras em seus concertos. Esses mesmos, entretanto, passaram ao longo do século XIX a se arriscar menos em práticas improvisatórias públicas, não porque não

fossem hábeis o suficiente, mas porque era cada vez mais difícil agradar ao público diversificado que havia passado a frequentar os teatros (Gooley, 2018).

Até o século XVIII o público das apresentações era formado por músicos profissionais e diletantes. A partir do século XIX, quando a burguesia passou a consumir música, seja por meio da compra de ingressos ou de publicações musicais, os músicos passaram a encontrar entre sua clientela uma classe de diletantes menos formada musicalmente que aquela do século XVIII. Para atender ao grande público, as improvisações até então baseadas no domínio do contraponto, precisaram assumir uma linguagem mais acessível. Os intérpretes passaram a improvisar em cima de temas populares, fornecidos pela audiência durante o concerto, e passaram a explorar principalmente as possibilidades técnicas que o piano trazia e que se diferenciavam do disponível nos instrumentos de teclas de até então. Esses temas populares e suas transformações, geralmente apresentadas com algum tipo de virtuosismo técnico, poderiam ser facilmente reconhecidos no meio da improvisação por um público com pouco conhecimento musical, mas os *connoisseurs* logo passaram a criticar esse tipo de prática, por ela rejeitar os princípios da tradição. Pela dificuldade de agradar a totalidade do público e para não perder credibilidade e prestígio profissional, intérpretes de renome foram pouco a pouco deixando de improvisar em público e passaram a investir mais no seu desenvolvimento técnico, para explorar as características construtivas do piano do século XIX, e na produção de obras escritas (Gooley, 2018).

Alguns compositores e intérpretes, como Liszt, continuaram improvisando de forma privada ao longo de sua vida. Outros, como Robert Schumann (1810-1856) - que improvisou por anos após ter desistido da carreira como pianista graças a problemas na mão - pararam de improvisar até mesmo como forma de produzir ideias para a composição escrita. Movido pelo ideal de *Bildung* (desenvolvimento pessoal) da classe média do século XIX, que pregava o trabalho disciplinado e frutífero do ponto de vista econômico, Schumann passou a compor e a recomendar que outros compositores o fizessem longe do piano e da “aura” livre, antieconômica e transgressora da improvisação. Em suma, a improvisação, que é acima de tudo um processo musical, não se encaixava na lógica capitalista, que valoriza a construção de produtos:

[a] improvisação coloca um problema para uma cultura que define a música principalmente como uma forma de *commodity* - isto é, o trabalho musical, a coisa na qual se **trabalhou** [grifo no original], armazenando assim uma quantidade de valor de trabalho. [...] É a hegemonia de uma forma de *commodity*, não alguma qualidade inerente da improvisação como tal, que produz a improvisação como antitética à lógica capitalista. (Gooley, 2018, p. 192).

Por essa rejeição à atividade improvisatória, o trabalho composicional, até então intimamente atrelado à experimentação no instrumento, se tornou um trabalho puramente intelectual (Gooley, 2018). Portanto, não somente o *performer* passou a ser desencorajado a criar, mas também os compositores passaram a ser desencorajados a tocar.

Graças aos processos descritos, os papéis de compositor e de intérprete, ainda pouco estabelecidos até meados do século XIX, passaram a se diferenciar a tal ponto de ser reconhecida a dificuldade de alguém desempenhar com qualidade ambas as funções. Exemplo desse pensamento foi manifestado pelo pianista Camille Pleyel (1788-1855), que disse a respeito de Beethoven:

Sua execução não é polida, ou seja, sua execução não é impecável... sua improvisação me deu muito prazer... às vezes ele faz coisas surpreendentes. Além disso, ele não deveria ser considerado um pianista, porque se dedica totalmente à composição e é muito difícil ser compositor e intérprete ao mesmo tempo. (Jamason, 2012, p. 105).

Se traçarmos um perfil dos compositores dos séculos XVIII e XIX, perceberemos que o compositor do século XVIII é primordialmente um músico ativo em uma comunidade com outros músicos, cuja prioridade é compartilhar suas ideias da forma mais econômica e prática possível. Esse compositor está inserido em uma linguagem musical e em um estilo de escrita que correspondem às expectativas de seus colegas músicos e da audiência, e, portanto, suas produções são fortemente baseadas tanto em conhecimento racional da música quanto em conhecimento musical implícito. Sua criação musical reflete o seu tempo e a sua época e se baseia nas circunstâncias da *performance* (McNair, 2023). Já no século XIX surge um novo paradigma. O compositor aparece como uma figura isolada, a quem se impõem uma expectativa impossível: o compositor deve ser original, deve buscar pelo novo, mas sem abandonar o antigo, que é condenado a repetir. Adicionalmente, não se espera mais que o compositor seja um músico praticante e essa expectativa, somada à imagem do compositor como ser que trabalha sozinho, torna a improvisação uma espécie de atividade musical

menor. McNair (2023) afirma que a prática improvisatória fica, nesse contexto, presa em um abismo entre expectativas difíceis de conciliar.

Circunstâncias como essas marcam o afastamento, iniciado no século XIX, entre práticas criativas, como a composição e a improvisação, e práticas performáticas. Jamason (2012) sintetiza esse momento de ruptura afirmando que

a história da música pode ser dividida em dois grandes períodos: um longo período de tempo, que pode ser descrito como a era da improvisação, e uma era pós-improvisacional. O primeiro período, cobrindo toda a história da música até meados de 1850, pode com alguma justificativa ser descrito como uma era da colaboração criativa e é notável pela intensa colaboração entre compositores e *performers* na criação do produto “final”, conseguida principalmente através da livre improvisação entre outras decisões interpretativas. Nossa era atual está amplamente envolvida com a performance de música composta durante a era improvisacional (Jamason, 2012, p. 117).

Isso não significa que a improvisação tenha sumido completamente das práticas e do ensino de música, mas certamente esse tipo de prática deixou de fazer parte do ensino de música tradicional e, atualmente, sobrevive no *jazz* ou no *pop* (Taruskin, 2009). A presença das práticas criativas majoritariamente nos processos de ensino e de aprendizagem de música popular, aliás, reforça o que vimos discutindo até esse ponto. Explicando: a autoridade que é conferida ao compositor desde pelo menos o século XIX, e que insere tanto ele próprio quanto sua obra no cânone musical, é baseada no domínio que o compositor tem do seu ofício. Ou seja, a autoridade do compositor dependente de sua formação, depende do seu conhecimento de uma tradição musical que o antecedeu e que ele é responsável por guardar e proteger (Weber, 2001). O próprio compositor, nesse contexto, é um agente criativo, ou seja, alguém que pode colocar em ação seu espírito inventivo, mas que deve preservar a tradição musical para ter sua competência profissional reconhecida (é possivelmente por força dessa necessidade de formação especializada, historicamente construída, que até hoje algumas pessoas acreditem que, para compor, primeiro é preciso conhecer sobre teoria e técnicas composicionais, ou ter estudado música formalmente, o que é contrariado por pedagogos contemporâneos da composição musical, como Kaschub e Smith (2009)). Nesse contexto, o compositor, assim como o intérprete, está sujeito moralmente a resguardar o “bom gosto”, ou o cânone, transmitido a ele por processos formais de ensino e de aprendizagem. A educação recebida

pelo compositor, portanto, não tem um caráter disruptivo e não o prepara para criar obras que rompam totalmente com a tradição.

Há uma justificativa social ou civil, como denominou Weber (2001), para que sejam sustentados esses esforços de preservação da tradição. Assumir-se como guardião do passado implica em assumir-se socialmente como um *connoisseur*, ou seja, como uma pessoa educada e, portanto, distinta. Para educar-se musicalmente nesse contexto, entretanto, não basta a vivência de práticas musicais espontâneas, construídas e reconstruídas cotidianamente no seio da comunidade. O conhecimento tácito, característico da música popular, é insuficiente. É necessário que o ouvinte e o músico se eduquem, por exemplo, por intermédio do conhecimento formalizado através das publicações produzidas por críticos musicais, que se fundamentam no conhecimento da tradição (Weber, 2001). A música de Beethoven é exemplar nesse sentido. Ela passou a ser considerada um estilo superior de escrita, que exigia do ouvinte não apenas sensibilidade, mas um grau de formação intelectual específico. Essa apreciação capitalizada como uma escuta cultivada e reflexiva, afastava a obra de Beethoven do simples entretenimento e a aproximava de um espaço de distinção cultural (DeNora, 1997). Com isso, consolidava-se a percepção de que apenas uma elite devidamente preparada poderia compreender e apreciar plenamente tais composições. A valorização dessa escuta cultivada reforçou a separação simbólica entre o universo erudito e o popular, ao mesmo tempo em que consolidou a posição do compositor como centro do sistema musical. Está associada a isso, acrescentemos, a diferenciação entre a formação popular, que preserva a realização de práticas improvisatórias, e a formação erudita, que excluiu as práticas criativas de seu seio, em favor da preservação do cânone e do prestígio associado a ele.

4. O final do século XIX

No final do século XIX e início do XX, o ensino de música ofertado em instituições - como o Conservatório de Paris - era criticado por figuras, como o compositor Vincent d'Indy (1851-1931), por não proporcionar aos seus estudantes o domínio efetivo das técnicas composicionais, nem tampouco de capacidades artísticas. Autor de um método de composição, d'Indy defendia o abandono de exercícios de contraponto e de baixo contínuo, argumentando especialmente contra

esse último tipo de prática já que, por meio dela, “cada homem tenta classificar acordes o melhor que pode, laboriosamente erigindo uma estrutura de regras que ele é obrigado a quebrar na prática” (Williams, 2010, p. 56). A citação de d’Indy evidencia que no final do século XIX e início do XX práticas criativas, como a do baixo contínuo, eram rejeitadas na formação dos músicos devido ao seu anacronismo. As práticas composicionais haviam se transformado sem que os métodos de ensino de composição tivessem evoluído junto com elas. Os estudos de contraponto e de harmonia, que anteriormente eram entendidos como fundamentais para a formação dos compositores, passaram a ser detratados. Nas palavras do compositor Paul Hindemith (1895-1963):

todo estudante deve passar por esses dois cursos de estudo [contraponto e harmonia], adaptando-se dolorosamente a um primeiro, apenas para ser arrancado dele antes de realmente se acostumar e então ter que começar tudo de novo no outro, finalmente percebendo que mesmo quando domina a nova disciplina, ele não adquiriu nenhum domínio real sobre seus materiais tonais - é de se admirar que surja a ideia de que um compositor não deve se deixar perturbar pelo que aprendeu em suas aulas teóricas? (Paul Hindemith, s.d., apud Williams, 2010, p. 58).

Esse processo está associado à ampliação da distância entre o ensino de composição e de teoria. A composição foi se afastando das demais áreas de estudo musical a ponto de, como mencionado anteriormente, o estudo da harmonia se tornar base para a análise e a *performance* de obras do passado, enquanto perdia sua influência sobre a composição de vanguarda. Nas palavras de Williams, “embora os estudos de contraponto e harmonia ainda fossem vistos como úteis para uma compreensão mais completa da música de outras épocas (sob a ótica da teoria musical), eles não eram mais vistos como úteis para a produção de nova música (composição)” (Williams, 2010, p. 58).

Contudo, os conservatórios musicais não eram as únicas instituições ligadas à instrução musical no momento histórico a que nos referimos. Proliferaram, a partir do século XIX, na Europa e ao redor do mundo também, as universidades com cursos de música. Os dois principais modelos de ensino superior de música, nascentes no século XIX, foram o modelo francês, baseado na criação de colégios de disciplinas especializadas, com currículos estritamente controlados, e o modelo alemão, baseado na busca do conhecimento pela pesquisa. O modelo francês, de especialização, vai na contramão do ensino de música integrado ofertado pelos antigos conservatórios napolitanos. Mas foi, ao mesmo tempo, um movimento inevitável devido à complexidade que o conhecimento musical

passou a assumir a partir do século XIX. O modelo alemão, por sua vez, graças à sua vocação científica instituiu na formação musical novas áreas e disciplinas, como a psicologia da música, a acústica e a história. Graças especialmente à criação dessa última, o estudo das obras musicais se separou do estudo da composição musical. Ou seja, sob essa perspectiva, as obras poderiam ser estudadas a partir de um viés musicológico/analítico, e não mais por um viés prático como acontecia nos antigos conservatórios napolitanos. O modelo alemão de ensino superior e de profissionalização logo se espalhou pelo mundo e interferiu, também, na educação musical que não tinha papel profissionalizante (Tregear, 2020).

Ao final do século XIX foram consolidadas diversas mudanças na forma de ensinar música e, inclusive, na separação entre o ensino de composição e de outras áreas ou disciplinas musicais. Essa cisão se tornou tão evidente que a composição e a *performance* passaram a ocupar espaços diferentes. Nas palavras de Tregear (2020):

Ao final do século [XIX], a norma de instrução e de certificação musical no mundo ocidental (adotada rapidamente de forma global) que divide o conservatório para a *performance* prática e a universidade para a teoria e análise, a composição e a história estava (com algumas exceções notáveis) firmemente estabelecida (Tregear, 2020, p. 274).

A formação em nível não universitário, portanto, passou a partir do final do século XIX a assumir um caráter primordialmente performático, desvinculado da composição, que passou a ser entendida especialmente como atividade ligada à universidade e ao estudo teórico da música.

5. Considerações finais

Tomando como objetivo discutir alguns dos fatores históricos, situados no século XIX, que levaram a composição a se afastar da formação musical inicial, neste trabalho abordamos a formação dos conservatórios no período mencionado, a construção da concepção do compositor como gênio e a estruturação do ensino de música até o final do século XIX. Os fatores discutidos aqui nos parecem ser alguns dos principais catalisadores de um processo de afastamento que fez com que a

composição - uma habilidade que foi parte, por séculos, da educação musical inicial - fosse vista na contemporaneidade como algo “novo” ou como uma “expansão” dos currículos musicais.

Parece-nos que residem nas concepções sobre educação, música e criação musical, aqui discutidas, as raízes de uma parte das resistências ou das dificuldades ainda hoje observadas na reinserção da composição nas aulas de música. A formação dos conservatórios no século XIX, com turmas volumosas, trouxe como principal meio de aprendizagem da teoria a realização de exercícios escritos e não mais práticos, com a execução de instrumentos musicais. Adicionalmente, os livros didáticos, que surgiram em profusão a partir daquele século, deixaram de contemplar exemplos do repertório composicional contemporâneo.

Esses dois fatores contribuíram para o afastamento do estudo de teoria do estudo da música prática. Adicionalmente e apesar do crescente acesso à educação musical, especialmente por parte da burguesia, o conservatório se tornou uma empresa ao longo do século XIX, que vendia educação musical como distintivo social e que, para atender os desejos da sua clientela, não prezava pelo rigor exigido por uma formação musical ampla. As mudanças ocorridas no século XIX permitiram, ao menos em algum nível, a democratização da educação musical e ajudaram de certo modo a sustentar uma reforma social mais ampla (Tregear, 2020), mas tomando as palavras de Utne-Reitan (2022, p. 84), “é difícil discordar que isso teve consequências negativas”. As dificuldades de conciliar a democratização da educação musical com a qualidade da formação ofertada, observadas até os dias atuais, têm suas raízes históricas no século XIX e nos fazem pensar que, sem uma formação abrangente, não se pode efetivamente democratizar o ensino. Enquanto o acesso à composição for possível a apenas alguns poucos estudantes, que se aventuram por cursos superiores, não poderemos falar em democratização do conhecimento musical.

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, nos conservatórios do século XIX começou-se também a alimentar a ideia de que o intérprete não pode intervir sobre o texto do compositor. Assinalava-se, portanto, a separação entre os papéis do compositor e do *performer*. Para além disso, o compositor, entendido como gênio, passou a ser visto como o guardião de uma técnica composicional, herdada de uma tradição canônica que legitima a qualidade da sua obra. Ele passou a ser visto também como o detentor de uma capacidade rara de expressar experiências transcendentais às quais apenas ele e poucos têm acesso. Resulta daí a ideia de que a composição não pode ser ensinada

àqueles que carecem desse tipo de inspiração - e a própria inspiração passou a ser entendida como coisa mística, incompreensível. Portanto, compor não é tarefa para todos. Apenas uma classe de músicos pode se dedicar a ela. Findando o século XIX, esses processos se consolidaram com a difusão do modelo de ensino superior formulado nas universidades europeias. A universidade, com sua vocação científica, aprofundou o conhecimento musical e acentuou o processo de especialização já observado em outros contextos. A formação fora dos muros da universidade, por sua vez, ficou restrita à *performance*.

Essa sequência de desenvolvimentos define tão profundamente os papéis no campo musical que até os dias de hoje reina a especialização e, apesar de todos os avanços recentes, a composição ainda tem dificuldade até mesmo de adentrar os currículos especializados de formação de professores e, talvez ainda mais, os currículos de formação de intérpretes. A especialização é um caminho inevitável. Não cabe sonhar com um retorno ao passado, pois isso não é possível com o nível de conhecimento musical que acumulamos ao longo dos últimos séculos, como resultado do desenvolvimento dos estudos e das pesquisas sobre música. Não podemos esperar que um estudante domine hoje, especialmente com o modelo de ensino superior que temos como possível, todas as habilidades profissionais que as crianças dos orfanatos de Nápoles dominavam. Graças à especialização a que nos referíamos, nas palavras de Williams (2010, p. 65) atualmente “não seria surpreendente se um aluno fosse deficiente em alguma área específica devido aos requisitos excessivos de um currículo de graduação crescente”. O problema é que essas deficiências podem afastar os profissionais da música de conhecer o objeto musical em sua plenitude e complexidade. Frente às necessidades, especialmente do mundo tecnológico do século XXI com suas ferramentas de inteligência artificial que integram habilidades variadas para produzir música, precisamos trabalhar em favor da reintegração de saberes (Williams, 2010). Essa desintegração é especialmente preocupante na formação de professores, pois culmina, como exposto na introdução, em sua insegurança para trabalhar com práticas criativas na educação musical inicial e, por conseguinte, na ausência dessas práticas na formação inicial.

O debate sobre o afastamento entre as práticas composicionais e a educação precisa ser aprofundado, portanto, para que esse quadro seja revertido. Este trabalho, de caráter exploratório, abordou fontes secundárias sobre o tema. Pesquisas futuras poderiam se dedicar ao estudo de fontes

primárias, como tratados pedagógicos, programas de curso, e outros documentos relacionados a práticas de ensino de música. Para além do exposto, os processos descritos aqui não representam, certamente, a realidade de todos os contextos culturais e institucionais do século XIX. Portanto, trabalhos futuros poderiam se dedicar à abordagem de experiências de manutenção de práticas criativas durante o século XIX, uma vez que elas efetivamente existiram, mesmo que em espaços fechados de circulação musical (Gooley, 2018). O entendimento sobre esses processos pode fornecer referências para as tentativas contemporâneas de reavivamento da criação na formação musical inicial.

Estudo futuros também poderiam se debruçar sobre os processos ocorridos a partir do século XX, uma vez que essa faixa temporal não foi abarcada de modo aprofundado pelas discussões aqui apresentadas. Há iniciativas de manutenção, ao longo do último século, de práticas criativas integradas à formação teórico-prática de música. Nadia Boulanger (1887-1979), por exemplo, professora de compositores de vanguarda do século XX como Philip Glass (1937-), ex-aluna e ex-professora do Conservatório de Paris, até a década de 1970 ensinava de forma integrada contraponto, harmonia e, especialmente, *partimento* (Cook, 2018). O compositor Igor Stravinsky (1882-1971), outra possível exceção, defendia que o domínio das técnicas tradicionais de criação, como possivelmente o partimento, era essencial para o trabalho compositivo: “uma verdadeira tradição não é a relíquia de um passado que se foi irrevogavelmente; é uma força viva que anima e informa o presente” (Williams, 2010, p. 59). Casos como esses merecem ser melhor compreendidos, a fim de que não se construa uma visão “homogeneizante” do processo de formação da educação musical contemporânea.

Por uma questão de escopo, este trabalho também se limitou a discutir a formação musical inicial. Os processos históricos não abordados aqui, relacionados à formação musical profissional, em nível superior, contudo também poderiam ser abordados em estudos futuros. Gjerdingen (2020), por exemplo, defende que a formação universitária começou a abandonar práticas que integravam a teoria e a criação na transição entre os séculos XIX e XX. Esse autor argumenta que no Conservatório de Paris, durante esse período, os estudantes eram expostos a um estudo musical mais extensivo e aprofundado, feito de forma mais próxima dos exemplos e dos usos reais da teoria. Para Gjerdingen (2020), infelizmente o modelo parisiense não foi adotado pelas universidades, que vivenciaram o

declínio da tradição clássica. Segundo esse autor, “nos dias de hoje, a maioria dos estudantes de música em faculdades e universidades nem sequer tem consciência do que foi perdido e do que perderam” (Gjerdingen, 2020, p. 316, tradução nossa). Portanto, a problematização e a divulgação de discussões sobre o tema levantado neste trabalho pode ajudar a lançar luz sobre processos de formação musical em diferentes níveis.

Discussões como as realizadas aqui, em síntese, são importantes para o campo da educação por permitirem a tomada de consciência sobre as raízes das práticas atuais. Acreditamos que a criação musical pode ser uma maneira de levar os alunos para além da reprodução de modelos. Acreditamos que o potencial criativo dos estudantes de música deve ser estimulado e explorado, e que as práticas criativas devem ser parte essencial do desenvolvimento de todos, em qualquer faixa etária, e não apenas daqueles supostamente agraciados com o dom da música. Por fim, acreditamos que a composição deve fazer parte de todas as propostas de educação musical, pois o conhecimento adquirido com essa prática é essencial para um fazer artístico abrangente, orgânico. Refletindo sobre as raízes históricas da nossa realidade atual, talvez possamos chegar à sua transformação e à concretização daquilo em que acreditamos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pelo financiamento da última autora deste trabalho, que foi bolsista de produtividade em CT&I.

REFERÊNCIAS

BONDS, Mark Evan. **The Beethoven syndrome: hearing music as autobiography**. New York: Oxford University Press, 2020.

BOURMAYAN, Louise; FRISCH, Jacques. **Método de baixo contínuo ao cravo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

BURKHOLDER, J. Peter; GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude V. **A history of Western music**. 10. ed. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

BURNARD, Pamela. Rethinking “musical creativity” and the notion of multiple creativities in music. In ODENA, Oscar (ed.). **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Farnham: Ashgate, 2012. p. 5-28.

COOK, Nicholas. **Music as Creative Practice**. Oxford: Oxford Press, 2018.

DENORA, Tia. **Beethoven and the construction of genius: musical politics in Vienna, 1792–1803**. Berkeley: University of California Press, 1997.

FÉLIX, Jorge André Mouta. **O Papel da Improvisação no Ensino de Música de Câmara Antiga e a sua Aplicação no Ensino Básico**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Artes). Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. 79 páginas. 2018. Disponível em:

https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_5175f9cc762faf7dcbcbda629f0a67f

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5–41, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 13 ago. 2025.

GIES, Stephan. How music performance education became academic: on the history of music higher education in Europe. In GIES, Stephan; SAETRE, Jon Helge (eds.). **Becoming musicians: student involvement and teacher collaboration in higher music education**. Oslo: NMH Publications, 2019. p. 31-51.

GJERDINGEN, Robert O. **Child composers in the old conservatories: how orphans became elite musicians**. Nova York: Oxford University Press, 2020.

GLOVER, Joanna. **Children Composing**. Londres: RoutledgeFalmer, 2000.

GOOLEY, Dana Andrew. **Fantasies of Improvisation: Free Playing in Nineteenth-Century Music**. New York: Oxford University Press, 2018.

GRASSI, Bernardo. **De onde vêm minhas ideias? Estratégias para a delimitação e a resolução de problemas na composição musical**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 185 páginas. 2008.

HUNTER, Mary. “To play as if from the soul of the composer”: the idea of the performer in early romantic aesthetics. **Journal of the American Musicological Society**, v. 58, nº 2, 2005. p. 357-398. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/jams.2005.58.2.357>. Acesso em: 27 de jul. de 2025.

ISAZA, Andrés Benavides. La Armonía en el teclado o el partimento como estrategia metodológica para la enseñanza de la improvisación y el aprendizaje del lenguaje musical. **Ricercare**, v. 6, 2016. p. 1-33. Disponível em: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/ricercare/article/view/4375>. Acesso em 01 de abril de 2026.

JAMASON, Corey. The performer and the composer. In LAWSON, Colin; STOWELL, Robin. **The Cambridge History of Musical Performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 105-132.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking**. Maryland: Rowman & Littlefield Publications, 2009.

KERMAN, Joseph. A few canonic variations. **Critical Inquiry**, v. 10, nº 1, 1983. p. 107-125. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1343408>. Acesso em: 27 de jul. de 2025.

LAWSON, Colin. Tracing Conservatoire values past, present, and future. In LAWSON, Colin; SALAZAR, Diana; PERKINS, Rosei (eds.). **Inside the contemporary conservatoire: critical perspectives from the Royal College of Music, London**. New York: Routledge, 2025.

LOGES, Natasha; LAWSON, Colin. The teaching of performance. In LAWSON, Colin; STOWELL, Robin. **The Cambridge History of Musical Performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 135-168.

MCNAIR, Nicholas Anthony Hawksley. **The Creative Abyss: Improvisation and the Challenge of Not-knowing**. Tese de doutorado (Doutoramento em Artes Musicais). Faculdade de ciências sociais e humanas da Universidade Nova de Lisboa. 186 páginas. 2023. Disponível em: <https://run.unl.pt/entities/publication/7ec362fe-16b3-4b2f-8b30-1995758b250c>. Acesso em 01 de abril de 2026.

MORTENSEN, John J. **The pianist's guide to historic improvisation**. New York: Oxford University Press, 2020.

ODENA, Oscar. Perspectives on musical creativity: where next? In ODENA, Oscar (ed.). **Musical Creativity: Insights from Music Education Research**. Farnham: Ashgate, 2012. p. 201-213.

SANGUINETTI, Giorgio. **The art of partimento: history, theory, and practice**. New York: Oxford University Press, 2012.

SARATH, Edward. **Musical improvisation and open forms in the age of Beethoven**. New York: Routledge, 2018.

SHOULDICE, H. N. Teachers' beliefs regarding composition in elementary general music: Definitions, values, and impediments. **Research Studies in Music Education**, v. 36, n. 2, p. 215–230, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X14556574>. Acesso em: 27 de jul. de 2025.

STELLA, Gaetano. Partimenti in the Age of Romanticism: Raimondi, Platania, and Boucheron. **Journal of Music Theory**, v. 51, nº 1, 2007. p. 161-186. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40283111>. Acesso em: 25 de março de 2026.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. Londres: Routledge, 2003.

TARUSKIN, Richard. **Music in the Seventeenth and Eighteenth Centuries**. Vol. 2. Nova York: Oxford University Press, 2009.

TERIETE, Philipp. Zimmerman's Encyclopédie du pianiste compositeur: the musical education of piano virtuosos in Chopin's Paris. In: REMEŠ, Derek; TERIETE, Philipp (ed.). **The universal instrument: historical and contemporary perspectives on applied piano**. Hildesheim; Zürich; New York: Olms-Weidmann, 2020. p. 277-324. ISBN 978-3-487-15761-0.

TREGGAR, Peter. Universities and conservatoires. In WATT, Paul; COLLINS, Sarah; ALLIS, Michael. **Music and Intellectual Culture in the Nineteenth Century**. Oxford: Oxford University Press, 2020. p. 271-291.

UTNE-REITAN, Bjornar. Music Theory Pedagogy in the Nineteenth Century: Comparing Traditions of Three European Conservatoires. **Journal of Music Theory**, v. 66, nº 1, 2022. p.63-91. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/journal-of-musictheory/article/66/1/63/313634/Music-Theory-Pedagogy-in-the-Nineteenth>. Acesso em: 30 de jul. de 2025.

VECCHIO, M.; HOPKINS, M. Inclusion of Music Composition Activities in Secondary School Band Curricula. **Journal of Music Teacher Education**, online first, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10570837241309030>. Acesso em: 27 de jul. de 2025.

WILLIAMS, Benjamin John. **Music composition pedagogy: a history, philosophy and guide**. Tese de doutorado (Doutorado em Música). Graduate School, The Ohio State University. Columbus. 169 páginas. 2010. Disponível em: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1274787048&disposition=inline. Acesso em: 5 de ago. de 2025.

WEBER, William. The history of musical canon. In COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (eds). **Rethinking Music**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p.349-355.

SOBRE OS AUTORES

Eduardo Wanderley Brasil possui graduação em Publicidade e Propaganda pela Faculdade Martha Falcão (2021), graduação em Música pela Universidade do Estado do Amazonas (2023) e mestrado em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (2026). Atualmente é doutorando no mesmo programa em que realizou o seu mestrado. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Composição Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, educação musical, percepção musical, aprendizagem significativa e música popular. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4888-5200>. E-mail: ewb.dla26@uea.edu.br

Fernando Gabriel Batista Lima é mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas (2026) e Bacharel em Regência também pela Universidade do Estado do Amazonas (2022). Suas produções recentes versam sobre práticas integradas dentro da educação musical, especialmente sobre a composição e a apreciação como formas de construir abordagens pedagógicas orgânicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3421-2311>. E-mail: fgbl.mla24@uea.edu.br

Fábio Silva Ventura é doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2021), mestre em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2008) e bacharel em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2004). É professor de piano da Universidade do Estado do Amazonas - UEA e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da UEA. Suas produções recentes dão ênfase às questões interpretativas do repertório do piano e à pedagogia deste instrumento, com interesse especial nas práticas históricas de performance e seus desdobramentos para a formação do músico contemporâneo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6295-0373>. E-mail: fventura@uea.edu.br

Caroline Caregnato é doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas (2016), mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná (2012) e graduada em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2009) e em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (2009). Atua como professora associada da Universidade do Estado do Amazonas e como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da UEA. Realiza pesquisas em cognição e educação musical. Foi bolsista de produtividade em CTI da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (modalidade PQFAPEAM II) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1283-7521>. E-mail: ccaregnato@uea.edu.br

CREDIT TAXONOMY

Eduardo Wanderley Brasil			
X	Conceptualização		Recursos
X	Curadoria de dados		Software
	Análise formal		Supervisão
	Aquisição de financiamento		Validação
X	Investigação		Visualização
X	Metodologia	X	Escrita – manuscrito original
X	Administração do projeto		Redação-- revisão e edição

Fernando Gabriel Batista Lima			
	Conceptualização		Recursos
X	Curadoria de dados		Software
	Análise formal		Supervisão
	Aquisição de financiamento		Validação
X	Investigação		Visualização
X	Metodologia	X	Escrita – manuscrito original
	Administração do projeto		Redação-- revisão e edição

Fábio Silva Ventura			
	Conceptualização		Recursos
	Curadoria de dados		Software
	Análise formal		Supervisão
	Aquisição de financiamento		Validação
X	Investigação		Visualização
	Metodologia	X	Escrita – manuscrito original
	Administração do projeto		Redação-- revisão e edição

Caroline Caregnato			
X	Conceptualização		Recursos
X	Curadoria de dados		Software
	Análise formal	X	Supervisão
	Aquisição de financiamento		Validação
X	Investigação		Visualização
	Metodologia	X	Escrita – manuscrito original
	Administração do projeto	X	Redação-- revisão e edição

<https://credit.niso.org/>

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

- Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.