



**CARLOS JORGE
CANHOTO
MATOS DE ALMEIDA**

**AS ESCOLAS DE SAXOFONE CLÁSSICO COMO
NARRATIVAS DA IDENTIDADE**



**CARLOS JORGE
CANHOTO
MATOS DE ALMEIDA**

**AS ESCOLAS DE SAXOFONE CLÁSSICO COMO
NARRATIVAS DA IDENTIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Manuel Salgado Castro Correia, Professor Associado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e da Professora Doutora Susana Bela Soares Sardo, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à memória da minha mãe que, tendo assistido ao seu início, não pôde assistir à sua conclusão. O seu apoio, a sua infinita generosidade e o seu amor estão em cada linha deste trabalho.

o júri

presidente

Doutor Nelson Fernando Pacheco da Rocha
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Doutor Jorge Manuel Salgado de Castro Correia
Professor Associado, Universidade de Aveiro (Orientador)

Doutora Susana Bela Soares Sardo
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro (Coorientadora)

Doutor Jorge Manuel de Mansilha Castro Ribeiro
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
Professor Auxiliar, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho

Doutor Francisco José Dias Santos Barbosa Monteiro
Professor Adjunto, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar, ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Correia, pelo seu apoio constante, pelas suas úteis e sempre pertinentes indicações e conselhos, pela sua constante disponibilidade e pela confiança que, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca deixou de me transmitir. Quero agradecer também à minha co-orientadora, Professora Doutora Susana Sardo, pelo apoio demonstrado nos momentos certos. Agradeço também aos saxofonistas que aceitaram conceder-me as entrevistas que serviram de base a uma parte essencial do trabalho. Foi uma honra entrevistar um grupo no qual se incluem os maiores saxofonistas clássicos vivos. Não obstante essa condição, a sua disponibilidade e simpatia mostram aquilo em que sempre acreditei: que os grandes espíritos da arte e do pensamento se caracterizam pela humildade, pela simplicidade e pela generosidade. Agradeço ao meu pai sem cujo apoio o trabalho teria, provavelmente, ficado por concluir. Por fim, dois agradecimentos especiais: à minha esposa Helena, pelo apoio e confiança constantes. Foi a Helena que transformou todos os momentos difíceis destes anos em momentos de esperança e de avanço. Finalmente, à minha filha Mercedes, que, além de me fazer sorrir todos os dias, esperou pacientemente que este trabalho se concluísse para ter um pai completamente disponível para o seu apetite de brincar e a sua insaciável curiosidade.

palavras-chave

escola de interpretação, identidade, estilo, escolas, saxofone, escola francesa, escola japonesa, escola americana, saxofone clássico

resumo

A presente tese tem como objectivo propor uma nova abordagem à problemática das escolas de interpretação musical. Centrando essa abordagem no universo do saxofone clássico e tendo em conta as especificidades históricas deste instrumento, é levantada uma série de questões que parecem ausentes da investigação previamente existente nesta área. Trata-se de saber em que medida as escolas de interpretação correspondem a uma realidade histórica, discursiva e performativa efectivamente observável no universo do saxofone clássico. Partindo do enquadramento histórico do percurso do saxofone, são realizadas análises ao discurso de saxofonistas significativos naquele universo e a gravações seleccionadas de obras e de saxofonistas representativos. O ponto de partida teórico é o de que as escolas de interpretação fazem parte dos processos de construção das narrativas identitárias dos intérpretes e definem-se através de narrativas identitárias assentes nas realidades histórica, discursiva e performativa.

keywords

school of playing, identity, style, schools, french school, japanese school, american school, saxophone, classical saxophone

.

abstract

The aim of this thesis is to propose a new approach to the study of the schools of music playing. Focusing on the classical saxophone world and considering the historical specificities of that instrument, a series of questions is raised, which seem to be absent from most of the previous research in this area. The main question is about knowing if the schools of playing have a correspondance in classical saxophone's actual history, discourse and performance. After analysing the historical background of the saxophone, a set of analysis procedures are made to the discourse and the playing of significant classical saxophonists, by means of interviews and recording analysis. Theoretically, the main point is that schools of playing are part of the player's identity processes and are defined through identity narratives, build on the actual discourse, history and performance.

.

ÍNDICE

Introdução	1
PARTE I: ESCOLA, SAXOFONE E IDENTIDADE	9
Capítulo I	
Escolas de interpretação: do discurso comum ao discurso académico	10
I.1. Referências genéricas de carácter não-académico	11
I.2. Referências genéricas de carácter académico	13
I.3. Escolas de interpretação no saxofone: referências não-académicas	19
I.4. Escolas de interpretação no saxofone: referências académicas	27
Capítulo II	
O saxofone clássico: um percurso em busca de reconhecimento	30
II.1. Adolphe Sax: da invenção à promoção	32
II.2. Entre Sax e a indústria discográfica: latência... ou talvez não	37
II.3. Entre guerras: os “saxophone years”	44
II.4. Sistematização e expansão: solistas e escolas	48
II.5. Da consolidação à pluralidade: uma identidade em mudança	58
Capítulo III	
Escola e identidade: uma perspectiva teórica	63
PARTE II: ESCOLAS NO DISCURSO E NA PERFORMANCE	82
Capítulo IV	
A palavra aos saxofonistas	83
IV.1 Questões metodológicas	84
IV.1.1 Critérios de selecção dos entrevistados	84
IV.1.1.1 Representatividade	85
IV.1.1.2 Referência, por terceiros,	

de pertença a uma determinada escola	88
IV.1.1.3 Assunção de posições relativas à problemática das escolas	89
IV.1.1.4 Apreciação dinâmica da relevância para a problemática em causa.	89
IV.1.2 Estrutura das entrevistas	93
IV.1.3 A concretização no terreno	95
IV.2 O saxofonista e as escolas	97
IV.2.1 Escolas: aceitação, classificação, protagonistas	97
IV.2.1.1 Que escolas?	97
IV.2.1.2 Protagonistas	100
IV.2.2 Escolas: elementos distintivos	104
IV.2.2.1 Repertório	105
IV.2.2.2 Elementos técnicos e de interpretação	109
a) Timbre	109
b) Vibrato	111
c) Domínio técnico	113
d) Outros elementos técnicos e de interpretação	115
IV.2.3 Escolas: elementos determinantes	119
IV.2.4 Escolas: definição, interesse e juízos de valor	128
IV.2.4.1. Adenda à margem das entrevistas: Londeix e a Escola de Bordéus	135
IV.3. O saxofonista na sua definição pessoal	137
IV.4. O saxofonista define	150
IV.5. O saxofone	163
 Capítulo V	
Sob escuta: do discurso às práticas performativas	172
V.1. Questões metodológicas	174
V.1.1. Caracterização da amostra	174
V.1.2. Processo de análise	175
V.2 Análise das gravações	178
V.2.1. Timbre	178
V.2.2. Vibrato	191

V.2.3. Fraseado	193
V.2.4. Controlo técnico e virtuosidade	195
V.3. Análise dos resultados	195
V.4. Conclusões	203
Capítulo VI	
Conclusões	206
VI.1. Para uma nova abordagem às escolas de interpretação	206
VI.2. O saxofone como narrativa identitária permanente	207
VI.3. A ideia de escola no saxofone clássico: identidades na dialéctica entre individual e colectivo	211
VI.4. As escolas de saxofone na performance: narrativas performativas	217
VI.5. Caminho feito, caminho a trilhar: limitações, importância e consequências do estudo	223
Bibliografia	226
Anexo A. Escolas de saxofone na realidade histórica: principais filiações pedagógicas	245
Anexo B. Registos sonoros: entrevistas e excertos analisados (CD anexo)	
Índice	247

Introdução

No universo da interpretação musical há um património de conceitos assumidos à partida como válidos e utilizados de forma recorrente pelos intérpretes. A sua validade não decorre de qualquer abordagem académica prévia, mas da maior ou menor eficácia com que são utilizados para clarificar a posição do intérprete face a uma opção estética determinada ou a qualquer outra opção artística. Mesmo quando esses conceitos foram objecto de uma abordagem académica, o seu uso no discurso dos intérpretes não resulta dessa abordagem, mas da eficácia garantida pelo uso: se o discurso académico retirou o conceito do senso comum, o discurso informal (oral e escrito) mantém o seu uso na medida em que é eficaz e com a conotação e implicações que permitem essa eficácia, ainda que contraditórias com a análise académica. Um exemplo deste tipo de conceitos é o de *talento* que, não obstante a sua desmistificação e análise enquanto construção social (Kingsbury, 1988; Sloboda, 2000), continua a ser utilizado de forma recorrente pelos intérpretes, sobretudo na função de pedagogos que, na maior parte dos casos, parecem assumir.

Na interpretação musical são, assim, utilizados conceitos como os de *som*, *fraseado* ou *musicalidade* com significados independentes dos estudos académicos em torno do seu significado e das suas implicações. Estes conceitos funcionam como ferramentas de comunicação no âmbito da área em que são utilizados e, na medida em que funcionam, não são questionados pelos seus utilizadores. O desenvolvimento dos estudos em performance nos últimos anos poderá resultar, a médio prazo, na clarificação de alguns destes conceitos e das suas implicações reais e contribuir para que a sua utilização como ferramentas de comunicação possa vir a absorver o resultado desses estudos.

Esses conceitos estão intimamente ligados à mundividência dos intérpretes enquanto artistas, e o modo como são utilizados resulta do modo como os intérpretes se posicionam perante o mundo artístico. Tal como os conceitos utilizados na comunicação humana a sua utilização é, assim, necessariamente, marcada pela subjectividade. Não obstante o seu carácter subjectivo, trata-se de conceitos, na medida em que remetem para uma riqueza semântica que lhes é conferida pelos próprios utilizadores, e não de meras noções ou designações.

Como saxofonista, um dos conceitos que me parece mais saliente no discurso informal dos

meus pares é o conceito de *escola*, utilizado não no sentido institucional (lugar onde se ensina), mas como sinónimo aproximado de *tradição pedagógica* ou de linhagem de intérpretes. Não é um conceito exclusivo do discurso dos saxofonistas, sendo comuns as referências a escolas diversas noutras áreas da interpretação, mas também em diversas áreas artísticas ou do pensamento, como procurarei explicitar no Capítulo I.

Contudo, a minha experiência como saxofonista clássico tem-me mostrado que o assunto das escolas de interpretação parece surgir com especial ênfase no discurso, escrito e oral, dos saxofonistas. As referências a escolas determinadas parecem estar frequentemente presentes quando se trata de avaliar, classificar ou comentar a interpretação de um determinado saxofonista, com ou sem juízos de valor associados. Seja em conversas informais, seja em documentos diversos, as referências a noções como as de *Escola Francesa* ou de *Escola Americana* são correntes e parecem fazer parte das preocupações dos saxofonistas no seu discurso a respeito do universo do saxofone.

No início da década de 1990, sendo eu estudante no conservatório, tive a oportunidade de frequentar alguns cursos de curta duração com Daniel Deffayet (1922-2002), saxofonista que foi professor no *Conservatoire National Supérieur de Musique* de Paris entre 1968 e 1988. Foi uma experiência enriquecedora a vários níveis, mas sobretudo pela consciência da realidade do universo do saxofone clássico e dos seus mais rigorosos padrões de interpretação, despertada nos jovens saxofonistas que a partilharam. Deffayet assumia-se claramente como paladino da Escola Francesa de saxofone e como transmissor fidedigno e acrítico dos ensinamentos do seu mentor, Marcel Mule (1901-2001), referido frequentemente (como procurarei tornar claro nos capítulos I, II e IV da presente tese) como o fundador daquela escola.

Na realidade, a interpretação de Deffayet parecia ser muito própria e distinta da de Mule em aspectos como o timbre, o vibrato ou o fraseado. Mas Deffayet assumia-se como veículo directo de transmissão dos padrões de interpretação de Mule, e era muito crítico relativamente a todos os saxofonistas que se afastavam desses padrões, em particular os saxofonistas norte-americanos. Como pude observar nos cursos em que participei, quando questionado pelos estudantes sobre o que distinguia a interpretação da Escola Francesa, protagonizada por si e pelo seu “*maître*” (como era referido) Marcel Mule, da interpretação de outros saxofonistas, Deffayet não aparentava ter dúvidas e era peremptório ao afirmar, com voz tonitruante: “Le

style”. Quando questionado a propósito de um qualquer saxofonista que não se enquadrava, a seu ver, nos padrões da Escola Francesa (mesmo que tivesse sido aluno de Marcel Mule), Deffayet produzia, invariavelmente, expressões como “il joue très bien, mais il manque le style”.

Para os jovens saxofonistas presentes nesses cursos, “le style” era um mistério na medida em que Deffayet nunca o definiu verbalmente, mas tornava-se claro quando tocava. O “estilo” referido por Deffayet, era a síntese dos padrões de interpretação da Escola Francesa tal como ele a representava.

Estilo e escola constituíram-se, assim, como dois conceitos cujo significado é subentendido (estilo como o modo de tocar de uma determinada escola, escola como os saxofonistas que se enquadram nesse estilo), mas nunca questionado, tal como os que referi acima.

A permanência do conceito de escola ao longo dos anos nos discursos informais sobre o saxofone clássico e a aparente ausência de questionamento em torno deste conceito fez com que se tornasse evidente para mim a necessidade de uma abordagem criteriosa e crítica a este conceito. Não obstante o número crescente de estudos sobre aspectos diversos da interpretação saxofonística, tais como, entre outros, o timbre (Nykänen, 2004; Robine & Lagrange, 2006) ou o vibrato (Gilbert, Simon, & Terroir, 2005; Verfaillie, Guastavino, & Depalle, 2005), sobre a sua história (Hemke, 1975; Liley, 2001) ou sobre o seu repertório (Barrick, 2008; Walsh, 1999), a problemática das escolas de saxofone, recorrente no discurso informal dos saxofonistas, não parece ter sido alvo, até ao momento, de qualquer reflexão académica.

Relativamente a outros instrumentos existem alguns estudos sobre escolas de interpretação específicas (Anderson, 1999; Baker, 2005; Fair, 2003; Kofman, 2001), que explicitarei no Capítulo I, mas não parece existir qualquer estudo que aborde as escolas de interpretação de uma forma genérica. A generalidade dos estudos sobre escolas de interpretação parece adoptar uma postura acrítica relativamente ao conceito e às suas implicações, importando-o do senso comum sem o devido distanciamento.

Estas carências do discurso académico relativamente à problemática das escolas de

interpretação, em especial no saxofone, têm deixado sem resposta questões fundamentais que uma abordagem distanciada a esta problemática pode levantar. A presente tese surge, assim, com o objectivo de contribuir para dar resposta a algumas destas questões, nomeadamente:

- Como se manifesta, no campo do saxofone clássico, a ideia de escola de interpretação?
- Como se processa, neste campo, a interacção intérprete-escola?
- Em que medida corresponde a ideia de escola, no saxofone clássico, a uma realidade performativa observável?
- É possível identificar, no saxofone clássico, estilos de interpretação em ligação com escolas determinadas?

Para ajudar a encontrar respostas a estas questões, a presente tese tem como ponto de partida a seguinte hipótese: *as escolas de interpretação constituem narrativas identitárias estreitamente ligadas aos processos de identificação dos intérpretes.*

Proponho que a centralidade do conceito de escola no discurso dos intérpretes se deve ao facto de as escolas fazerem parte dos processos de identificação através dos quais os intérpretes constroem as suas narrativas de identidade. A partir desta hipótese básica uma nova questão se coloca:

- Qual o papel da ideia de escola nos processos de construção da identidade dos indivíduos enquanto intérpretes?

Formuladas as questões e a hipótese central, proponho ainda as seguintes hipóteses:

- *As escolas de interpretação constituem, simultaneamente, um conjunto de processos e um conjunto de intervenientes, e inscrevem-se nas realidades discursiva¹, histórica e performativa,*
- *A relação do intérprete com a ideia de escola caracteriza-se pela multiplicidade, fragmentação, descontinuidade e antagonismo, como é comum às narrativas de identidade.*
- *Tendo em conta as especificidades históricas do saxofone, as narrativas de identidade, pessoal e artística, do intérprete, estão intimamente ligadas e interagem com as narrativas da*

¹ Por "realidade discursiva" entendo o discurso, formal e informal, oral e escrito. No entanto, as realidades histórica e performativa são, em si mesmas, discursivas.

identidade do instrumento.

- No saxofone clássico, *a ideia de escola manifesta-se nas práticas performativas, constituindo narrativas performativas.* A inscrição da ideia de escola na realidade performativa manifesta-se através de elementos interpretativos que povoam as práticas discursivas e que se verificam nas práticas performativas concretas mas, tratando-se de um processo identitário, caracteriza-se, também neste aspecto, pelo seu carácter fragmentário, descontínuo e dialéctico. A ideia de escola nas práticas performativas está, assim, sujeita a fenómenos permanentes de mudança.
- *As narrativas da identidade manifestam-se em repertórios performativos e expressivos* (Hetherington, 1998), *incorporados por mimesis* (Correia, 2002). As características interpretativas observáveis na prática performativa que reflectem a ideia de escola integram-se naqueles repertórios e caracterizam-se pela replicação de padrões e pela dialéctica entre escolhas e constrangimentos nas opções interpretativas. *As escolas são, por isso, produtoras de estilos próprios e reflectem a dialéctica entre individual e colectivo nos processos de identidade.*

Na presente tese assumo, assim, como herança teórica um longo património de reflexão em torno do conceito de identidade, partindo das suas principais referências (Giddens, 1994; Hall & du Gay, 1996; Hetherington, 1998; Jenkins, 2008; Lévi-Strauss, 1983) e propondo-o como conceito analítico central na abordagem à problemática das escolas de interpretação.

Por outro lado, a minha abordagem tem por base o modelo teórico de John Blacking (Blacking, 1990; Sardo, 2004), propondo as escolas de interpretação como parte das convenções culturais, as quais interagem de forma dialéctica com a experiência musical e a liberdade individual para construir socialmente a resposta musical do intérprete. Este modelo será explicitado no Capítulo III.

Para avaliar a validade das hipóteses propostas e a adequação do modelo teórico à problemática, a pesquisa que realizei divide-se em duas fases.

A primeira fase consistiu na análise ao discurso dos saxofonistas através da realização de um conjunto de entrevistas a saxofonistas de acordo com critérios definidos. Esta fase tem como objectivos genéricos perceber como se manifesta, no discurso dos saxofonistas, a ideia de

escola, de que forma se processa a interacção intérprete-escola e qual o papel do conceito de escola nos processos de construção de identidade do intérprete.

A segunda fase consiste na análise de um conjunto de gravações para detectar, a partir de elementos fornecidos pela análise ao discurso realizada na primeira fase, de que modo se manifesta a ideia de escola na realidade performativa e em que medida o conceito de estilo é válido quando analisamos a performance sob o ponto de vista das escolas de interpretação.

A presente tese enquadra-se no domínio nos estudos em performance., na medida em que a problemática se enquadra nas questões da interpretação musical e a performance, manifestada através de gravações, é um dos seus objectos de análise. Contudo, procurei que as abordagens cruzar instrumentos teóricos e metodológicos dos estudos em performance e da etnomusicologia, contribuindo, assim, para a aproximação interdisciplinar entre a etnomusicologia e os estudos em performance.

Assim, a abordagem metodológica é, fundamentalmente, a da *thick description*, processo de análise social desenvolvido por Clifford Geertz (1973), recorrendo a ferramentas interpretativas da *interpretative phenomenological analysis* (Smith, 2009). Neste sentido, as entrevistas constituem a principal técnica de pesquisa de campo e a análise de gravações o principal instrumento de pesquisa laboratorial.

Estruturalmente, a tese divide-se em duas partes. A primeira, constituída pelos três primeiros capítulos, apresenta uma revisão bibliográfica e um enquadramento histórico e teórico da problemática.

No Capítulo I é feita uma revisão à principal bibliografia científica e não-científica sobre escolas de interpretação. A revisão inclui, para além dos principais trabalhos académicos sobre escolas de interpretação nos vários instrumentos, uma abordagem a documentação diversa que, de forma sistemática ou informal, refere as escolas de interpretação, com destaque para as escolas de saxofone. Esta documentação inclui, para além de monografias, dicionários e periódicos, outras publicações tradicionais, programas, *booklets* de cd e vários tipos de documentação disponíveis na internet, incluindo fóruns de discussão. O objectivo deste primeiro capítulo é fundamentar a necessidade de uma abordagem às escolas de interpretação

tal como é proposta nesta tese, tendo em conta, quer a premência do tema nos discursos sobre interpretação e, em particular, sobre interpretação no saxofone clássico, quer a reduzida e limitada bibliografia académica sobre a matéria.

O Capítulo II apresenta um enquadramento histórico da problemática, através de uma síntese da história da interpretação no saxofone desde a sua invenção por Adolphe Sax por volta de 1840. O ponto de vista que assumo é o de que o saxofone, tendo em conta o momento em que surgiu, foi objecto de uma permanente procura de afirmação perante os restantes instrumentos, cujos sujeitos foram os próprios saxofonistas. Essa procura de afirmação, orientada em três eixos – criação de um repertório, criação de contextos de utilização e sistematização pedagógica -, constitui, na realidade, uma tentativa permanente de construção identitária para o saxofone. Nesse percurso desenha-se, a partir de meados do século XX, uma sistematização pedagógica e interpretativa que enquadra historicamente as referências discursivas e performativas às escolas de interpretação.

O terceiro capítulo aprofunda o enquadramento teórico apresentado acima, através de uma revisão dos principais conceitos utilizados e propondo, para estes últimos, definições sempre que ausentes do discurso académico (como é o caso do conceito de escola) ou inadequadas. Este capítulo inclui, assim, uma revisão às principais posições teóricas assumidas a respeito do conceito de identidade e uma abordagem aos conceitos de escola e de estilo, procurando ainda esclarecer o que se entende por *saxofone clássico*. Com base na revisão conceptual são detalhadas as hipóteses e o modelo teórico proposto.

A segunda parte é constituída pelos três últimos capítulos. Consiste na apresentação e análise dos resultados da investigação empírica realizada, incluindo a descrição detalhada das metodologias utilizadas, à qual se acrescenta um capítulo de síntese e conclusões.

O Capítulo IV apresenta os resultados de um conjunto de nove entrevistas semi-estruturadas, dirigidas a saxofonistas de nacionalidades e gerações diversas, seleccionados de acordo com critérios definidos no enquadramento metodológico. A apresentação dos resultados é feita de acordo com os principais temas que foram surgindo ao longo das entrevistas, tendo em conta a problemática e o enquadramento teórico.

O Capítulo V consiste na análise a uma amostra de gravações disponíveis comercialmente, de

acordo com critérios definidos e a partir de parâmetros decorrentes da análise ao discurso oral realizada no capítulo precedente. A metodologia de análise tem em conta as principais referências na análise de gravações no âmbito dos estudos em performance, recorrendo a duas ferramentas: análise auditiva e análise com recurso a *software* especializado.

O último capítulo sintetiza e integra os capítulos anteriores, enquadrando-os teoricamente no âmbito das questões e das propostas apresentadas e procurando deixar pistas para investigações futuras, para as quais espero que esta tese possa servir de incentivo.

PARTE I: ESCOLA, SAXOFONE E IDENTIDADE

Capítulo I

Escolas de interpretação: do discurso comum ao discurso académico

No discurso em torno da interpretação musical erudita o conceito de *escola* assume, como veremos a seguir, uma importância significativa. Com efeito, as referências a esta ou àquela escola – em geral, com uma associação geográfica (*escolas nacionais*) -, às suas características, aos seus actores, às suas influências e a relações de parentesco que com elas se estabelecem parecem ser recorrentes, quer no discurso verbal (formal ou informal), quer no discurso escrito.

Se a análise do discurso verbal exige um trabalho de campo preparatório necessariamente moroso e, para ser consequente, profundo - sobretudo se quisermos abarcar as suas manifestações informais - a pesquisa de referências escritas, mais exequível, é suficientemente reveladora da importância do conceito de *escola* neste campo, dadas a quantidade e a diversidade de referências e de contextos em que este surge, como procurarei demonstrar.

Este primeiro capítulo tem, assim, como objectivo pôr em evidência aquela diversidade e analisar o modo como o conceito de escola tem sido utilizado, apontando ainda algumas razões que justificam, do meu ponto de vista, a necessidade de novas abordagens a este conceito no contexto da investigação académica, nas quais se inscreve a presente tese. Procurarei, ainda, mostrar a importância *sui generis* que o conceito de escola assume no discurso escrito sobre a interpretação saxofonística clássica – ou *saxofone* clássico.

Assim, centrei a minha pesquisa exclusivamente em referências escritas. A recolha incidiu em duas áreas principais: bibliografia não académica e bibliografia académica. Na bibliografia académica incluí, por um lado, teses e dissertações não publicadas e, por outro, artigos e outras publicações académicas. É de salientar, contudo, que alguma bibliografia não académica procura um certo grau de sistematização, sem obedecer, contudo, às regras de um verdadeiro trabalho académico. Começarei por abordar as referências ao conceito de escola de interpretação de uma forma genérica e em relação a instrumentos musicais diversos, prosseguindo depois para as referências no campo do saxofone clássico.

I.1. Referências genéricas de carácter não académico

O termo “escola” surge frequentemente associado à ideia de uma tradição organizada. Esta ideia de escola como conceito que ultrapassa o âmbito do lugar onde se ensina, ou do lugar onde se aprende, parece ser pacífica e, inclusivamente, canonizada em obras de referência de línguas diferentes. José Pedro Machado refere, entre os significados de “escola”, os seguintes: “Seita. Doutrina. Processos seguidos pelos grandes mestres” (Machado, 1999, p. 322). Por seu lado, o dicionário de língua inglesa online da editora Oxford propõe, como terceira definição para a palavra “school”, a seguinte: “a group of people, particularly writers, artists, or philosophers, sharing similar ideas or methods: *the Frankfurt school of critical theory*” («definition of school from Oxford Dictionaries Online», sem data). Esta definição é pertinente no contexto da presente tese, pelo facto de mencionar o conceito de grupo, no qual inclui os artistas de uma forma genérica, e também por referir a partilha de ideias ou métodos em detrimento do uso do conceito de tradição. Esta definição está, assim, mais próxima da que proporei no capítulo III, sendo, contudo, demasiado vaga, sobretudo tendo em conta o enquadramento teórico que pretendo propor. Regressarei a esta questão no capítulo III.

Importa, agora, pôr em evidência a generalização do conceito de escola. O conceito é utilizado por vários autores em áreas diversas tendo como elemento comum a partilha – para utilizar a definição do dicionário Oxford – de ideias ou métodos. A definição cita o exemplo da *Frankfurt school of critical theory*, mas é possível citar exemplos da sua utilização mesmo em áreas mais afastadas do senso comum, como é o caso da geografia (Berdoulay, 1981), da psicoterapia («Nancy School - Wikipedia, the free encyclopedia», sem data)² ou da geometria algébrica («Italian school of algebraic geometry - Wikipedia, the free encyclopedia», sem data). É do senso comum a utilização do conceito para referir grupos de artistas com uma importância histórica e influência bem definidas. É o caso, e.g., da II Escola de Viena, grupo de compositores austríacos activos na primeira metade do século XX, cujos principais representantes foram Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern, ou de escolas diversas no campo das artes plásticas («Lyon School - Wikipedia, the free encyclopedia», sem data).

No contexto da presente tese interessa, contudo, centrar a referência ao conceito de escola no

² A *Wikipedia* é referida na presente tese simultaneamente como representante e produtora de senso comum e, nesse sentido, significativa da presença do conceito de escola fora da produção académica.

campo da interpretação musical erudita. A bibliografia não-acadêmica parece ser fértil na utilização do conceito de escola e de noções associadas (*linhagem, tradição*). Poderemos supor que a ausência de compromisso para com a reflexão crítica e o rigor conceptual que caracterizam um trabalho académico normas de rigor de um trabalho científico resulta na utilização daquelas noções de um modo impreciso que as torna densas de significado, justamente – e paradoxalmente - pela sua imprecisão conceptual.

Exemplo paradigmático é o *Dictionnaire des Interpretes*, de Alain Pâris, consagrado por inteiro à interpretação musical (Pâris, 1989). Constituindo essencialmente um dicionário biográfico de intérpretes, inclui, na primeira parte, um conjunto de artigos relativos ao que o editor sugere serem as grandes áreas temáticas do mundo da interpretação. Nalguns destes artigos – com especial incidência nos que dizem respeito ao violino e ao piano - os autores centram a sua abordagem na ideia recorrente de escola: procuram identificar e esquematizar diversas escolas (Russo-judaica, Francesa, Russa), segundo o padrão de uma árvore genealógica. Este padrão é cuidadosamente delineado no caso das escolas de violino e de piano. Os autores procuram também definir as características de cada escola. O traço comum na classificação das diversas escolas e na sua definição parece consistir nas afinidades étnicas e geográficas dos seus membros.

Mas o conceito de *escola* pode assumir uma centralidade ainda mais marcada. No seu livro *The Violin* (Dubourg, 1852), George Dubourg dedica exclusivamente quatro capítulos a igual número de escolas de interpretação do violino: as escolas italiana, francesa, alemã e inglesa. Nestes capítulos, Dubourg faz uma descrição exhaustiva – não obstante a sua falta de rigor conceptual face aos padrões actuais - das características de cada uma das escolas e, sobretudo, dos seus actores e respectivos papéis. Esta obra, para além de exemplificar o cruzamento entre a literatura organológica e a que diz respeito à interpretação, mostra que a necessidade de classificar e descrever a história e os fenómenos da interpretação musical recorrendo ao conceito de escola não é recente.

Mas também em fontes mais recentes, com pretensões de sistematização, o conceito continua a ser utilizado. Destacaria, pela sua actualização constante e potencialmente universal, o fenómeno das enciclopédias *online* de participação aberta, protagonizado em concreto pela

*Wikipedia*³. E aqui, para além dos artigos acima referidos, relativos a escolas de áreas tão diversas como a psicoterapia ou a geometria algébrica, podemos encontrar referências no campo da interpretação musical sob a forma de artigos dedicados, relativos, nomeadamente, à *Escola Francesa de Órgão* e à *Escola Francesa de Flauta* («French Flute School - Wikipedia, the free encyclopedia», sem data, «French organ school - Wikipedia, the free encyclopedia», sem data).

I.2. Referências genéricas de carácter académico

No campo da bibliografia académica na área da interpretação os trabalhos que recorrem à ideia de escola são relativamente frequentes, o que parece ser demonstrativo, também neste caso, da importância do conceito nesta área.

A maioria dos trabalhos parece ser constituída por teses e dissertações de mestrado e doutoramento e por comunicações e artigos apresentados em conferências – trabalhos, de uma forma geral, inéditos ou disponibilizados online -, sobre escolas de interpretação em instrumentos tão diversos como o piano (Chang, 1994; Kofman, 2001; Lourenço, 2007; Navickaite, 2009), o violino (Baker, 2005; Boyce, 1973; Gelrud, sem data; Lankovsky, 2009; Schueneman, 2004; Schwarz, 1958), ou a flauta (Bowers, 1971; Coventry, 1999; Fair, 2003). Sobre a flauta, podemos também referir uma publicação de Leonardo de Lorenzo (1992), que, não obstante a inobservância de algumas regras do trabalho académico face aos padrões actuais tendo em conta a data da sua primeira edição (1951), é um trabalho significativo. Encontramos também trabalhos referentes a escolas de órgão (C. Anderson, 2003; C. S. Anderson, 1999; Tobiska, 1980; Vogan, 1949), clarinete (Kycia, 1997; Thompson, 1998), voz (Bottoms, 1972) ou mesmo instrumentos de tradições extra-europeias (Kao, Em curso).

Não obstante esta relativa abundância, trata-se, essencialmente, de trabalhos monográficos sobre escolas determinadas. A grande ausência neste campo parece ser a de trabalhos que abordem o conceito de escola em si mesmo, ou que abordem a problemática das escolas de uma forma genérica.

Paradigmático, a este respeito, é o exemplo de *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Sadie, 2001), obra de referência que tem servido frequentemente como ponto de partida para

³ Cf. nota 1

a investigação em diversas áreas da musicologia. A entrada “school” [vol. 22] refere-se, exclusivamente, à ideia de escola como lugar de transmissão do saber musical, no sentido institucional. Apesar disto, é possível encontrar, em artigos dispersos ao longo dos vários volumes da obra, o termo “escola” com um sentido que não cabe naquela definição, mas que pode antes ser entendido na acepção que lhe é dada quer nas definições referidas no ponto anterior, quer na que proporei no contexto da presente tese. É o caso do artigo relativo ao violinista Giovanni Battista Viotti, “considered the founder of the “modern” (19th century) French school of violin playing” (White, 2001, p 766). Restringindo o âmbito da escola de Viotti, incluindo-a dentro de fronteiras geográficas e temporais (francesa, moderna e oitocentista), o autor, Chappell White, parece assumir a existência de outras escolas. Por outro lado, o autor procura definir as características do estilo interpretativo de Viotti, recorrendo a bibliografia da época (essencialmente periódicos): “beauty of sound, power, and expression”; citando o *Allgemeine musikalische Zeitung*, “A large, strong, full tone is the first; a powerful, penetrating, singing legato is the second; as the third, variety, charm, shadow and light must be brought into play through the greatest diversity of bowing” (White, 2001, p 768). De especial relevo parece-me o facto de White salientar a independência da actividade pedagógica de Viotti em relação à sua influência estilística: apesar de esta última ter sido marcante, tal não se deveu à actividade pedagógica do violinista, aparentemente pouco reduzida. Este exemplo vem reforçar a minha convicção de que “escola”, neste contexto, não pode ser sinónimo exclusivo de “tradição pedagógica”.

A tese de doutoramento de Irena Kofman (2001) é paradigmática do tipo de trabalhos monográficos, essencialmente descritivos, que dominam esta área de investigação. A autora propõe-se fazer uma resenha aprofundada da Escola Russa de Piano, recorrendo a fontes bibliográficas diversas para descrever as carreiras artísticas e pedagógicas daqueles que considera serem os pianistas mais importantes daquela escola, bem como as relações pedagógicas, artísticas e afectivas entre os seus elementos, valorizando o conceito de herança e a ideia de árvore genealógica e pondo em evidência a forte influência internacional e a abrangência temporal da Escola Russa de Piano. A autora procura, assim, construir uma narrativa em torno do conceito de escola. Uma narrativa que, à luz da minha proposta teórica (*cf.* Capítulo III), é em si mesma uma narrativa identitária (Holstein & Gubrium, 2000; Jenkins, 2008; Somers, 1994; Soners & Gibson, 1994; Whitebrook, 2001) relativa a um grupo alargado de indivíduos – músicos -, construída sobre o conceito de escola. E, para ser efectiva enquanto

tal, esta narrativa não coloca sob observação o próprio conceito, nem em abstracto, nem em concreto em relação à escola que se propõe abordar. O facto de se tratar de uma narrativa identitária não obsta, contudo, a que se trate de um rigoroso trabalho científico: pelo contrário, a observação das premissas de um trabalho científico confere a esta monografia (bem como a outras de carácter semelhante) um papel mais eficaz enquanto narrativas identitárias.

Também a tese de Mary Lankovsky sobre a pedagogia de Yury Yankelevitch e a Escola de Violino de Moscovo (uma filial, segundo a autora, da Escola Russa de Violino) parece assumir um papel activo na construção identitária em torno da ideia de escola (Lankovsky, 2009). Igualmente monográfica, mas centrando-se, neste caso, numa figura concreta e na sua carreira e contributos pedagógicos, a tese assume o intuito de divulgar fora da Rússia o trabalho pedagógico daquele violinista e a sua escola. Também aqui, o conceito de escola é deixado à margem da discussão.

Esta é, de resto, a abordagem que caracteriza a generalidade das teses, dissertações e demais trabalhos académicos que estudam uma escola de interpretação determinada. Contudo, é possível encontrar excepções a esta ausência de problematização do conceito de escola, quer em trabalhos que abordam especificamente o conceito de escola – quase sempre, como referi, relativamente a uma escola determinada –, quer em publicações que abordam o conceito no quadro de uma discussão mais alargada sobre problemas da interpretação musical.

Margaret Coventry, no seu artigo sobre a Escola Francesa de Flauta e as suas influências concretas em flautistas contemporâneos (Coventry, 1999), assume algum distanciamento em relação ao conceito de escola, pelo menos no contexto do seu objecto de estudo. Este distanciamento assume duas vertentes: metodológica e argumentativa. Do ponto de vista metodológico, a autora procura, por um lado, basear a assunção da existência de uma Escola Francesa de Flauta em referências bibliográficas concretas e não no senso comum, ao contrário do que parece ser a regra na generalidade das monografias sobre escolas de interpretação concretas. Por outro lado, recolhe e analisa testemunhos, sob a forma de inquéritos a uma amostra de flautistas, sobre a influência da referida escola e as suas manifestações em características interpretativas a identificar. Esta abordagem metodológica parece implicar uma necessidade de verificação da realidade efectiva, não só de uma escola

francesa, como do próprio do conceito de escola no universo da flauta. Esta necessidade está, de resto, em consonância com a atitude argumentativa da autora, que afirma, a dada altura, que

It is evident that there is no one clear-cut view amongst contemporary flautists as to what the French school of flute playing is. (...) rather than something contained within a time frame or a physical location or any such defining construct, it is possible to view the French school as a dynamic and evolving influence (...) perhaps the whole issue of 'school' has been completely blown out of proportion – is it merely a construct or label of convenience? (Coventry, 1999, p. 8)

Esta abordagem crítica ganha outra dimensão nas palavras de Daniel Leech-Wilkinson, na sua publicação online *The Changing Sound of Music* (Leech-Wilkinson, 2009a). O autor problematiza a ideia de escola a partir das ideias de filiação pedagógica e de árvore genealógica, exprimindo reservas relativamente ao uso indiscriminado da noção de escola e apontando cuidados a ter na abordagem a esta problemática. Leech-Wilkinson começa por abordar criticamente as escolas pianísticas que remontam a Liszt, desvalorizando a importância das descendências artísticas:

What does it amount to? One could argue, without too much stretching of the imagination, that Curzon and Rosen have things in common, especially a precise attention to detail, but it's perfectly obvious that they owe that to their own personalities and not to Liszt, who is their latest shared ancestor in the descent from teacher to pupil. One has only to listen to Leschetizky's pupils to hear the contradictory range of approaches that could be attributed to Liszt (or indeed to Beethoven) if this kind of descent meant anything at all by itself. (Leech-Wilkinson, 2009a, cap. 8)

O autor adopta, pois, uma postura distanciada relativamente à assunção *a priori* da existência de escolas determinadas e da sua relevância para as especificidades interpretativas dos músicos – uma postura que contrasta abertamente com a generalidade dos trabalhos científicos que, como referi, abordam esta problemática. Coloca também em relevo a dialéctica indivíduo/grupo neste contexto, ao valorizar a importância da personalidade própria de cada músico na definição das suas particularidades interpretativas, por oposição à sua genealogia artística. Contudo, Leech-Wilkinson não exclui a validade de uma investigação em torno das escolas, sugerindo ferramentas metodológicas que, em seu entender, deverão ser tidas em conta:

We badly need a detailed study of schools that brings together memoirs, teaching books, annotated editions and recordings. Though the evidence from any one player is likely to be confusing, given enough data groupings may well emerge. But until then we need to be wary

of the whole notion of schools. Whether there is anything common to a teacher's pupils can be determined only by listening and, supposing the evidence is available, by looking at their technique in action. (Leech-Wilkinson, 2009a, cap. 8)

Contudo, o autor reforça o seu cepticismo relativamente à validade de tal investigação no levantamento de conclusões relevantes relativas a uma genealogia interpretativa, que em seu entender – mesmo que se envolvam rigorosos métodos científicos e estatísticos – corre o risco de resultar em mera especulação, de interesse limitado:

Let's suppose that some pupils do have a lot in common. How much can be attributed to their teacher, and how much deduced about their teacher's playing? (...) Listening alone would be an imperfect route to an answer. Typically the kinds of things piano pupils learn from a teacher involve ways of holding the hand, fingerings, solutions to specific technical problems more easily seen than heard, single features that for the listener are hard to separate out and that may be masked or complicated by other features in a mature style. Often they are recognised instantly by a fellow pupil because of their vivid memory of similar lessons, so testimony may be valuable evidence. In the absence of visual evidence, or reliable and clear testimony, reconstructing teachers' styles from the common features of pupils needs very analytical listening, separating out details, and comparisons with pupils of others (who should contrast), very wide and detailed knowledge — and a performer's experience — of the instrument and its performing tradition; and even then conclusions are going to be speculative. Alternatively one needs meticulous scientific and statistical analysis. Perhaps it could be done, in which case common features emerging that weren't common to most players and weren't a by-product of other features might be features of the teacher's playing. But would it be worth the effort? The kinds of things one was left with, if one were rigorous about it, would be small and open to having been modified by all the rest, so how a teacher sounded in practice still couldn't be known. Pupils play differently, and that's part of the way style changes. The history of performance on record shows that above all else. The genetic analogy is obvious: family trees tell us no more about the behaviour and tastes of our ancestors than they do about piano teachers. (Leech-Wilkinson, 2009a, cap. 8)

É aqui que esta abordagem céptica ao estudo da problemática das escolas me parece sofrer algumas limitações. Em primeiro lugar porque acredito que é possível construir um estudo válido sem recurso a métodos estatísticos, mesmo quando é necessário recolher dados de uma diversidade de indivíduos. As metodologias das ciências sociais são diversas e a sua validade não depende exclusivamente do recurso a um tratamento matemático dos dados, como a sociologia, a antropologia e a etnomusicologia tão frequentemente nos demonstram.

Uma segunda limitação da crítica de Leech-Wilkinson é a redução da investigação sobre escolas de interpretação (e mesmo sobre tradições ou genealogias interpretativas) à reconstrução do estilo do professor que esteve na origem da escola. Efectivamente, como o

próprio autor refere, as conclusões de uma tal reconstrução deverão ser, necessariamente, especulativas, a não ser que se recorra a métodos estatísticos. Eu acrescentaria que os resultados de uma tal demanda são necessariamente especulativos mesmo que envolvam métodos estatísticos, como é especulativa toda a tentativa de reconstrução de algo que já não existe, que não é possível reproduzir rigorosamente e que só pode ser vivido ou experimentado pela sua reconstituição. Os fenómenos musicais do passado são, pela natureza efémera da performance musical - sobretudo antes do advento dos registos sonoros -, especialmente sensíveis a esta constatação, sejam eles a interpretação de uma peça para teclado de J. S. Bach ou o estilo de um determinado pianista no século XIX. Contudo, o estudo da problemática das escolas não tem que se limitar à reconstituição de estilos originais, nem este deverá, de resto, constituir o seu objectivo. Na realidade, a generalidade dos estudos científicos sobre esta área, não obstante o seu carácter meramente descritivo e acrítico, sem questionamento, quer do conceito de escola, quer da sua adequação ao objecto de estudo em concreto, não segue o caminho da reconstituição estilística ou da procura de uma pureza estilística original, pelo que a crítica de Leech-Wilkinson corre o risco, neste aspecto, de não encontrar receptor. Esta crítica peca, assim, pelo seu insuficiente aprofundamento e concretização com base, quer nas múltiplas possibilidades de investigação nesta área, quer na investigação efectivamente realizada ou em curso. Apesar destas limitações, a abordagem distanciada deste autor não deixa de ser, em meu entender, um avanço importante na relação da investigação académica com a problemática das escolas.

Este questionamento, que os textos de Coventry e Leech-Wilkinson exemplificam, vai encontrando eco em trabalhos mais recentes sobre a problemática das escolas. Sofia Lourenço exemplifica esta postura na sua abordagem às escolas de interpretação pianística no momento actual:

This work raises a number of questions that beg further investigation, such as whether or not “piano interpretation schools” do still exist after 1950. As well, it would be important to consider whether or not some pianists could be representative of two different “piano interpretation schools.” Lastly, and perhaps most importantly, is the need to explore the balance and relationship between a pianist’s genius and individual artistic ability and their respective “piano interpretation school.” Is one more important than the other for the art of piano performance? Or rather, should one be of greater importance than the other? These questions, among others, require further enquiry to better understand the relevance of national “piano interpretation schools” for today’s performing pianists. (Lourenço, 2007, p. 191)

Também aqui é atribuída, pela investigadora, importância à dialéctica indivíduo/grupo nas escolas de interpretação, dialéctica que, na presente tese, procuro também pôr em evidência.

Este tipo de abordagem à problemática das escolas coloca, em meu entender, a fasquia do rigor académico em patamares superiores. Contudo, nem sempre os trabalhos mais recentes vão tão longe nesta abordagem problematizante. Numa comunicação mais recente (Navickaite, 2009), Lina Navickaite propõe-se relacionar escola e identidade e questiona superficialmente o primeiro conceito, concluindo da sua validade. Mas a relação entre escola e identidade, prometida no título, é quase completamente ignorada, resultando esta comunicação num trabalho essencialmente descritivo, na linha da maioria dos trabalhos científicos que encontramos nesta área.

I.3. Escolas de interpretação no saxofone: referências não-académicas

No campo do saxofone clássico a referência a escolas de interpretação parece ser frequente. Se a minha experiência enquanto actor neste campo me permitiu ter essa percepção empírica, a pesquisa documental permitiu verificar essa persistência. A bibliografia sobre o saxofone na esfera clássica é muito mais reduzida que aquela que é possível encontrar em instrumentos historicamente associados à música erudita, como são os casos do violino, do piano ou da flauta.

Contudo, não obstante esta relativa escassez bibliográfica, é possível observar a persistência deste conceito com relativa frequência nas referências disponíveis, sobretudo se incluirmos nesta pesquisa as referências publicadas na internet.

Na bibliografia em papel os suportes e os contextos das referências a escolas de interpretação saxofonística são diversos. Programas de concerto ou de festival, *booklets* de CD, periódicos especializados ou livros sobre o saxofone são alguns dos exemplos de fontes onde a referência a escolas marca presença.

Tal como relativamente à interpretação em geral ou a outros instrumentos, também relativamente ao saxofone surgem publicações que, sem assumir um carácter académico,

procuram algum tipo de sistematização. Este tipo de sistematização incide, sobretudo, na história do instrumento mas, nalguns casos, abarca também uma classificação dos intérpretes. Numa obra característica deste tipo de publicação sistemática não-científica (Podda, 1992), o autor, Luigi Podda, organiza o seu capítulo dedicado aos intérpretes em *escolas*: francesa, Rascher, belga e italiana, dando um especial relevo a esta última. O autor não procura, no entanto, definir as características de cada uma das *escolas* a nível estilístico, limitando-se a enumerar intérpretes e dados biográficos ou cronológicos. Embora se trate de um trabalho não-científico, este tipo de descrição de genealogias interpretativas não está longe da abordagem que, como vimos, muitos dos trabalhos científicos sobre esta área adoptam.

Bastante mais frequentes são, contudo, as referências a escolas de interpretação específicas, quer nos suportes em papel quer em bibliografia *online*. A referência mais evidente parece ser a uma *Escola Francesa*.

Os periódicos especializados não-académicos constituem uma boa fonte relativamente à presença do conceito de escola. No periódico francês *Les cahiers du saxophone* encontramos referências dispersas ao conceito, sobretudo em relação à *escola* francesa, e que demonstram atitudes distintas na relação do intérprete com a ideia de *escola*. Na entrevista ao quinteto *Ossia*, os elementos deste agrupamento parecem optar por aceitar a integração numa *escola* francesa em evolução “la musique contemporaine (...), l’ouverture des saxophonistes sur un monde musical plus large, tout cela a fait évoluer considérablement l’École Française” (“*Ossia*”, 2003). Para estes músicos o conceito de escola não parece implicar a cristalização de uma tradição interpretativa, quando admitem a evolução no contexto da Escola Francesa. Diametralmente oposta é a posição do saxofonista Pierre-Stéphane Meugé, que demonstra uma clara antipatia face à Escola Francesa, quando refere “les techniques d’improvisation (qui on fait tout de même plus avancer les choses que l’école française...)” (Bertocchi, 2004a, p. 6). No mesmo número, o saxofonista francês Jean-Yves Fourmeau, em entrevista, é apresentado, na introdução, como “héritier de la grande école Française du saxophone classique” e oscila entre a admissão orgulhosa dessa herança e algum desconforto e rejeição em relação à mesma (Bertocchi, 2004b).

Mas é num outro número que o conceito de escola aparece mais evidente, num artigo em que o saxofonista francês Jérôme Laran analisa a possibilidade de criação da Escola Chinesa de

Saxofone (Laran, 2005). O autor baseia-se numa recente visita profissional à China, na companhia de Claude Delangle, na qual os contactos pedagógicos realizados com os jovens saxofonistas chineses o teriam feito antever uma sistematização futura de um padrão de ensino de nível elevado.

Também os *booklets* de CD se revelam fontes importantes na referência ao conceito de escola. E também neste caso os CD de Jean-Yves Fourmeau, como solista (J.-Y. Fourmeau, 1997; J. Y. Fourmeau, 1996), referem sempre a herança da “grande école française du saxophone classique” e os CD do seu quarteto (Quatuor de Saxophones Jean-Yves Fourmeau, 1994, 1997) referem os seus elementos como “véritables ambassadeurs de l'école française du saxophone”. Num outro exemplo, um CD do saxofonista francês Claude Delangle, a autora do texto do *booklet*, Marie-Laure Ragot, tenta definir as características das *escolas francesas* de um modo genérico, referindo-se à Escola Francesa de saxofone em paralelo com uma Escola Francesa de composição e tenta posicionar Claude Delangle face à Escola Francesa:

Dans l'univers du saxophone, l'Ecole française se singularise para une certaine “french touch” inimitable. D'où vient ce “son français”, cette sonorité ronde et soutenue doublée d'une articulation claire (...) ? Sans doute faut-il en chercher l'origine dans le jeu de son véritable fondateur: marcel Mule. (...) Prenant modèle sur le “beau chant”, la recherche du vibrato et du “beau son” fut au coeur de ses préoccupations. (...) On distingue donc la clarté de l'exécution, un raffinement dans l'expression, miroir de l'esprit français émanant de cette musique aux couleurs lumineuses depuis Rameau jusqu'à Ravel. (Ragot, 2002, p. 14)

Um outro tipo de fonte em papel onde as referências ao conceito de escola surgem é constituído por programas de concerto ou de festival. No programa do *1º Festival Internacional de Saxofone de Palmela* refere-se que “O F.I.S.P. tem como principal objectivo a divulgação do saxofone na sua vertente clássica, bem como a evolução e motivação da “Escola de Saxofone” em Portugal” («1º Festival Internacional de Saxofone de Palmela - Programa», 2005). Implícita nesta frase está a atitude militante que historicamente tem caracterizado o universo do saxofone na esfera clássica (*cf.* Capítulo II), associada aqui ao fenómeno das escolas de interpretação.

Outra fonte relevante é constituída por métodos, manuais e livros práticos de aprendizagem do saxofone. Apesar da abundância de referências à Escola Francesa de saxofone, parece existir apenas um único manual que assume claramente no seu título esta escola (Druet, 1963). Não obstante o título, o autor não se detém na enunciação das especificidades da Escola

Francesa nem da sua história ou protagonistas. Detém-se, pelo contrário, na enunciação detalhada dos princípios básicos de execução do instrumento em vários parâmetros, com especial ênfase na sonoridade e no vibrato. Assim, embora não distinga, no seu método, os elementos específicos da Escola Francesa em relação aos vários parâmetros, a valorização daqueles aspectos é elucidativa daquilo que o autor considera relevante no quadro da Escola Francesa. O autor parece assumir implicitamente que a Escola Francesa seria, do ponto de vista interpretativo, o resultado da aplicação dos princípios enunciados ao longo do método, para os vários parâmetros. É Georges Gourdet quem, no prefácio, refere a filiação do autor na Escola Francesa, bem como o facto de se tratar da primeira vez que os seus princípios – até aí, segundo Gourdet, transmitidos exclusivamente por via oral – são vertidos numa obra didáctica. O autor do prefácio salienta ainda a abordagem didáctica de Druet que, na sua óptica, está próxima da aprendizagem da linguagem verbal pelo facto de valorizar a interiorização da sonoridade antes de abordar questões técnicas (Druet, 1963)

Mas a referência a escolas, nomeadamente à Escola Francesa, aparece noutras publicações desta categoria. No seu manual de princípios gerais de aprendizagem do saxofone, o saxofonista norte-americano Frederick Hemke é referido, na introdução, como membro da Escola Francesa, nos seguintes termos

Frederick Hemke (...) has since become a major exponent of the French school of saxophone technique. (...) Europeans have long since turned to France's established school of saxophone technique, sound, and pedagogy. For this reason, the basic teaching premises in this pamphlet will be derived from the French School. (Hemke, 1977)

Também este livro prático se posiciona, assim, no âmbito da Escola Francesa, não obstante a nacionalidade norte-americana do seu autor. Num outro documento – desta vez uma publicação *online* –, o mesmo autor, que se refere sintomaticamente ao saxofonista francês Marcel Mule como “Le Maître”, afirma mais uma vez a sua dívida para com a escola francesa, quando refere “the inspiration that the French School of Saxophone performance and pedagogy provided to me” (Hemke, 1977). A inclusão de saxofonistas norte-americanos na esfera da Escola Francesa não é inédita, como veremos mais adiante neste mesmo capítulo, e não é unânime entre os saxofonistas referidos (*cf.* Capítulo IV).

É precisamente na internet que encontramos as maiores referências ao conceito de escola no âmbito do saxofone clássico. Também aqui, alguns dos textos que é possível encontrar

aspiram a alguma sistematização, embora sem as premissas de um trabalho académico. É o caso de um artigo do saxofonista francês Serge Bertocchi sobre o saxofone na música erudita ocidental, no qual o autor refere a importância histórica da criação de uma escola alemã de saxofone em torno do saxofonista Gustav Bumcke:

Il faut noter qu'à Berlin, une école Allemande du saxophone s'est développée grâce à l'énergie d'un pédagogue hors pair : Gustav Bumcke, qui constituera même le premier ensemble de saxophone de type orchestral et écrira de nombreux ouvrages pédagogiques, des transcriptions et quelques pièces de musique de chambre (Bertocchi, sem data)

O autor refere ainda uma escola de interpretação ligada ao saxofonista alemão (radicado nos EUA) Sigurd Rascher, comparando a influência deste com a de Marcel Mule nos seguintes termos: “il n'a pas l'influence et le magnétisme d'un Marcel Mule sur ses élèves : la plupart de ceux qui se réclament aujourd'hui de son « école » ne l'ont rencontré que lors de ses master-classes, bien après sa retraite musicale” (Bertocchi, sem data). Apesar da referência, as reservas na utilização do termo escola para a esfera de influência de Rascher são evidentes.

Num breve artigo *online*, o saxofonista suíço Marcus Weiss refere a Escola Francesa e o seu fundador Marcel Mule, procurando esboçar algumas das suas características distintivas:

Presented as the father of the French school for saxophone, Marcel Mule more widely belongs to a French tradition of wind instruments, recognised by its virtuosity, the work on the sonority, the control of expressivity (linked to the precision of the articulation). He was like Maurice André and Jean-Pierre Rampal the outcome of a language and a culture. He preferred to devote himself to teaching instead of making a big career as a soloist. His major contribution to the instrument was a new style of vibrato, expressive and nuanced, but sometimes exaggerated by his pupils, to the point that he was for a long time the synonym of classical saxophone. With his example he wanted to give respectability to an instrument originally of popular expression (Weiss, 2004)

Para além da referência a características interpretativas concretas – introduzidas por Marcel Mule (vibrato) ou herdeiras de uma tradição proveniente de outros instrumentos (virtuosidade, trabalho da sonoridade e controlo da expressividade) – é de salientar a última frase: a procura de respeitabilidade para um instrumento que, segundo o autor, teria uma conotação original de cariz popular. Para essa respeitabilidade Marcel Mule terá, de acordo com o autor, contribuído com a sua Escola Francesa. Saliente-se ainda a referência implícita ao carácter dinâmico da Escola Francesa, quando o autor aponta exageros na utilização de vibrato por parte dos alunos de Marcel Mule, admitindo assim a mudança relativamente ao padrão original definido por este.

Na sua página pessoal, o saxofonista francês Alain Bouhey esboça também uma narrativa histórica para o saxofone. Refere que

Il ne faudrait pas oublier que ceux-ci furent d'abord conçus pour rivaliser en qualité avec les cordes, tout en les surpassant en puissance, c'est-à-dire pour jouer un rôle de choix dans la musique savante. Voilà tout l'objectif du saxophone "classique" (Bouhey, s.d.)

E, relativamente ao papel de Marcel Mule, que este contribuiu para “un rayonnement international à l'école française que caractérisent virtuosité; chaleur, homogénéité, éloquence de la sonorité ; noblesse et distinction du phrasé” (Bouhey, s.d.).

É possível ainda encontrar textos cujos autores, não obstante uma vaga pretensão de sistematização, assumem uma posição que não procura disfarçar a sua subjectividade. É o caso de Evelyne Vandini que, num texto que pretende ser uma narrativa histórica do saxofone, afirma, a propósito de Marcel Mule:

Sa carrière en tant que pédagogue marca l'**Ecole française classique de saxophone**⁴, dont il fut le créateur. (...) En 1952, triomphe de l'Ecole française au concours international de Genève (où le saxophone est admis pour la première fois), tous les lauréats viennent de Paris. (...) De nombreux élèves étrangers sont venus à Paris pour étudier et ont fait briller l'Ecole française hors de nos frontières (Vandini, sem data)

Nesta linha, encontramos ainda textos que constituem verdadeiras tomadas de posição, já sem qualquer pretensão de sistematização. Num texto anónimo de apresentação da *Université Européenne du Saxophone à Gap* – cursos de Verão realizados anualmente na cidade francesa de Gap -, publicado na sua página na internet, a tomada de posição não poderia ser mais clara:

Marcel Mule (...) is successful at lending back to the instrument its credibility by opening the first saxophone class at the Conservatoire de Paris (...) Today, the French School of Saxophone remains the best, and keeps training the world elite of saxophone. Both the style and the technique “à la française” are unanimously considered to be the most brilliant in the world. As the leader of this charismatic school, M. Claude Delangle (...) teaches to young new talents from all over the world. («Présentation: Université Européenne de Saxophone à Gap», 2011)

Outra fonte importante de referências ao fenómeno das escolas de interpretação no saxofone clássico são os fóruns de discussão na internet. Este tipo de fóruns de discussão, salvaguardando as limitações e especificidades da comunicação virtual e, concretamente, da comunicação em fórum (nomeadamente o carácter assíncrono da publicação em fórum e as

⁴ O destaque a negrito é da autora.

perdas de comunicação pela ausência de sinais corporais que a comunicação presencial permite), constituem – pela facilidade e rapidez de acesso e de actualização e pelo seu carácter informal – um reflexo virtual da interacção presencial entre indivíduos com interesses partilhados. Nos últimos anos têm vindo a ser realizados trabalhos científicos em torno deste tipo de instância virtual, nomeadamente nas ciências sociais e tendo em conta a representação de papéis sociais nos fóruns como variantes dos que são representados na interacção presencial (Antaki, Ardévol, Núñez, & Vayreda, 2005; Lampel & Bhalla, 2007; Orgad, 2006). Assim, as referências a escolas de interpretação neste tipo de fonte, em constante crescimento, revestem-se de especial importância pelo facto de poderem reflectir em grande medida algo do que seria possível aferir em contexto de observação participante.

O que habitualmente se designa por fórum é, na realidade, uma página de internet com diversos fóruns agrupados em torno de um tema comum – grupos de discussão, ou grupos de fóruns. Na generalidade dos grupos de discussão pesquisados, especificamente dedicados ao saxofone, encontram-se referências a escolas de interpretação. Estas referências surgem frequentemente dispersas por tópicos diversos.

No fórum do sítio de internet espanhol *Adolphesax.com* (“Adolphesax.com. La web del saxofon. The saxophone web site. - Categories - Saxforo de Adolphesax.com,” n.d.) uma pesquisa pelo conceito de “escuela francesa”, e.g., apresenta o conceito, fundamentalmente, em dois contextos: a propósito do método de Druet que acima referi (Druet, 1963) e em discussões em torno da utilização ou não do registo sobreagudo, tendo como mote o *Concerto* de Lars Erik Larsson e a *Sonata* de Paul Creston. Estas discussões motivam opiniões sobre o posicionamento reservado de Marcel Mule e da Escola Francesa relativamente à utilização do registo sobreagudo, por oposição ao papel desempenhado por Sigurd Rascher, adepto da utilização daquele registo. O seguinte excerto, cujo autor tem como pseudónimo *supersax*, é demonstrativo do tipo de utilização do conceito de escola neste contexto:

Creo fervientemente en la postura de Mule de que la maxima expresividad del saxofon se encuentra en el registro convencional, mi teoria de que Mule se oponia a ellos es que todo lo que el pregonaba en la Escuela Francesa (afinacion, articulacion y color de sonido sobresalientes) son muy dificiles de practicar en el registro sobreagudo y su utilizacion desmesurada convierte al saxofon en un instrumento poco ameno (supersax, s.d. - a)

É possível encontrar, contudo, em fóruns diversos tópicos específicos sobre escolas de interpretação determinadas. Na página de fóruns de discussão do portal *Sax On The Web*, gerido pelo saxofonista finlandês Harri Rautiainen (Rautiainen, s.d.), o utilizador com o

pseudónimo J. MAX criou um tópico específico para escolas de interpretação (J. Max, 2006). à data da consulta, este tópico tinha 117 mensagens, numa discussão que se estende ao longo de quase quatro anos: de 10 de Março de 2006 (data da mensagem inaugural do tópico) a 8 de Janeiro de 2010. A discussão desenrola-se, essencialmente, em torno dos seguintes aspectos:

- protagonistas
- questões interpretativas, sobretudo em torno do vibrato e do timbre
- filiações históricas, com especial ênfase na ligação dos diversos protagonistas a Adolphe Sax e a sua maior ou menor fidelidade aos objectivos estéticos que aquele se propôs alcançar com a invenção do saxofone
- a existência ou não de escolas determinadas
- a actualidade e a mudança nas escolas (sobretudo a Escola Americana e a Escola Francesa)

Noutra página de fóruns de discussão (“Saxophone Forum,” s.d.) o utilizador Dewey cria também um tópico sobre escolas de interpretação, colocando aos participantes a questão “What school are you from???” (Dewey, 2006). Esta discussão, não obstante a sua maior concisão em termos temporais (desenrola-se de 15 a 21 de Março de 2006), foi bastante activa, com 52 mensagens publicadas. Na mensagem inaugural, o autor do tópico parece colocar a questão em termos da sua própria identificação com uma de duas escolas, questionando-a e procurando nos potenciais interlocutores uma orientação para esse processo:

Sigurd Rascher or Marcel Mule? I have actually gone pretty deeply into both. When I was in high school my teacher was from the Mule school of sax, then when I got to college my teacher made me get into the Rascher ways, which I admit I loved at the time. Then I transferred colleges and actually back to my teacher from hs and back to the Marcel Mule school.
I can really appreciate both but have to say that I like Mule now and probably always will.
(Dewey, 2006)

A discussão desenrola-se, assim, novamente em volta de duas personalidades (Marcel Mule e Sigurd Rascher) fundadoras das respectivas escolas. Os intervenientes identificam-se com uma ou com outra escola, ou mesmo com ambas., procurando diferenciá-las pela referência a material instrumental diferente e a diferenças de som, articulação e registo (utilização ou rejeição do registo sobreagudo, novamente).

Mas nem todos os tópicos sobre escolas de interpretação geram uma discussão com o mesmo número e densidade de respostas. Um exemplo paradigmático está na página de fóruns de discussão do sítio *Café Saxophone*, do saxofonista Pete Thomas (Thomas, s.d.). O utilizador saxophonedaniel criou um tópico sobre uma escola específica (Escola Inglesa), nos seguintes termos: “How does a "English School" tone concept differ from French or US?” (saxophonedaniel, 2009). O tópico não obteve qualquer resposta.

É possível encontrar ainda páginas de grupos de discussão com fóruns inteiramente dedicados a escolas de interpretação específicas. O sítio *Sax On The Web* (Rautiainen, s.d.) constitui, uma vez mais, um bom exemplo, com três fóruns dedicados a escolas específicas: Escola Francesa (“French School,” s.d.), Escola Americana (“American School,” s.d.) e Escola Rascher (“Rascher School,” s.d.). Os fóruns são constituídos por tópicos que abordam assuntos como o material instrumental utilizado, gravações determinadas, técnicas específicas ou julgamentos estéticos sobre saxofonistas determinados.

I.4. Escolas de interpretação no saxofone: referências académicas

Não obstante a relativa abundância de referências ao conceito de escola no saxofone clássico, em contextos e suportes diversos – que acima procurei elucidar –, a bibliografia científica relativa a escolas de interpretação no saxofone é, por contraste, bastante reduzida. A investigação científica na área do saxofone clássico parece restringir-se às áreas do repertório, técnicas, organologia, acústica, pedagogia, história da pedagogia e história do instrumento (relativa, sobretudo, ao século XIX e início do século XX).

A referência a escolas de interpretação surge, assim, dispersa em trabalhos que incidem sobre outros objectos de estudo e problemáticas. Num trabalho sobre a problemática da autonomia na pedagogia do saxofone, Gérald Venturi refere que

La notion d'école, qu'il s'agisse de l'enseignement d'une pratique instrumentale, vocale, ou encore de la composition paraît tout aussi incontournable, que l'on parle de l'école russe du violon, de l'école française du saxophone, ou que l'on évoque des spécificités ou des traditions plus locales (Venturi, 2002)

Mas é na obra de referência *The Cambridge Companion to Saxophone* (Ingham, 1998) que surgem aquelas que parecem ser as referências mais significativas ao conceito de escola de

interpretação no campo do saxofone clássico. No capítulo “Influential soloists” (Dryer-Beers, 1998), a ideia de escola é um dos pilares da argumentação. Referindo-se à prática saxofonística na Bélgica, o autor menciona a criação de “a proudly independent school of saxophone performance (p. 41)”. Mais adiante, propõe uma filiação estilística em relação ao saxofonista alemão Sigurd Rascher e ao francês Marcel Mule, sem recorrer a qualquer esquema do tipo árvore genealógica, mas nomeando saxofonistas que considera devedores estilisticamente daqueles dois: “a musical background and approach traceable directly to” (Dryer-Beers, 1998, p. 43). Refere ainda que “one can speak of the emergence of a stylistically coherent French School of saxophone performance by the 1950’s” (Dryer-Beers, 1998, p. 45), e estabelece para esta *escola* uma filiação bastante abrangente geograficamente (França, EUA, Suíça, Holanda, Argélia, Canadá, Japão). Estabelece também, sem usar o termo “escola”, uma *tradição* baseada em Larry Teal e outros saxofonistas americanos afirmando que há uma “less identifiably national perspective ” (ibid., p. 47). É interessante notar que, a partir do momento em que a perspectiva nacional é menos clara, o autor se coíbe de usar o termo “escola”, preferindo-o em favor de “tradição”.

Na mesma obra de referência, Claude Delangle e Jean-Denis Michat assinam um texto no qual referem “the steady development of a particular school, usually with consistent and well-defined concepts of writing, phrasing, tone and stylistic parameters – in other words, a clear notion of what represents ‘good’ playing ” (Delangle & Michat, 1998, p. 161) . Os autores identificam várias escolas clássicas na medida da sua contribuição para o desenvolvimento do virtuosismo na interpretação saxofonística (ibid., p. 165-166): uma Escola de Berlim, associada a Gustav Bumcke; a Escola Americana, associada a Sigurd Rascher e a Escola Francesa, associada a Marcel Mule.

Apesar destas referências, que constituem pontos de partida para a investigação, a pesquisa em torno da problemática das escolas de interpretação na área do saxofone clássico é, como referi, praticamente inexistente. Com a presente tese pretendo, assim, dar um contributo para desbravar esta área da investigação, cuja relevância do ponto de vista teórico me proponho abordar no próximo Capítulo III.

Para que a minha proposta teórica seja devidamente enquadrada é necessário, contudo, apresentar uma síntese histórica do percurso do saxofone clássico em busca de

reconhecimento e de identidade.

Capítulo II

O saxofone clássico: um percurso em busca de reconhecimento

A história do saxofone foi desde a sua invenção entre o final da década de 1830 e o início da de 1840 (Liley, 1998a), uma luta pela afirmação no meio musical, como procurarei evidenciar no presente capítulo. Sendo um de entre muitos inventos surgidos ao longo do século XIX, nomeadamente no campo do fabrico de instrumentos musicais (Haine & Keyser, 2000, pp. 5–7), aquela afirmação consistiu, antes de mais, na demonstração do interesse e necessidade do novo instrumento face a outros inventos, para a qual Adolphe Sax, o seu inventor, deu o maior contributo.

Mas essa luta consistiu, também, na procura, por parte de saxofonistas e outros promotores do instrumento, do reconhecimento e da aceitação do saxofone no interior de uma tradição musical bem estabelecida – a da música erudita ocidental –, com os seus cânones bem determinados no que diz respeito ao essencial da instrumentação. Se no jazz a introdução do saxofone, a partir do início da década de 1920 (Chautemps, Kientzy, & Londeix, 1987, pp. 45, 46; Ingham, 1998, p. 126) não parece ter sido problemática, na música erudita essa integração revelou-se menos linear.

No jazz o padrão de formação instrumental estabelecido antes da introdução do saxofone era relativamente recente, tal como o jazz em si mesmo, e a adopção do saxofone coincidiu com a mudança de cenário pela migração dos músicos de jazz perante o desemprego (de Nova Orleães para Chicago, Kansas City e Nova Iorque, onde o saxofone começava a ganhar popularidade, nomeadamente nas orquestras de dança e no vaudeville), por um lado (Chautemps, Kientzy, & Londeix, 1987, p. 45; Ingham, 1998, pp. 125–127), e com o desenvolvimento da indústria discográfica, por outro.

Na música erudita a aceitação do saxofone foi mais complexa. O saxofone surgiu numa época em que o padrão de constituição da orquestra sinfónica estava já bem estabelecido, na sequência da evolução e consolidação desta formação ao longo da segunda metade do século XVIII (Hemke, 1975, pp. 303–304; Liley, 1998a, p. 14), e a dificuldade de integração, quer neste modelo orquestral, quer nas suas ramificações camerísticas, constituía uma barreira passível de limitar a utilidade do novo instrumento e de, conseqüentemente, impedir a sua

disseminação e aceitação.

A história do *saxofone clássico* (cf. Capítulo III), que abordarei no presente capítulo, está, assim, intimamente ligada a esta necessidade de afirmação e reconhecimento, que se foram construindo ao longo de três eixos:

- Adopção, integração e afirmação em contextos de utilização. Um exemplo concreto deste caminho é a utilização do saxofone nas bandas militares, que adiante abordarei;
- Ensino e disseminação de técnicas e opções estilísticas. Enquadram-se neste eixo, quer a institucionalização do ensino do saxofone, quer a afirmação de escolas de interpretação.
- Criação e promoção de repertório específico.

Se nos dois primeiros eixos a afirmação do saxofone perante os seus pares coincidiu com a massificação da sua utilização e, portanto, com a garantia da sua sobrevivência, no que diz respeito à criação de repertório a afirmação fez-se pela criação de um *corpus* de música própria que, sendo específica, pudesse contribuir para a criação de uma identidade sonora.

Característica deste percurso histórico do saxofone clássico é a procura voluntária, sistemática e militante de afirmação no meio musical, que atravessou as diversas gerações de saxofonistas. A persistência deste espírito de militância nas várias gerações de intérpretes, até aos dias de hoje, poderá ter origem, precisamente, nas múltiplas resistências que o instrumento foi encontrando, nomeadamente à sua integração na orquestra sinfónica, paradigma de integração cativa dos instrumentos na música erudita ocidental. E se é verdade que um instrumento como o piano tinha já um lugar cativo no meio musical no século XIX, não obstante o facto de não pertencer à orquestra sinfónica, não é menos verdade que este instrumento herdou as funções e o lugar de instrumentos de tecla predecessores, nomeadamente o cravo. Ao saxofone, por outro lado, não esperava, em princípio, nenhuma função musicalmente relevante e já consolidada. Os instrumentos que inspiraram a sua criação (Haine & Keyser, 2000) não eram relevantes no meio musical, com excepção do clarinete que, entretanto, havia já conquistado um lugar próprio e sido adoptado inquestionavelmente pelos compositores do romantismo.

Como refere Frederik Hemke na sua tese de doutoramento, que constitui uma referência musicológica fundamental para a história do saxofone,

The saxophone arrived slightly too late, it would seem, to become a regular member of the orchestral wind family. The sheer economic realities of the contemporary orchestra seemed to weigh against the regular use of the saxophone, but more importantly, significant questions arose in regard to the purpose of saxophones in the orchestra. (Hemke, 1975, p. 304)

Sintomático deste espírito de militância pela causa do saxofone clássico é o facto de este transparecer mesmo nos trabalhos científicos sobre a evolução histórica do saxofone. Significativos são, aliás, os títulos do últimos dois capítulos da tese de Hemke: “The Rise to Prominence” e “The Dynamics of Acceptance” (Hemke, 1975).

O parágrafo seguinte, da autoria de Thomas Liley e incluído no capítulo dedicado à invenção e desenvolvimento do saxofone em *The Cambridge Companion to the Saxophone* (R. Ingham, 1998), é paradigmático deste espírito de procura de um lugar no meio musical erudito perante instrumentos já estabelecidos:

Although at the time of Sax's death in 1894 the saxophone had still secured only a tenuous position in the musical world, in just fifty years it had made remarkable progress towards its eventual acceptance. It took the clarinet perhaps a full century from the improvements by Denner to find its way into the Clarinet Concerto and the symphonies of Mozart. The valved horn was resisted in many quarters and was accepted by the Paris Conservatoire only in 1900, some eighty years after it was first patented by Blümel and Stölzel in 1818. (Liley, 1998a, pp. 16–17).

II.1. Adolphe Sax: da invenção à promoção

No seu percurso em busca de afirmação e de reconhecimento, o saxofone tem no seu inventor o seu mais importante promotor. A sua acção não só contribuiu para a sobrevivência da sua invenção mais significativa, como também para apontar caminhos de desenvolvimento e lançar as bases para o seu reconhecimento no meio musical erudito.

O saxofone, criado com base na evolução do oficleide combinado com uma boquilha semelhante à do clarinete baixo (Haine e Keyser, 2000, p. 7-9), foi exibido pela primeira vez na Segunda Exposição Industrial de Bruxelas em 1841, e o processo de invenção ter-se-á

desenrolado no final da década de 1830, logo após a criação do novo clarinete baixo, cuja patente foi registada em 1838 (Liley, 1998a, p. 3; Raumberger & Ventzke, 2001, p. 353).

Desiludido pela não atribuição da Primeira Medalha de Ouro na Exposição de 1841, alegadamente pela sua juventude, Sax partiu, na Primavera de 1842, para Paris (Liley, 1998a, p. 3), onde, a 21 de Março de 1846, viu registada a patente da invenção do saxofone. A visita que recebeu, pouco depois desse dissabor, do General Conde de Rumigny, personalidade próxima do rei de França, assinalou também outro dos motivos para a mudança radical e definitiva para Paris: o interesse e simpatias que Sax começava a suscitar no meio musical parisiense. Em Paris, para além do apoio político do General de Rumigny, Sax recebeu o apoio dos compositores Jean-Geroges Kastner, Gioachino Rossini, Gaetano Donizetti, Giacomo Meyerbeer, François-Joseph Fétis, Denis Auber, Jacques Halevy e Hector Belioz (Hemke, 1975; Liley, 1998a; Haine & Kyser, 2000).

Escrevendo quer no *Journal des Débats*, quer na *Revue et Gazette Musicale de Paris*, Berlioz elogiou, em diversas ocasiões, o trabalho do construtor belga (Hemke, 1974; “SaxAmE,” n.d.). A 13 de Março de 1842 fez referência, pela primeira vez, ao saxofone, chamando-lhe “ophicléide à bec” (“oficleide com boquilha”) (Berlioz, citado em “SaxAmE,” n.d.). No *Journal des débats*, de 12 de Junho de 1842, Berlioz referiu-se pela primeira vez ao novo instrumento como “saxophone” (Haine & Keyser, 2000, p. 10; Liley, 1998a, p. 3). A designação vulgarizou-se a partir dessa altura.

A presença de Sax em Paris causou, por outro lado, incómodo entre os fabricantes de instrumentos já instalados, motivado pelo crescente protagonismo de Sax no meio musical e, acima de tudo, pela sua ligação ao poder. Este incómodo originou conflitos diversos entre Sax e os seus concorrentes (Liley, 1998a).

Tais conflitos não impediram que Sax demonstrasse a originalidade da sua invenção e registasse a patente a 22 de Junho de 1846. A argumentação de originalidade baseou-se na combinação de uma boquilha (de palheta simples) de câmara larga com um cone parabólico de conicidade acentuada e um sistema de chaves inspirado no das flautas e dos clarinetes (Haine & Keyser, 2000). A composição da família prevista na patente incluía oito tamanhos diferentes, mas, após um período de experimentação, o leque de tamanhos consolidou-se, logo

em 1850 (Raumberger & Ventzke, 2001, p. 354) nos sete tamanhos actuais: sopranino, soprano, alto, tenor, barítono, baixo e contrabaixo.

Adolphe Sax manifestou, no texto incluído no registo de patente, a vontade de criar um instrumento que substituísse as cordas ao ar livre (Haine & Keyser, 2000), mais concretamente nas bandas militares, uma vocação essencialmente militar para o saxofone. No entanto, como veremos mais abaixo, Sax foi o primeiro a estimular uma utilização virtuosa e solística do instrumento. O aparente paradoxo é mais facilmente compreensível se nos lembrarmos que a patente, com o texto que a acompanha, foi registada em 1846, depois da visita do General de Rumigny a Sax, em 1841, e da reforma das bandas militares, em 1845.

A 25 Fevereiro de 1845, uma comissão liderada pelo General de Rumigny foi incumbida da promoção de um concurso, aberto a todos os fabricantes de instrumentos, com vista à recolha de propostas para a reformulação das bandas militares francesas, aparentemente num estado lastimável em termos de qualidade de execução - o que era visto como uma vergonha nacional. Das propostas apresentadas, só a de Adolphe Sax terá correspondido inteiramente às expectativas da comissão. Incluía, para além de saxhorns e saxotrombas, dois saxofones (um alto e um barítono). Assim, a 22 de Abril do mesmo ano teve lugar, no *Champ de Mars*, um concerto no qual participaram duas bandas com formações distintas: uma com os instrumentos Sax e outra com uma formação e instrumentário tradicionais (Hemke, 1975, p. 193–204). A formação Sax terá ganho a adesão do público e, a 9 de Agosto, o relatório final da comissão abria as portas a um exclusivo no fornecimento das bandas militares francesas e selava uma relação com o poder que, preparada já pela aproximação ao General de Rumigny, viria a contribuir para o sucesso de Sax num meio profissional que lhe era hostil⁵.

Assim, as circunstâncias históricas e a necessidade de sobrevivência de Sax num meio hostil estão, do meu ponto de vista, na origem do encaminhamento do saxofone para um uso militar, mais do que uma vocação originalmente prevista pelo construtor.

⁵ O sucesso dos instrumentos Sax não foi exclusivo do meio musical francês, como não o foi o prejuízo que este sucesso trouxe aos seus concorrentes: tentativas para estabelecer em Portugal uma tradição na construção de instrumentos de bocal, como a de Rafael Rebelo, viram-se goradas pelo fenómeno Sax (Brito & Cymbron, 1992, p. 149).

Estas circunstâncias fizeram com que a introdução do saxofone nas bandas militares fosse um dos meios privilegiados de penetração e divulgação do saxofone um pouco por todo o mundo, e já no séc. XIX: para além de indicações da presença de saxofones em bandas inglesas e espanholas logo na década de 1850 (Liley, 1998a, p. 18), na competição militar europeia realizada na Exposição de Paris de 1867 as bandas militares russa, belga e holandesa terão apresentado saxofones (Raumberger & Ventzke, 2001, p. 357). Também nos Estados Unidos, a visita, em 1872 da banda da *Garde Républicaine* francesa parece ter influenciado o chefe de banda Patrick Gilmore na introdução, a partir de 1873, de saxofones nas bandas regimentais americanas (Hemke, 1975; Liley, 1998a).

Com o investimento na introdução dos saxofones nas bandas militares Sax foi, assim, responsável pela criação do primeiro e mais duradouro contexto de utilização para o instrumento.

Mas Sax procurou também que o saxofone fosse adoptado pelos compositores mais influentes do meio musical parisiense. Não obstante a simpatia que, como referi, granjeou junto de vários desses compositores, o seu sucesso neste campo foi reduzido. A primeira utilização documentada do saxofone terá sido na *grand opéra* de Kastner *Le dernier roi de Juda*, de 1844 (Raumberger & Ventzke, 2001, p. 353), com um saxofone baixo em dó (Chautemps, Kientzy, & Londeix, 1987, p. 27). O precedente foi seguido por compositores como Ambroise Thomas (*Hamlet*, de 1868), Delibes (*Sylvia*, de 1876), Georges Bizet (com as suites da música de cena para *L'Arlésienne*, 1872-79) ou Jules Massenet (com *Hérodiade*, de 1881, e *Werther*, de 1892) (Liley, 1998a). Apesar do interesse manifestado por Berlioz na defesa de Sax e do saxofone, a utilização que fez deste último limitou-se a uma obra, *Chant sacré*, para duas trompetes, bugle, dois clarinetes e saxofone barítono, estreada na sala Herz, em Paris, a 3 de Fevereiro de 1844, com Adolphe Sax no saxofone (Londeix, 1994, p. 24). No entanto, Berlioz – de acordo com Hemke (1975, p. 287) - incluiu o saxofone nas várias edições do seu *Traité d'Instrumentation et d'Orchestration Modernes*. Do mesmo modo, Rossini, Donizetti ou Liszt, que terão conhecido e elogiado o instrumento, não escreveram para este nem o incluíram nas suas partituras orquestrais (Liley, 1998a, p. 16). Wagner terá, no entanto, preconizado a utilização de saxofones em vez de trompas nas récitas parisienses de *Tannhäuser* (Chautemps, Kientzy, & Londeix, 1987, p. 27).

Do meu ponto de vista, é possível que esta relutância se tenha ficado a dever à incerteza quanto às probabilidades de sobrevivência do saxofone num século em que não faltaram invenções organológicas efémeras, bem como à relativa falta de instrumentistas capazes de garantir a viabilidade prática que a opção pela sua utilização implicaria. Sax estava consciente disso, a avaliar pelos esforços que fez quer na formação de saxofonistas quer no incentivo à criação de repertório, incluindo a edição musical.

No campo da pedagogia, Sax começou por assistir J.-G. Kastner na elaboração de um primeiro método de saxofone, logo em 1845 (*Méthode complète et raisonnée de saxophone*). Na sequência deste, outros métodos foram aparecendo ao longo das décadas seguintes: o de Victor Cornette (1854), o de Louis-Adolphe Mayeur (1868, 1879 e 1896) e o de Hyacinthe Klosé (1877-81) (Hemke, 1975; Raumberger & Ventzke, 2001). Estes métodos parecem ter desempenhado um papel importante na expansão do número de saxofonistas na medida em que terão permitido a clarinetistas ou potenciais interessados enveredar pela aprendizagem do novo instrumento, mesmo sem qualquer contacto com a formação ministrada pelo seu inventor, cuja actividade pedagógica sistemática terá tido início no quadro do *Gymnase Musical Militaire* em Paris, entre 1846 e 1848 (Raumberger & Ventzke, 2001, p. 354)

Em 1857 teve início uma experiência que, embora efémera, constituiu um dos períodos mais significativos da actividade de Adolphe Sax: a criação de uma classe de saxofone no Conservatório de Paris⁶, a convite do seu director Denis Auber. Esta classe funcionou até 1870, altura em que as consequências económicas da guerra entre a França e a Prússia impuseram restrições que, apesar dos esforços de Ambroise Thomas, então director do Conservatório, ditaram o encerramento da classe. Durante este período Sax manteve uma classe de entre sete e dezoito alunos, na qual terão sido atribuídos vinte e seis *Premiers Prix* em saxofone (“SaxAmE,” n.d.). Sax convidou compositores como Jean-Baptiste Singelée, Jules Demersseman, Jean-Nicholas Savari, Joseph Arban ou Hyacinthe Klosé a escrever peças para esta classe. Este período coincidiu também com a criação de uma editora, na qual Sax publicou as obras escritas para a classe (essencialmente para saxofone e piano e de carácter virtuosístico) e outras, oriundas do mesmo núcleo de compositores: entre elas, a *Fantaisie sur des motifs du Freischütz*, de Savari, o *Premier solo, andante et bolero* de Demersseman ou os vários

⁶ Neste capítulo todas as referências a “Conservatório de Paris” dizem respeito à escola actualmente designada como *Conservatoire National de Musique et Danse de Paris*

solo de concert de Singelée (Liley, 1998b, p. 53). Esta parece ter sido a primeira classe sistematizada de saxofone e a primeira edição consistente de repertório solístico e de câmara para o instrumento. Uma vez que todos os quatro saxofones que vieram a constituir o quarteto clássico (soprano, alto, tenor e barítono) eram leccionados na classe, as obras publicadas pela editora de Sax possuem ainda o interesse de constituírem um núcleo básico de repertório solístico para todos eles, antes do progressivo aumento de popularidade e, durante quase um século, quase exclusividade do saxofone alto como instrumento solista na área erudita. Saliente-se que, no Conservatório de Paris, a classe só voltou a abrir em 1942. A acção promocional de Adolphe Sax desenvolveu-se, pois, de forma significativa também nas áreas da pedagogia e da criação de repertório.

Assim, a acção de Sax, cujas consequências foram fundamentais para a sobrevivência do saxofone como mais do que experiência organológica - sem prejuízo da intervenção de outros poneiros do saxofone que o secundaram ainda no século XIX, tais como Louis-Adolphe Mayeur (1837-1894), Henri Wuille (1822-1871) ou a figura conhecida até ao momento apenas como Souallé (Liley, 1998a, p. 13) -, lançou as bases e definiu os eixos em torno dos quais se desenvolveu a procura de uma identidade clássica para o saxofone.

II.2. Entre Sax e a indústria discográfica: latência... ou talvez não

Fazendo uma retrospectiva a partir desta segunda década do século XXI em que escrevo, parece-me que a história do saxofone se pode balizar em três períodos: invenção e promoção inicial, com alguma visibilidade e interesse no meio musical (durante o tempo de vida activa de Adolphe Sax), latência (até ao final da I Grande Guerra) e renascimento e afirmação definitiva, quer no jazz quer na música erudita (da década de 20 do século XX até à actualidade).

Não obstante os esforços promocionais de Adolphe Sax, o objectivo de promover o saxofone perante os seus pares e levar à sua plena aceitação no meio musical não foi inteiramente conseguido.

A integração do saxofone na orquestra sinfónica não foi para lá de utilizações esporádicas (Hemke, 1975, pp. 305–308), não obstante o facto de algumas das obras sinfónicas da época

que incluem o saxofone fazerem ainda hoje parte do repertório sinfónico e operático (as suites da música de cena para *L'Arlésienne*, de Bizet, ou a ópera *Werther*, de Massenet, são disso um exemplo). O repertório solístico ou de câmara nesta época é também relativamente escasso e, até à *Rapsodie* de Debussy, escrita entre 1903 e 1911, nenhum compositor com uma influência significativa no meio musical contemporâneo parece ter utilizado o saxofone como instrumento solista em obras com carácter concertante. A classe de saxofone do conservatório de Paris, criada por Adolphe Sax, só viria a reabrir, como referi, em 1942.

Assim, e olhando para o panorama actual, por um lado, e para a intensa actividade concertística, editorial, pedagógica e promocional de Adolphe Sax e de alguns dos seus apoiantes e seguidores, por outro, as décadas que correspondem ao final do século XIX e ao início do século XX parecem, numa primeira leitura, constituir um período de latência na afirmação do saxofone e no seu desenvolvimento enquanto identidade.

Contudo, foram os contributos de Adolphe Sax e o seu desenvolvimento neste período de aparente latência que permitiram o efectivo lançamento do saxofone, quer na música erudita quer em outras áreas musicais, a partir do segundo terço do século XX.

O contributo mais importante parece ter sido a introdução do saxofone nas bandas militares, que cedo se tornou efectiva e alastrou a vários países, como reflexo do sucesso do modelo francês. A banda da *Garde Républicaine* ganhou um prestígio internacional considerável a partir de meados da década de 1870, servindo de modelo quer a outras bandas regimentais francesas quer a bandas de outros países (Hemke, 1975, pp. 239–242, 244). Vimos já que o saxofone estava presente nas principais formações russa, holandesa e belga já em 1867. Raumberger e Ventzke referem a introdução de saxofones em bandas espanholas e japonesas em 1884, e em bandas regimentais locais alemãs (Karlsruhe, Diedenhofen, Potsdam e Berlim) entre 1896 e 1905, não obstante a sua adopção como norma nas bandas alemãs e austríacas ser tardia, verificando-se apenas a partir de 1935 (Raumberger & Ventzke, 2001, p. 356). Também em Portugal se regista a presença do saxofone em bandas militares poucos anos depois da sua invenção. Numa notícia datada de 14 de Janeiro de 1861, um jornal portuense, *O Commercio do Porto*, dá conta da exibição do saxofone num concerto realizado no jardim de S. Lázaro:

Lindas variações. Hontem tocou no jardim de S. Lázaro a banda musical de infantaria n. 18. O mestre tocou no saxophone, umas lindas variações, composição sua, que agradaram

muitíssimo, não só porque eram muito para isso, como porque foram magistralmente executadas. («Lindas variações», 1861)

Para além de demonstrativa da presença do saxofone em Portugal menos de duas décadas após o registo da sua patente, esta notícia é também paradigmática do empenho das bandas militares e dos seus responsáveis na divulgação do novo instrumento e de um processo pelo qual, para além da mera adopção e integração do instrumento nos seus efectivos, essa divulgação parece ter sido frequentemente realizada, como veremos abaixo: a apresentação do saxofone em peças solísticas de grande virtuosidade, executadas por um solista destacado. No exemplo citado do concerto no Jardim de S. Lázaro, terá sido o próprio maestro (“mestre”) a demonstrar o saxofone, interpretando uma obra de sua composição. As obras originais escritas neste tipo de contexto são, aliás, um elemento significativo da interligação dos vários eixos de afirmação do saxofone, neste caso a criação de repertório e a adopção em contextos de utilização.

Foi, porém, nos Estados Unidos da América que este tipo de divulgação parece ter assumido maiores proporções, significado e consequências. A visita da banda da *Garde Républicaine* francesa aos Estados Unidos em Junho de 1872 ocorreu no contexto do jubileu internacional organizado pelo chefe de banda Patrick Gilmore em Boston, para assinalar o fim da guerra entre a França e a Prússia. Para além da banda da *Garde Républicaine*, o festival contou com a presença da *English Grenadier Band*, da *Kaiser Franz Grenadiers* de Berlim, da *Irish Band the Dublin* e da *United States Marine Band*. A banda francesa, sob a direcção de George Paulus, terá granjeado as maiores simpatias junto do público e da crítica, pela qualidade das suas interpretações e sonoridade, a respeito das quais a utilização do saxofone foi frequentemente referida na imprensa (Hemke, 1975, p. 395-404).

A associação do sucesso da banda da *Garde Républicaine* à utilização dos saxofones parece ter contribuído para que o novo instrumento ganhasse uma visibilidade e um prestígio inéditos. Patrick Gilmore, ao tornar-se director da *Twenty-Second Regiment National Guard Band* de Nova Iorque, em 1873, optou por uma formação mista completamente profissional, que incluía saxofones, chamando para a sua constituição aqueles que considerava serem os melhores músicos que lhe foi possível encontrar (Hemke, 1975). Entre os solistas que compunham a sua formação encontrava-se o saxofonista Edouard A. Lefebvre (c. 1834-1911).

Lefebvre, um músico holandês de origem francesa, tinha já uma carreira assinalável enquanto clarinetista e saxofonista na Europa, carreira que lhe granjeou vários elogios, nomeadamente na execução do saxofone. de acordo com Fredrik Hemke (1975, p.406), as suas interpretações em saxofone terão impressionaram compositores como Charles Gounod e Richard Wagner. Com a banda de Gilmore e, ocasionalmente, em formações mais pequenas, a carreira de Lefebvre continuou a crescer em prestígio e reconhecimento e, consigo, também o saxofone se foi afirmando, quer enquanto instrumento solista, quer enquanto instrumento fundamental para a sonoridade das bandas, graças à sólida secção de saxofones da banda de Gilmore, que o apoiava (Hemke, 1975; Noyes, 2000). A carreira de Lefebvre prosseguiu após a morte de Gilmore em 1892 e incluiu a formação, em 1905, de um quarteto de saxofones que realizou *tournees* pelos Estados Unidos e Europa interpretando transcrições de peças clássicas (Hemke, 1975, p. 418; Noyes, 2000, p. 146).

Em 1892, a formação por John Philip de Sousa da banda atraiu os solistas mais significativos da banda de Gilmore – entre os quais Edouard Lefebvre (Hemke, 1975, p.413). A banda de John Philip de Sousa sucedeu, assim, à banda de Gilmore como formação de referência no universo das bandas militares americanas. E, dada a importância atribuída por Sousa ao seu naipe de saxofones, também aqui o saxofone se reafirmou, integrando a sonoridade de referência das bandas militares de uma maneira que hoje podemos afirmar como irreversível. Contudo, só a partir de 1900 os saxofones alto e barítono fariam parte da formação-padrão das bandas militares norte-americanas, e o saxofone-tenor só as integraria em 1911 (Hemke, 1975, p. 419).

Sousa seguiu a política de Gilmore relativamente à promoção da sua banda pela evidenciação do seus solistas. A partir de 1900, sucederam-se uma série de solistas que contribuíram de forma persistente, quer para o prestígio da banda, quer para afirmar o saxofone como instrumento solista de alta virtuosidade. Logo em 1900, e até cerca de 1906, coube ao saxofonista belga Jean Moeremans⁷ o papel herdado de Lefebvre. Moeremans destacou-se pela sua prestação com a banda de Sousa na Exposição Internacional de Paris de 1900, bem como por algumas das primeiras gravações de saxofone conhecidas (Hemke, 1975, p. 418). Estas gravações estão catalogadas («Victor Discography: Jean-Baptiste H. Moeremans», sem data) e

⁷ Para alguns dos saxofonistas mencionados neste capítulo não é possível estabelecer com igror as datas de nascimento e morte, fruto da escassa investigação nesta área. Nesses casos tais datas serão omitidas.

estão, parcialmente, disponíveis para consulta na internet («American Memory from the Library of Congress», sem data), o que nos permite ter uma clara noção do virtuosismo dos solistas de Sousa e de Moeremans em particular.

A Moeremans sucederam-se vários outros solistas, de que destacaria três: Benjamin Vereecken, autor de um influente método de saxofone (Vereecken, 1917), H. Benne Henton (1867-1938) e Jascha Gurewich (1896-1938). Henton terá sido cognominado de “Saxophone Prince”, Lefebre havia sido “The King of the Saxophone” (Hemke, 1975, p. 421) e Gurewich “Heifetz of the Saxophone” (Dryer-Beers, 1998): estes cognomes são paradigmáticos da imagem saxofone adquiriu, enquanto instrumento capaz da maior virtuosidade, através dos solistas das bandas americanas de Gilmore e Sousa, e de como estes solistas se constituíram como as referências virtuosísticas da época, contribuindo para a afirmação do saxofone no meio musical.

As bandas foram, pois, nos Estados Unidos como na Europa, um veículo de afirmação do saxofone em dois dos três eixos que propus: constituindo um contexto estável de utilização e criando algum repertório específico (constituído em grande parte por variações virtuosísticas sobre temas conhecidos do grande público, nomeadamente canções populares ou áreas de ópera). Embora em menor grau, também pela manutenção de alguma tradição pedagógica. Referi já a publicação por Benjamin Vereecken, solista da banda de Sousa, de um método que terá tido alguma importância na época. Mas também Edouard Lefebre teve, nas últimas décadas da sua vida, alguma relevância e preocupações pedagógicas (Noyes, 2000, p. 118-138). James Noyes refere-se à actividade pedagógica de Lefebre como a “missão” the Lefebre (Noyes, 2000, p. 16) – o que me parece evidenciar, mais uma vez, o carácter militante do percurso do saxofone e dos saxofonistas.

No período que decorreu desde a invenção do saxofone até à Segunda Guerra Mundial o ensino do saxofone parece ter sido institucionalmente reconhecido em casos pontuais, mas suficientes para garantir alguma continuidade pedagógica e possibilitar a disseminação do instrumento. Hemke (1975, p. 267) refere a existência de uma classe de saxofone no conservatório de Genebra antes de 1850, data em que há registo de um saxofonista formado nesta escola, Bernard Bellax. Raumberger e Ventzke (2001, p. 355) referem, para além da classe formada em Paris pelo próprio Adolphe Sax (entre 1857 e 1870), o surgimento de uma

classe nos conservatórios de Bruxelas (a partir de 1867) e de Lille (a partir de 1879), bem como no conservatório *Stern* de Berlim (a partir de 1902). De acordo com Thomas Dryer-Beers (1998, p. 41), o ensino do saxofone no Conservatório Real de Bruxelas teve uma continuidade praticamente ininterrupta. Raumberger e Ventzke (2001, p. 355) referem, também, o surgimento um pouco mais tardio de classes de saxofone na *Musikhochschule* de Berlim (em 1931) e, no mesmo ano, no *Trinity College of Music*, em Londres. A classe de Lille teve uma especial importância pela continuidade que representou relativamente à extinta classe de Paris, continuidade que se reflectiu, inclusivamente, na criação de repertório original e na escolha de compositores para o efeito, como Jean-Baptiste Singelée (Hemke, 1975, p. 255).

No final do século XIX, o saxofone tinha, pois, sido dado a conhecer a um número considerável de pessoas em vários países e a sua utilização – que, por enquanto, só conquistara um lugar cativo nas mais importantes bandas militares – despertava um interesse crescente, nomeadamente junto de amadores curiosos pela aprendizagem do novo instrumento. Foi neste contexto que surgiu no percurso do saxofone uma das personagens que mais o marcaria no que diz respeito à criação de repertório original e à sua promoção. Elise Hall (1853-1924). Membro das classes burguesas da sociedade de Boston, Elise Hall terá sido aconselhada pelo seu marido, um cirurgião de Nova Iorque a aprender um instrumento de sopro para recuperar de alguma perda de audição em resultado de uma febre tifóide (Richmond, 2006, p. 14). O seu professor e impulsionador da sua dedicação ao saxofone foi o francês Georges Longy, oboista na *Boston Symphony* (Hemke, 1975, p. 430). Longy foi director artístico do *Orchestral Club* de Boston entre 1899 e 1913 e Elise Hall esteve ligada a este clube desde 1900, sendo sua presidente a partir de 1902 e tendo tocado e dirigido em vários dos seus concertos. Como outros saxofonistas, Hall foi uma militante activa pela causa da afirmação do saxofone no meio musical. Contudo, Hall assumiu um papel particular, que só a sua confortável situação financeira lhe permitia: a promoção da criação de repertório para o saxofone pela realização de um elevado número de encomendas. O meio musical de Boston, fortemente centrado na sua orquestra sinfónica, estava, no final do século XIX, consideravelmente germanizado. Em poucas décadas, contudo, a música de compositores franceses ou radicados em França, como Debussy, Ravel, Satie ou Stravinsky passou a dominar a cena musical bostoniana. Para essa mudança muito contribuiu a acção do *Orchestral Club*, responsável pela promoção naquela cidade de muita da nova música francesa sua contemporânea (Richmond, 2006, p. 3-10). Este factor deverá ter contribuído para que, de entre os compositores a quem Elise Hall

encomendou obras originais para saxofone, uma grande maioria fosse constituída por compositores franceses. Note-se que, não obstante o facto de o saxofone ser um instrumento francês, de o seu fabrico se centrar, nesta época, essencialmente em França e de a sua implantação nas bandas militares francesas ser oficial, os compositores franceses não pareciam mostrar interesse pelo instrumento. Parece plausível pensar que as consequências da extinção da classe de saxofone do Conservatório de Paris em 1870 (apesar da sua continuidade em Lille) e a centralidade desta instituição na vida musical parisiense e francesa em geral poderão contribuir para este desinteresse. Elise Hall viria, assim, a desempenhar um papel múltiplo de divulgação e promoção: dos compositores franceses em Boston, do saxofone junto dos compositores franceses seus contemporâneos e do saxofone de uma maneira geral e, em particular, em Boston.

Entre os compositores a quem Hall encomendou peças originais para saxofone estão Vincent d'Indy, André Caplet, Claude Debussy, Philippe Gaubert e Florent Schmitt (Ingham, 1998, p. 203). Apesar de esta introdução do saxofone entre os compositores franceses não ter tido consequências imediatas em termos de produção musical original para saxofone – a maior parte destes compositores não voltou a escrever para saxofone após a encomenda de Hall e estas peças, não obstante sua influência destes compositores, não provocaram qualquer surto composicional para saxofone -, estas obras constituem um núcleo de repertório fundamental. Parece tratar-se do primeiro núcleo de repertório para saxofone que se situa na linha do que de mais moderno se fazia na época (ao contrário da generalidade do repertório solístico do século XIX). Pelo papel que o seu compositor veio a representar em termos históricos, a peça mais significativa deste núcleo, do ponto de vista da afirmação do saxofone no meio musical erudito, é a *Rapsodie* de Debussy, que Hall encomendou em 1903 mas cujo manuscrito só foi entregue em 1911. Debussy terá oferecido bastante resistência ao cumprimento da encomenda: o seu desconhecimento do instrumento e a agravante de a obra se destinar a ser tocada por uma mulher, desafiando as convenções sociais da época no que toca aos instrumentos cuja execução era aceitável numa mulher, terão sido os factores que mais contribuíram para essa resistência (Richmond, 2006, p. 12-13; Hemke, 1975, p. 433-438). Não obstante esse facto, a *Rapsodie* de Debussy e as restantes peças que constituem o núcleo de repertório encomendado por Elise Hall representam, para além do enriquecimento do repertório original para saxofone, a conquista de um novo patamar de afirmação da identidade e do prestígio do saxofone no meio musical erudito, pelo facto de introduzirem o uso do

instrumento em correntes de composição que se afastavam da tradição tonal dos séculos XVIII e XIX e constituíam, assim, uma certa vanguarda.

II.3. Entre guerras: os “saxophone years”

Frederik Hemke afirma que “the 1920's in the United States were saxophone years” (Hemke, 1975, p. 278).

Efectivamente, a partir de meados da década de 1910 começou a verificar-se uma viragem determinante para o futuro do saxofone e para a sua afirmação no meio musical. Se até esse momento o percurso do saxofone e a sua sobrevivência e aceitação no meio musical haviam sido fruto quase exclusivo do esforço e da determinação de alguns promotores, a partir desta época o saxofone consolidou a sua presença junto do público e tornou-se mesmo um instrumento popular.

Para além da utilização cada vez mais estabelecida nas bandas militares, o saxofone começou a conquistar novos contextos de utilização, ligados sobretudo à música de entretenimento, em consequência da sua divulgação e progressiva aceitação junto do público. Assim, o saxofone disseminou-se, progressivamente, na música de dança, no *vaudeville* ou mesmo no circo (Raumberger & Ventzke, 2001, p. 356).

Assim, para além da proliferação de orquestras de saxofones, cuja génese vinha já do século XIX, o saxofone foi introduzido em orquestras de teatros de variedades e, sobretudo, em orquestras de dança. A sua aceitação junto de um público mais vasto ganhou, assim, novos veículos. Mas não foi só a prática profissional que ganhou novos contextos: a sua popularidade junto do público fez com que também a prática amadora se multiplicasse, verificando-se uma grande apetência pelo saxofone como instrumento caseiro, a par do piano (Hemke, 1975, p. 454). A aprendizagem do saxofone evocava mesmo promessas de sucesso social. Como refere Frederik Hemke, esta foi uma época em que “a young saxophonist could dream of making his fortune as a member of a performing saxophone quartet or saxophone band” e a produção de instrumentos aumentou também consideravelmente (Hemke, 1975, p. 451-452).

De resto, a popularização do saxofone fez com que as fronteiras entre contextos musicais se esbatassem frequentemente. Assim, é possível encontrar solistas das bandas (que eram, como vimos, a referência de virtuosismo no saxofone nesta época) integrando orquestras de saxofones ou mesmo orquestras de dança. Antigos alunos de Edouard Lefebvre, como Kathryn Thompson ou Paul Biese (Hemke, 1975, p. 453-454) estiveram estreitamente ligados a fenómenos de popularização do saxofone.

Por outro lado, esta proliferação do saxofone em contextos populares está intimamente ligada à sua introdução no jazz, que acima referi. As fronteiras entre as orquestras de dança e de saxofones e as orquestras de jazz eram, na década de 1920, relativamente ténues, e os saxofonistas circulavam facilmente entre os diversos contextos. Assim, não obstante a procura de um lugar no meio musical erudito, que não cessou e continuou a ser protagonizada por alguma das figuras mais relevantes desta época, como veremos a seguir, nos “anos do saxofone” - ou, como referem Raumberger & Ventzke (2001, p. 356), de “a veritable epidemic of saxophone mania” - não havia uma clara demarcação de dois universos (o do saxofone clássico e o do jazz), ao contrário do que veio a verificar-se mais tarde.

Contudo, esta consolidação do saxofone como instrumento popular e de jazz, se lhe garantiu a sobrevivência e a proliferação, por um lado, não trouxe consigo um especial reconhecimento no meio musical erudito, por outro. É significativo, aliás, que os primeiros contactos de compositores como Darius Milhaud ou Maurice Ravel com o saxofone se tenham dado possivelmente através do jazz (Hemke, 1975, p. 460-461). Apesar desta popularização ter sido, em primeiro lugar, um fenómeno norte-americano, cedo alastrou para a Europa, tal como o próprio jazz.

De resto, esta popularização do saxofone não pode ser desenquadrada da popularização da própria música, estreitamente ligada ao nascimento da indústria discográfica. A reprodutibilidade mecânica da música pela indústria discográfica – para usar o conceito introduzido por Walter Benjamin no seu ensaio clássico sobre este fenómeno (Benjamin, 1992) – permitiu a rápida expansão dos fenómenos musicais mais populares e popularizados. Esta expansão permitiu ao saxofone chegar longe e popularizar-se através dos registos fonográficos. Ao mesmo tempo, a nova música popular, aquela que encarna numa primeira fase a sua reprodutibilidade, é caracterizada em grande medida pela utilização do saxofone.

Assim, é significativo que o saxofone, cujo percurso se caracterizou por uma procura constante de um lugar no meio musical, tenha adquirido, nesta época, um papel tão proeminente: à sua pouca aceitação no meio musical erudito, cujos processos de disseminação e circulação eram tradicionais (não obstante o seu repertório e os seus actores não terem ficado de fora do fenómeno de reprodutibilidade mecânica) opõe-se a franca e plena aceitação na música popular.

Contudo, como referi, a militância pela causa do saxofone no meio musical erudito não terminou com a crescente popularidade do instrumento. Se a sobrevivência e a utilização regular do saxofone estavam asseguradas por essa popularidade, o seu reconhecimento como instrumento digno de figurar entre os que mais tradição e aceitação tinham no meio erudito, sobretudo no seio da orquestra sinfónica, era ainda precário. A maioria dos compositores não utilizava o saxofone a não ser esporadicamente, apesar de se verificar uma progressiva aceitação por parte de compositores que procuravam uma diferenciação relativamente à tradição tonal dos séculos XVIII e XIX. Por isso, os promotores do saxofone clássico não desistiram de procurar uma outra identidade para o saxofone, demarcando-o da sua faceta mais popular, potencialmente condicionadora a afirmação do instrumento no meio erudito, na medida em que a popularização do saxofone trouxe consigo a popularização de uma determinada imagem do saxofone eventualmente incompatível com a integração na música erudita. A luta pela construção da identidade do instrumento perante os demais instrumentos eruditos ganhava, assim, novos contornos.

O surgimento da indústria discográfica teve também algum impacto nestes esforços em prol da afirmação do saxofone na sua vertente erudita, na medida em que surgiram gravações sistemáticas e regulares de saxofone. Os fonogramas foram, assim, utilizados como uma nova ferramenta de promoção do saxofone clássico. Uma das figuras que mais se destacou neste período foi o saxofonista norte-americano Rudy Wiedoeft (1893-1940), cujas numerosas gravações atingiram algum grau de popularidade (Dryer-Beers, 1998, p. 38). Algumas destas gravações foram reeditadas em disco compacto (Wiedoeft, 2000). A popularidade de Wiedoeft, atestada pela sua intensa actividade concertística e em estúdio, atingiu um nível invulgar na história do saxofone clássico. O advento da gravação em massa e a popularidade de que gozou o saxofone nesta época poderão ter contribuído para tal sucesso. Mas a atitude de Wiedoeft, entre a militância pela afirmação e, sobretudo, pelo considerava ser a evolução

do saxofone, por um lado, e a apetência pelo domínio dos palcos (McMillan, 2000), aliadas ao seu virtuosismo técnico e sonoro e às suas escolhas de repertório, parecem ter sido as ferramentas que lhe permitiram tirar o melhor partido da popularização do saxofone para se destacar publicamente e angariar uma reputação e uma influência transversais a vários públicos e contextos musicais. De acordo com MacMillan (2000, p. 11), o seu modo de tocar, nomeadamente pelo virtuosismo sonoro e técnico e pela utilização sólida do vibrato, influenciaram mesmo alguns dos mais importantes nomes do jazz na geração seguinte (McMillan, 2000, p. 11): nomes como Jimmy Dorsey, Lester Young ou Charlie Parker foram, de acordo com aquele autor, influenciados por Rudy Wiedoeft. Contudo, Wiedoeft não foi um músico de jazz. Pelo contrário, entre os objectivos de Wiedoeft estaria o afastamento do saxofone relativamente ao ambiente do vaudeville ou das orquestras de dança e da música popular de uma maneira geral, pela escolha de repertório distinto do que era praticado naqueles meios (Hemke, 1975, p. 456). O repertório de Wiedoeft incluía transcrições de compositores clássicos como Beethoven ou Tchaikovsky, mas também um número considerável de composições originais do próprio Wiedoeft. As suas obras originais são, efectivamente, distintas, quer do repertório popular, quer do repertório original puramente virtuosístico do século XIX e do início do século XX. Não apresentam, contudo, a complexidade estrutural ou harmónica, das do repertório de Elise Hall: são peças de carácter simples e acessível que evidenciam as capacidades virtuosísticas do saxofone e do seu compositor (discerníveis pela audição das suas inúmeras gravações), mas também as suas virtudes líricas, também elas postas em evidência pela interpretação de Wiedoeft. De acordo com Hemke (1975), Wiedoeft teria a pretensão de elevar o nível do repertório sem o tornar inacessível ao público, não tendo ele próprio a pretensão de se constituir como compositor de vanguarda, e esta postura terá contribuído para a posição *sui generis* que ocupou, quer no meio musical que o rodeou, quer no panorama histórico do saxofone. Contudo, o sentido de missão relativamente ao saxofone é evidente nesta construção de repertório, tal como no seu grau de exigência interpretativa, que se constituiu como resposta ao que, de acordo com Hemke (*ibidem*, p. 279), considerava serem os resultados musicais muitas vezes insatisfatórios da interpretação saxofonística, consequências do facto de se tratar de um novo instrumento.

Temos, assim, na actividade de Rudy Wiedoeft, mais um exemplo da procura de afirmação e de construção de uma identidade para o saxofone, através de dois dos eixos que referi como sendo aqueles em que essa procura se desenvolveu historicamente: a integração em contextos de interpretação, com a sua actividade concertística e de estúdio, e a criação de repertório. E,

se é certo que a actividade pedagógica formal de Wiedoeft foi irrelevante, não tendo por isso constituído uma sistematização da transmissão de uma corrente pedagógica, não é menos certo que a sua influência em saxofonistas mais jovens de vários contextos musicais foi efectiva, quer por algumas publicações que foi deixando, nas quais verteu os seus pontos de vista relativamente aos pontos que considerava mais importantes na execução do saxofone (Hemke, 1975, p. 279-280), quer, sobretudo, no carisma das suas interpretações, abundantemente documentadas para a posteridade em registos fonográficos.

II.4. Sistematização e expansão: solistas e escolas

A generalização de um padrão de execução passível de colocar o saxofone a par com os outros instrumentos no meio musical erudito parecia estar, nesta época, razoavelmente comprometida. Por um lado, havia já um número considerável de manuais e métodos que procuravam divulgar o uso do saxofone e sistematizar a sua técnica, alguns produzidos ainda no século XIX, como vimos, mas a maior parte editada já no século XX, acompanhando a expansão da utilização do saxofone nas suas primeiras décadas, por autores como Victor Thiels, Benjamin Vereecken, Kathryn Thompson, Gustav Bumcke, Rudy Wiedoeft ou Ruby Ernst (cf. Raumberger & Ventzke, 2001, p 354). Por outro lado, a escassez de contextos institucionais de aprendizagem, passíveis de permitir uma aplicação prática, sistemática, dos princípios vertidos nessas publicações e formar, de modo coerente, continuado e sistemático, um número considerável de saxofonistas de acordo com os mesmos princípios, garantindo a sua reprodutibilidade e continuidade, limitava o alcance e o efeito dessas publicações e, conseqüentemente, a afirmação do saxofone no meio musical erudito.

A partir do final da década de 1920 este panorama começou progressivamente a alterar-se pela intervenção de um pequeno número de saxofonistas que, pela sua acção, deram um impulso duradouro à criação de repertório e à consolidação de uma tradição pedagógica. As figuras mais marcantes a este nível e as que parecem ter contribuído de forma mais conseqüente para a afirmação do saxofone no meio musical erudito foram o saxofonista alemão Sigurd Rascher (1907-2001) e o francês Marcel Mule (1901-2001).

Apesar da proximidade geográfica com a França, a Alemanha parece ter assistido tardiamente à introdução do saxofone no seu meio musical. O saxofonista Gustav Bumcke (1876-1963)

afirmou-se, de acordo com Frederik Hemke (1975, p. 301), como o introdutor do saxofone na Alemanha em 1901. Contudo, como vimos, o saxofone estava presente em bandas militares alemãs antes disso, já em 1896 (Raumberger & Ventzke, 2001, p 356), numa data, ainda assim, muito posterior à da introdução em Países como os Estados Unidos da América, a Bélgica, Espanha ou mesmo, como vimos, Portugal (não obstante a sua posição periférica). Gustav Bumcke poderá não ter sido, efectivamente, o introdutor do saxofone na Alemanha mas parece ter desempenhado um papel relevante na sua divulgação e implantação, nomeadamente no meio musical erudito. Entre as suas contribuições estão a criação e manutenção de um quarteto de saxofones a partir de 1931 (Raumberger & Ventzke, 2001, p 355) e de uma orquestra de saxofones (Chautemps, Kientzy, & Londeix, 1987), bem como a edição de um método (Bumcke, 1926) com alguma importância, pelo facto de ter analisado as bases técnicas do saxofone, de ter proposto uma técnica de vibrato semelhante à que parece ser actualmente a mais comum e de ter introduzido de forma sistemática a possibilidade de o saxofone ser tocada num registo sobreagudo (Delangle & Michat, 1998; Hemke, 1975). Entre os contributos de Bumcke para a afirmação do saxofone na Alemanha e, genericamente, no meio erudito é significativa a sua actividade como compositor (Londeix, 1994, p 40).

Foi neste contexto que se formou Sigurd Rascher. Formado inicialmente em clarinete, Rascher iniciou a prática do saxofone no final da década de 1920 actuando com orquestras e de jazz. Em 1932 actuava já como solista em orquestras como a *Berliner Philharmoniker* (Liley, 2001, pp 1–2). Um dos seus professores foi, precisamente, Gustav Bumcke, cujo quarteto integrou temporariamente (Chautemps et al., 1987, p 22). O facto de Bumcke ter introduzido, no seu método, a possibilidade de o saxofone ultrapassar a extensão habitual de duas oitavas e meia poderá ter contribuído para que o aumento da extensão do saxofone para o registo sobreagudo, através do recurso aos seus harmónicos agudos, tenha sido um dos desideratos de Sigurd Rascher ao longo da sua carreira como saxofonista e pedagogo (Dryer-Beers, 1998; Liley, 2001). Rascher considerava que a extensão da tessitura do saxofone, para além das vantagens intrínsecas que trazia, implicava um domínio rigoroso da emissão sonora no saxofone. Em 1977, no prefácio à terceira edição de um método essencialmente dedicado à prossecução deste objectivo, Rascher afirmava:

Today it is the prerogative of the amateur to reduce the saxophone's range to the limit of the keys. And it is understood that the methodical study of the high register brings to the student's playing great benefits also in the lower 2 ½ octaves, because a vivid tone imagination here is as important as in the higher register. (Rascher, 1977, p. 5)

Sigurd Rascher deixou a Alemanha em 1934 em consequência da ascensão do nazismo (Dryer-Beers, 1998, p. 42; Liley, 2001, p. 2), tendo sido professor de saxofone nos conservatórios de Copenhaga, na Dinamarca, e de Malmö, na Suécia. Acabou, no entanto, por emigrar para os Estados Unidos da América, onde residiu desde 1939 até à sua morte, em 2001. Ao longo da sua permanência nesse país, Rascher ensinou na *Manhattan School of Music*, na Universidade do Michigan e na *Eastman School of Music* (Dryer-Beers, 1998; Rascher, 1977). Durante este período Rascher tocou frequentemente com alguma das mais prestigiadas orquestras norte-americanas, nomeadamente a *New York Philharmonic*, a *Philadelphia Orchestra*, a *Cleveland Orchestra* e a *Boston Symphony Orchestra* (Chautemps et al., 1987; Dryer-Beers, 1998; Rascher, 1977).

Os concertos e gravações com orquestras de grande prestígio, sobretudo como solista interpretando obras concertísticas para saxofone e orquestra, foram uma das características mais evidentes na carreira de Rascher, parecendo ter contribuído para o prestígio do saxofone no meio musical erudito e junto de músicos com grande prestígio nesse meio. O carácter militante de Rascher é evidente no facto de ter deliberadamente abordado maestros conceituados com o intuito de lhes dar a conhecer, quer o saxofone, quer o repertório cuja criação havia promovido (Liley, 2001, pp. 4–5). O seu sucesso neste desiderato e o seu prestígio são atestados pelo facto de, ao longo da sua carreira, ter sido dirigido por maestros conceituados: primeiro na Europa, em início de carreira, por Eugen Jochum, Karel Ancerl ou Ernst Arnsermet e, já nos Estados Unidos, por Serge Koussevitsky, John Barbirolli, George Szell ou Leonard Bernstein (Liley, 2001). Com Bernstein fez uma gravação da *Rapsodie* de Debussy, entretanto reeditada em CD (Bernstein et al., 1998).

O seu espírito militante, associado ao seu virtuosismo, terá sido determinante para aquela que foi, possivelmente, a sua contribuição mais duradoura para a afirmação do saxofone: a criação de repertório. Ainda em Berlim, durante o período em que estudou com Gustav Bumcke, Rascher tomou contacto com compositores como Edmund von Borck e Paul Hindemith.

Do contacto com o primeiro nasceu, em 1932, um *Concerto* que Rascher utilizou abundantemente na sua afirmação junto de orquestras e maestros ao longo dessa década. Do contacto com Hindemith nasceu, em 1932, a *Konzertstück* para dois saxofones, uma obra significativa tendo em conta a originalidade e a influência de Hindemith (Chautemps et al.,

1987).

Ao longo dessa década, foram vários os compositores alemães e nórdicos que escreverem para Rascher, desde obras de recital a obras concertantes com orquestra (Liley, 2001, p. 9). Nesta aproximação aos compositores destaca-se o contacto com compositores franceses, no contexto de uma viagem a Paris (*ibidem*, p. 3).

Entre esses compositores está Jacques Ibert, de cujo contacto resultou o *Concertino da Camera*, estreado por Rascher em 1935 e que veio a constituir-se como uma das obras fundamentais do repertório para saxofone (Gordon, 2009; Liley, 2001). Esta peça evidencia, tal como a *Konzertstück* de Hindemith, as capacidades técnicas de Rascher e o seu desejo de utilizar o registo sobreagudo (Gordon, 2009, p. 20).

Mas da viagem a Paris resultou a criação de mais duas peças fundamentais do repertório saxofonístico. A 14 de Dezembro de 1933 Rascher assistiu a um concerto pelo *Quatuor de la Garde Républicaine*, quarteto de saxofones liderado por Marcel Mule, no qual terá sido interpretado o *Quatuor en Sib, op. 109* que Alexander Glazunov, compositor russo radicado em Paris, havia dedicado escrito para o quarteto de Mule um ano antes (Londeix, 1994, p. 101). A impressão causada por esta obra terá levado a que Rascher voltasse a Paris em 1934 para demonstrar a Glazunov o saxofone e lhe pedir que escrevesse uma peça, algo a que Glazunov acedeu e que resultou na criação, nesse mesmo ano, do *Concerto, op. 109* (Liley, 1998b), uma obra lírica, característica do romantismo russo, e que só timidamente recorre ao registo sobreagudo.

Em Paris surgiu também o contacto com Frank Martin, que resultou na estreia, já em 1938, da sua *Ballade* para saxofone e orquestra. A obra de Martin é representativa, quer do estilo muito peculiar deste compositor, quer das idiosincrasias técnicas do dedicatário: das três obras concertantes, é aquela que mais abundantemente usa o registo sobreagudo.

Esta aproximação aos compositores continuou ao longo da sua carreira. Rascher foi responsável pela criação de várias dezenas de obras de recital, concertantes ou para quarteto de saxofones – Rascher fundou o seu próprio quarteto em 1969 (Ingham, 1998c) – da autoria, sobretudo, de compositores do Norte da Europa ou radicados nos Estados Unidos da

América (Liley, 2001).

A sua contribuição para a difusão pedagógica do saxofone foi menos relevante do que a que se verificou relativamente ao enriquecimento do seu repertório. No entanto, a sua postura firme relativamente a princípios básicos como a expansão da extensão normal do saxofone ou a fidelidade ao uso de instrumentos na linha de construção dos de Adolphe Sax parece ter tido alguns adeptos que, saídos das várias instituições onde Rascher leccionou, mantêm uma abordagem ao saxofone, ao repertório e à técnica semelhante à de Rascher (Dryer-Beers, 1998, p. 43). Esta firmeza de princípios parece fundar-se, em grande parte, na convicção de que Rascher estaria mais próximo que qualquer outro saxofonista do ideal de interpretação imaginado por Adolphe Sax aquando da sua invenção, uma convicção nascida dum encontro de Rascher, após um concerto em Estrasburgo em 1938, com uma filha do inventor que ofereceu ao saxofonista uma fotografia de Sax e lhe terá transmitido a convicção de ser aquele o ideal de interpretação que o seu pai havia imaginado (Liley, 2001, p. 4; Rascher, 1977, p. 3).

Sigurd Rascher contribuiu, assim, para a afirmação do saxofone pela criação de repertório, pela divulgação do saxofone junto de um grande número de compositores e pelo prestígio que o seu virtuosismo granjeou junto de outros músicos no meio erudito, nomeadamente maestros e orquestras prestigiados, e não tanto pela sua influência na formação de outros saxofonistas. O seu virtuosismo e a sua seriedade interpretativa, que contribuíram para tal prestígio, ficaram confinados a um círculo relativamente restrito de seguidores, sendo a sua influência num âmbito mais alargado de saxofonistas devida, sobretudo, ao repertório que ajudou a criar.

O mesmo não se poderá dizer de Marcel Mule, cuja influência pedagógica teve um alcance mais abrangente. Formado inicialmente em violino e piano e só na idade adulta como saxofonista, Mule tornou-se, contudo, membro e solista da banda da *Garde Républicaine* que, como vimos, havia desempenhado um papel histórico na afirmação do saxofone e continuava a ser uma referência no panorama das bandas militares (Chautemps et al., 1987; Dryer-Beers, 1998).

Na formação de Marcel Mule teve especial influência a figura de François Combelle (1880-1953), saxofonista que o antecedeu como solista na banda da *Garde Républicaine* e que foi ele

próprio um virtuoso e um divulgador do saxofone (Dryer-Beers, 1998), nomeadamente através da interpretação de um repertório composto essencialmente por transcrições suas e peças originais do século XIX, tendo mesmo deixado alguns registos fonográficos. Alguns destes registos estão disponíveis em edições modernas (Mule, 1996) e parecem ser pioneiros em gravações francesas de saxofone clássico.

Foi, pois, sob o impulso de Combelle que Mule entrou para a banda da *Garde Républicaine* em 1923. Paralelamente, contudo, Mule esteve envolvido no universo das orquestras de dança e de jazz em ascensão no meio musical parisiense (Dryer-Beers, 1998). Mule praticou, nesse meio, um vibrato intenso que se absteve de usar nas suas interpretações clássicas até 1929, data em que, encorajado por outros músicos, adoptou o seu vibrato jazzístico também nas interpretações clássicas, inaugurando aquela que viria a ser uma das suas características interpretativas mais peculiares (Chautemps et al., 1987, pp. 20–21).

Em 1928 Mule fundou um quarteto de saxofones com colegas da banda da *Garde Républicaine*, que se chamaria, por isso, *Quatuor de la Musique de la Garde Républicaine* até 1936, ano em que Mule saiu da referida banda e o quarteto passou a chamar-se *Le Quatuor de Saxophones de Paris*, mudando novamente de nome em 1951 para assumir o nome de Mule até ao seu desmembramento em 1967 (Ingham, 1998c).

O quarteto constitui um dos primeiros e mais significativos contributos de Mule para a afirmação do saxofone. O quarteto de Mule não foi o primeiro quarteto de saxofones: desde o tempo de Adolphe Sax que surgiram, pontualmente, quartetos de saxofones – entre outros, os já referidos quartetos de Lefèvre e de Bumcke – e há mesmo repertório original contemporâneo de Adolphe Sax para este tipo de formação, nomeadamente do compositor Jean-Baptiste Singelee (Ingham, 1998c). Mas com o quarteto de Mule as aspirações de virtuosismo e de aproximação dos padrões em uso noutros instrumentos da área erudita passaram a abranger o quarteto de saxofones – tendo como referência o quarteto de cordas. O quarteto de saxofones passou a ter uma formação padrão (soprano, alto, tenor e barítono) e constituiu-se como um meio expressivo à disposição dos saxofonistas e meio privilegiado de promoção da sonoridade do saxofone, aqui caracterizada, tal como num quarteto de cordas, pela homogeneidade de textura (Ingham, 1998, p. 65; Keepe, 2012, p. 28). Sendo a criação de contextos de utilização um dos meios utilizados pelos saxofonistas em busca da afirmação e da

identidade do saxofone, como proponho, o quarteto de saxofones foi, possivelmente, no âmbito erudito, o contexto mais estável, tendo vindo a verificar-se, desde o surgimento do quarteto de Mule, uma proliferação de quartetos de saxofones baseados no seu modelo e o rápido crescimento do repertório (Ingham, 1998c, pp. 69–70; Londeix, 1994, pp. 326–338).

Tal como Rascher, também Mule contribuiu de forma significativa para o crescimento do repertório através do contacto com compositores. Numa primeira fase – de 1930 até 1942 – a produção foi sobretudo para quarteto de saxofones. O virtuosismo e o prestígio dos elementos do quarteto, inseridos na tradição de excelência interpretativa dos músicos da *Garde Républicaine* (e, em particular, dos seus saxofonistas) poderá ter facilitado a aceitação da nova formação e das suas propostas por alguns dos compositores mais influentes na vida musical francesa dessa época. Assim, o quarteto de Mule foi responsável pela criação, no período referido, de obras de compositores como Gabriel Pierné, Alexander Glazunov, Jean Rivier, Eugène Bozza, Pierre Vellones ou Florent Schmitt, entre outros (Ingham, 1998c, p. 66). O *Quatuor*, op. 109 de Glazunov foi, como referi, determinante para o nascimento do seu *Concerto en mi b*, pela mão de Sigurd Rascher. A produção de nova música para quarteto (à qual se foram acrescentando transcrições de Marcel Mule) manteve-se mesmo depois de 1942 e até à extinção do quarteto, com obras de compositores como Claude Pascal ou Alfred Desenclos.

Em 1942 deu-se um acontecimento determinante, quer na carreira de Marcel Mule quer na consolidação do saxofone no meio musical erudito: a reabertura, por proposta de Claude Delvincourt – então director do Conservatório de Paris – da classe de saxofone naquele conservatório, tendo como professor Marcel Mule. A classe fora extinta, como referi, em 1870, e Marcel Mule sucedeu, assim, após um interregno de setenta e dois anos, a Adolphe Sax (Dryer-Beers, 1998, p. 44).

Mule tinha vindo a ganhar prestígio, ancorado no prestígio genérico dos músicos da *Garde Républicaine* e do seu antecessor e mentor, François Combelle, mas também nas suas qualidades de virtuoso, no seu timbre particular e no sucesso, a partir de 1929, da introdução do vibrato nas suas interpretações de repertório clássico - elemento absorvido, a partir de 1932, pelo seu quarteto (Keepe, 2012, p. 28). Assim, paralelamente ao trabalho com o quarteto, Mule foi sendo solicitado como solista, sobretudo a partir de 1935, e ganhando a simpatia e respeito de compositores, o que resultou na criação de algum repertório solístico e concertante, mas

também em várias execuções públicas e mesmo gravações de obras escritas para Sigurd Rascher: a primeira gravação conhecida do *Concertino da Camera* de Jacques Ibert foi feita por Mule em Dezembro de 1937 (Mule, 1996) e terá havido mesmo alguma polémica em relação a qual dos dois saxofonistas fez, efectivamente, a estreia desta obra (Gordon, 2009, pp. 36–46). O prestígio de Mule parece ter-se mantido ao longo da sua carreira que se desenvolveu, aproximadamente, até 1968, e ao longo da qual foi dedicatário de obras de compositores como Tomasi, Milhaud ou Villa-Lobos. E terá sido este prestígio que levou a que, com alguma naturalidade, Claude Delvincourt convidasse Mule a reabrir a classe de saxofone do Conservatório de Paris em 1942.

A abertura da classe de saxofone no Conservatório de Paris em 1942 foi determinante para a evolução ulterior do saxofone no meio erudito, na medida em que, de forma aparentemente inédita até então, aquela classe se constituiu como um meio de formação sistemática, regular e consequente para os saxofonistas da vertente clássica. O seu enquadramento institucional numa das grandes escolas europeias de formação de músicos de orquestra, que se manteve de forma ininterrupta até à actualidade, associado à firmeza de princípios técnicos e interpretativos que caracterizaram a pedagogia de Marcel Mule, levaram a que esta classe cedo ganhasse notoriedade e influência internacionais, constituindo-se como uma referência na formação de saxofonistas da vertente clássica e definindo um padrão interpretativo, que, tendo em conta essa influência, veio a internacionalizar-se e contribuiu de forma duradoura para a afirmação do saxofone face aos restantes instrumentos do meio orquestral e erudito. Referindo-se ao significado da classe do Conservatório de Paris, Thomas-Dryer-Beers afirma que:

The influence of the studio class, with its emphasis on excellence through competition between selected outstanding students, and regular contact with master teachers, is responsible for creating an environment where progress towards placing the saxophone on the same artistic, intellectual and compositional foundations as other traditional orchestral instruments has been possible (Dryer-Beers, 1998, p. 45).

Esse padrão interpretativo foi bem definido por Mule nas suas práticas pedagógica e performativa e transmitido de forma sistemática, quer através da criação de uma abundante literatura de apoio - do próprio Mule mas também de outros autores (Londeix, 1994, pp. 150, 163–164, 190–191) - quer, sobretudo, pela persistência desse padrão ao longo de várias décadas: no próprio Conservatório de Paris através, quer do ensino de Mule, quer do dos seus sucessores – Daniel Deffayet (entre 1968 e 1988) e Claude Delangle (desde 1988) – e nas

múltiplas ramificações criadas pela disseminação desse padrão através dos ex-alunos de Mule e dos respectivos alunos, em escolas francesas, em primeiro lugar, mas também em escolas internacionais. Mule teve diversos alunos estrangeiros, nomeadamente de países como os Estados Unidos da América ou o Japão, e o carácter internacional da classe do Conservatório de Paris reforçou-se sob o ensino de Deffayet e de Delangle (Dryer-Beers, 1998, pp. 45–48). Não obstante essa internacionalização, a origem deste novo padrão parece ter sido sempre inequivocamente situada em Mule e no Conservatório de Paris, o que poderá justificar as referências – que, como procuro demonstrar ao longo da presente tese, são frequentes em instâncias diversas – a uma Escola Francesa de saxofone. A este propósito, Dryer-Beers refere que “in this context one can speak of the emergence of a stylistically coherent French School of saxophone playing by the 1950s, which exerted great influence upon a generation of players who sought out the tuition and inspiration of Marcel Mule” (Dryer-Beers, 1998, p. 45).

Um dos seus sucessores, Claude Delangle, refere a importância de Mule na disseminação de largo espectro deste novo padrão de interpretação e aponta os aspectos essenciais desse padrão, quando afirma, relativamente a Mule, que

He contributed greatly to widespread improvements in sound, dynamics, tonal homogeneity, virtuosity of articulation and velocity. Originally a violinist (...) he (...) brought to the saxophone aspects of string style. The origins of saxophone vibrato can also be traced back to this (Delangle & Michat, 1998, p. 166)

Efectivamente, a disseminação sistemática de um padrão de interpretação como conjunto de princípios genéricos em torno de opções técnicas e estilísticas determinadas - ainda que este conjunto de princípios e opções possa não estar clara e sistematicamente enunciado em manifesto, decorrendo mais da transmissão oral, presencial – através de ramificações de largo alcance que se constituem como uma árvore genealógica de intérpretes, permite-nos enquadrar o trabalho de Mule e dos seus sucessores e alunos a partir da classe do Conservatório de Paris à luz do conceito de escola de interpretação – conceito que retomarei no próximo capítulo. Este enquadramento resulta de uma leitura histórica e é independente da observação real, através de análise de casos concretos de *performance*, da efectividade da permanência de características interpretativas comuns. Embora a filiação nessa árvore genealógica possa ser evidente e haja influências incontornáveis (cf. Anexo A), o seu reflexo na realidade performativa poderá não ser tão linear quanto a clareza dessa filiação poderia fazer supor.

Também do ponto de vista do repertório o papel de Mule e da classe de saxofones do Conservatório de Paris foi relevante, na medida em que promoveu a criação de novas peças para o concurso destinado à obtenção do diploma final (Dryer-Beers, 1998). Durante os anos em que assegurou a classe (de 1942 a 1968) foram criadas neste contexto vinte e cinco novas peças (Liley, 1998b, pp. 58–59), e a prática manteve-se com os seus sucessores. Estas peças são um reflexo do padrão de interpretação promovido por Mule, caracterizando-se, em geral, por um grande virtuosismo (Liley, 1998b, 59). Estas peças vieram juntar-se ao restante repertório escrito para Mule fora do contexto escolar, cuja produção, como referi, se manteve constante até à sua aposentação.

Sigurd Rascher e Marcel Mule foram, assim, fundamentais para a afirmação identitária do saxofone clássico nos três eixos que propôs: pedagogia (com maior significado em Mule), contextos de utilização (destacando-se, em Mule, o quarteto de saxofones) e repertório (com maior significado em Rascher).

Parece possível afirmar, assim, que com Sigurd Rascher e Marcel Mule se criou uma identidade erudita para o saxofone: repertório, técnicas, contextos de interpretação, pedagogia e formação sistemática de novos saxofonistas, associadas ao prestígio dos dois intérpretes no meio musical, constituíram o conjunto de elementos necessários à construção da narrativa identitária do saxofone clássico.

Contudo, é importante referir, nesta síntese, os contributos de dois outros saxofonistas contemporâneos de Rascher e Mule, ambos norte-americanos: Cecil Leeson (1902-89) e Laurence (Larry) Teal (1905-84). Leeson teve um papel importante na criação de repertório e na afirmação do saxofone enquanto instrumento clássico numa época (as décadas de 1920 e 1930) em que, nos Estados Unidos da América, a popularidade do saxofone era incontornável mas se devia, quase exclusivamente, à sua presença na música popular e no jazz e Teal foi o maior responsável pela institucionalização académica do saxofone nos Estados Unidos da América (Dryer-Beers, 1998). Teal foi ainda responsável pela publicação do manual *The Art of Saxophone Playing* (Teal, 1963) que constitui uma referência na codificação técnica e pedagógica do saxofone (Delangle & Michat, 1998, p. 166; Dryer-Beers, 1998, p. 40). Tal como Cecil Leeson, também Larry Teal estimulou uma grande quantidade de repertório. Em conjunto, os dois saxofonistas parecem ter sido os principais responsáveis pelo estabelecimento do

saxofone na sua vertente erudita nos Estados Unidos da América, não obstante os contributos de Sigurd Rascher e de saxofonistas de gerações mais recentes, como Frederik Hemke ou Eugene Rousseau, cujas formações se fizeram em Paris com Marcel Mule (Dryer-Beers, 1998).

Apesar do numeroso repertório criado por estes saxofonistas e do grande número de profissionais formados em contexto institucional, com respectivas ramificações, parece ser menos comum, como procurei evidenciar no capítulo anterior e na análise ao discurso dos saxofonistas (cf. Capítulo IV), a referência a uma Escola Americana. A menor centralidade destas figuras, mesmo no contexto norte-americano, por comparação com a de Mule e dos seus sucessores no contexto francês, bem como das suas instituições por comparação com o Conservatório de Paris, associada à diversidade criada pela presença e influência de figuras como Hemke, Rousseau ou Rascher, poderão estar na base da menor utilização, por parte de investigadores e saxofonistas, do conceito de Escola Americana, por oposição ao uso frequente de referências a uma Escola Francesa.

II.5. Da consolidação à pluralidade: uma identidade em mudança

A partir do final da década de 1960 teve lugar a consolidação e expansão do saxofone no meio musical erudito, com o aumento exponencial do número de saxofonistas e a sua disseminação pela generalidade dos países economicamente mais fortes. Apesar da centralidade da França e dos Estados Unidos da América, outros núcleos influentes de prática saxofonística se foram formando, nomeadamente em países como o Japão, o Canadá, a Rússia, a Espanha, a Bélgica ou a Holanda (Dryer-Beers, 1998, pp. 49–50).

Assim, não obstante a filiação, directa ou indirecta, da generalidade destes saxofonistas num modelo de formação herdeiro daquele que Marcel Mule fundou a partir do Conservatório de Paris e, possivelmente em menor grau, dos pioneiros norte-americanos e da figura singular de Sigurd Rascher, esta globalização da prática saxofonística parece ter tido como consequência um aumento da diversidade. E se, por um lado, não é possível, no contexto da presente síntese, afirmar inequivocamente que essa diversidade se manifesta sob a forma de características interpretativas concretas, por outro lado há dois aspectos em que essa diversidade se manifesta de forma tangível: a mudança no repertório e a expansão das

possibilidades técnicas do saxofone.

O repertório criado por saxofonistas como Rascher, Mule, Leeson ou Teal é bastante significativo pela sua extensão, pelo facto de se tratar de repertório denso, integrado na tradição pós-romântica erudita europeia e ocidental e de colocar o saxofone a um nível de exigência interpretativa equiparado ao dos instrumentos com lugar cativo naquela tradição. No entanto, só pontualmente este repertório inclui peças dos compositores mais inovadores da contemporaneidade destes saxofonistas. Rascher procurou alguns compositores que representavam algumas das correntes mais inovadoras da sua época, nomeadamente, ainda na década de 1930, Hindemith, Ibert ou Martin, como referi acima. Mas durante a sua estadia nos Estados Unidos, os compositores que para ele escreveram, independentemente da qualidade das obras criadas, parecem ter sido tributários de uma tradição neoclássica ou pós-romântica (Liley, 2001), não obstante o uso, que referi, de algumas das técnicas novas promovidas por Rascher (Delangle & Michat, 1998). Este posicionamento estético não parece resultar de uma qualquer rejeição, por princípio, de correntes mais inovadoras – nomeadamente serialistas e pós-serialistas – por parte de Rascher, sendo esta característica do seu repertório, possivelmente, meramente circunstancial. A abertura de Rascher à música mais vanguardista é, aliás e por contraste, visível no repertório criado para o seu quarteto, que inclui, e.g., obras de Xenakis (Londeix, 1994, p. 282) e de Franco Donatoni (Delangle & Michat, 1998, p. 163) - embora se trate de obras posteriores à aposentação de Rascher, em 1981.

Por outro lado, Marcel Mule parece ter tido um desinteresse mais deliberado pela música mais distante do sistema tonal. O seu repertório consiste, essencialmente em obras modais ou pantonais - herdeiras das inovações verificadas em França antes da II Guerra Mundial - quando não claramente românticas ou pós-românticas (Chautemps et al., 1987, p. 21). Esta tendência parece ter-se reforçado durante o período em que Daniel Deffayet foi responsável pela classe de saxofone do Conservatório de Paris (Delangle, Fourmeau, Mathiot, Chautemps, & Charles, 2003; «Ossia», 2003), entre 1968 e 1988. Verificou-se, assim, durante este período, uma separação clara entre o saxofone institucionalizado, pedagógico e esteticamente, no Conservatório de Paris e sistematizado em escola de interpretação (Escola Francesa) e a produção musical mais inovadora, da qual Paris continuava a ser um centro importante, nomeadamente no próprio Conservatório de Paris. Não obstante este isolamento institucional do saxofone no que ao repertório diz respeito, Daniel Deffayet não deixou de ser um

saxofonista respeitado, tanto entre os saxofonistas como perante o meio musical erudito internacional, gozando de prestígio junto de maestros como Lorin Maazel, Leonard Bernstein e, sobretudo, Herbert von Karajan (Bizet, Karajan, & Orchestra, 1985; Delangle et al., 2003)

O panorama mudou radicalmente a partir de 1988 com a aposentação de Deffayet e a chegada de Claude Delangle ao Conservatório de Paris. Com Delangle, a classe de saxofone do Conservatório de Paris passou a ser um centro de criação de música de vanguarda, e é sintomático que um dos textos de referência sobre o saxofone contemporâneo tenha Delangle como co-autor (Delangle & Michat, 1998).

Contudo, a separação, até 1988, entre o centro nevrálgico da designada Escola Francesa e a contemporaneidade musical não impediu que o saxofone fosse sendo incorporado na música de vanguarda. No contexto das origens históricas do serialismo e do atonalismo o saxofone tinha já sido alvo do interesse dos compositores mais representativos: os três principais compositores da chamada *II Escola de Viena* utilizaram o saxofone: Arnold Schoenberg em *Das Berliner Requiem* e *Von Heute auf Morgen*, Alban Berg em *Lulu*, *Der Wein* e no seu Concerto para Violino e Anton Webern em *Das Augenlicht* e no *Quartett*, op. 22, uma das mais significativas obras de câmara envolvendo o saxofone (Chautemps et al., 1987; Delangle & Michat, 1998; Trier, 1998). Não parece claro que haja qualquer relação entre a utilização do saxofone por estes compositores - tal como por Britten, Villa-Lobos, Copland, Prokofiev, Rachmaninoff ou Shostakovich (Trier, 1998, pp 104–106), - e a acção promocional dos saxofonistas que tenho vindo a abordar no presente capítulo.

No entanto, a partir do início da década de 1970, uma grande parte dos saxofonistas formados no âmbito da sistematização e generalização de um ensino de referência, quer em França, quer nos Estados Unidos da América, começou a interessar-se pela música mais inovadora. O repertório expandiu-se exponencialmente, passando a albergar, não só o serialismo e o pós-serialismo como a grande variedade de linguagens e abordagens que caracterizam a música erudita do final do século XX (Morgan, 1991). Simultaneamente, também as possibilidades técnicas e tímbricas do saxofone se expandiram (Kientzy, 2002).

Alguns dos pioneiros da introdução da música serialista e pós-serialista no repertório do saxofone formaram-se no seio das classes de Mule e Deffayet no Conservatório de Paris.

Jean-Marie Londeix (n. 1933), aluno de Mule, tornou-se, em 1971, professor no Conservatório de Bordéus, e iniciou uma intensa actividade de promoção da música mais inovadora para saxofone, sobretudo através do contacto com compositores como o soviético Edison Denisov, autor de uma *Sonata* que emprega técnicas como os quartos-de-tom, o *slap tonguing* ou os multifónicos, que Londeix demonstrou ao compositor, numa linguagem que combina serialismo com influências do *be-bop* (Delangle & Michat, 1998, pp. 166–168). Londeix foi, simultaneamente, beneficiário e promotor de um ambiente favorável à composição em Bordéus, onde compositores como Christian Lauba, François Rossé ou Christophe Havel, entre outros, têm vindo a produzir um repertório significativo (Delangle & Michat, 1998, p. 162), sendo o seu trabalho, desde a sua aposentação, continuado pela sua sucessora Marie-Bernardette Charrier («Proxima Centauri - Présentation Ensemble et Asso», sem data)

Significativo é também o papel de Daniel Kientzy (n. 1951). Antigo aluno de Deffayet no Conservatório de Paris, Kientzy teve uma formação multifacetada (Pâris, 1989, p. 505) e foi responsável, quer pela criação de repertório junto de compositores como György Kurtag, Claude Ballif, Costin Miereanu ou Jorge Peixinho, como por uma extensa codificação de novas técnicas de produção sonora no saxofone (Kientzy, 2002).

A estes dois saxofonistas juntam-se, como já referi, Claude Delangle (n. 1957) e o quarteto de saxofones *Xasax* (Delangle & Michat, 1998), para além de saxofonistas mais jovens como, entre outros, Vincent David (n. 1974) («Biographie // About», sem data) ou os membros do quarteto *Habanera* («Habanera - Le Quatuor», sem data), responsáveis pela criação e promoção de nova música e todos oriundos da classe do Conservatório de Paris.

Mas a expansão do repertório para incluir técnicas e linguagens de vanguarda acompanhou a disseminação de padrões eruditos de interpretação saxofonística em vários países – uma relativa *globalização* do saxofone clássico. Nos Estados Unidos, para além do já referido Quarteto Rascher, é significativo o papel de John Sampen (n. 1949), que promoveu a criação de obras de compositores como Cage, Subotnik ou Babitt, entre outros, mas também o de saxofonistas como Kenneth Radnofsky, William Street ou Kenneth Fischer. Na mesma linha são de referir, ainda – tendo em conta o carácter necessariamente sintético deste capítulo – saxofonistas como Federico Mondelci na Itália, Arno Bornkamp (n. 1959) na Holanda, John Harle (n. 1956) em Inglaterra, Marcus Weiss (n. 1961) na Suíça ou Nobuya Sugawa (n. 1961) e

Ryo Noda (n. 1948) (este último também compositor) no Japão (Delangle & Michat, 1998).

Parece possível afirmar que o saxofone conquistou, no seio do meio musical erudito, alguma da visibilidade e da respeitabilidade que os seus pioneiros e promotores, ao longo do seu percurso histórico, almejaram. Mas o trabalho dos saxofonistas continua a ser o de consolidação e reforço desse lugar, criando novos contextos de utilização, novas formas de disseminação pedagógica e, sobretudo, novo repertório: os mesmos eixos de afirmação e de construção da identidade do saxofone, caracterizados agora, de forma mais evidente, pela multiplicidade e movimento que são próprias das características dialécticas de qualquer narrativa identitária.

Capítulo III

Escola e identidade: uma perspectiva teórica

No Capítulo I vimos como o tema das escolas de interpretação é recorrente na literatura sobre performance, relativamente aos vários instrumentos, surgindo antes de mais como categorização de intérpretes de acordo com a pertença a linhagens ou tradições que se consubstanciam na ideia de escola. Vimos também como esta ideia recorrente de escola parece assumir uma particular persistência na literatura sobre o saxofone, sobretudo na sua vertente erudita.

Procurei, assim, no segundo capítulo, elaborar uma síntese das principais etapas e personagens da trajectória do saxofone, assumindo como ponto de vista de eleição a vertente erudita – o *saxofone clássico* – e pondo em evidência o carácter afirmativo e missionário de muitos dos aspectos e actores daquela trajectória.

Contudo, procurei também deixar claro que a abundância do conceito de escola na literatura formal e informal sobre performance não se traduz, necessariamente, num *corpus* académico de proporções similares, e que, de uma formal geral, a literatura académica que aborda a problemática das escolas de interpretação musical se situa a jusante de qualquer problematização teórica sobre o próprio conceito, assumindo-o como conceitounanimemente reconhecido.

Neste capítulo, que constitui o âmago teórico da presente tese, procurarei apresentar uma contribuição para a problematização teórica da ideia de escola na performance musical, que possa servir também para a necessária ruptura com o senso comum. Esta ruptura parece encontrar-se ainda em estado embrionário.

A primeira dificuldade resulta, precisamente, das lacunas da literatura académica quanto à problemática das escolas de interpretação, e surge quando procuramos uma definição e o estabelecimento de balizas conceptuais para a ideia de escola. De que falamos quando nos referimos a *escola de interpretação*? Antes de questionar a pertinência ou a validade do conceito – algo que não se enquadra nos objectivos da presente tese – ou de procurar a legitimação desta

ou daquela escola, desta ou daquela atribuição de pertença a uma determinada escola ou mesmo de procurar características identificativas na prática performativa, é pertinente definir onde nos situamos quando utilizamos o conceito.

Daniel Leech-Wilkinson refere-se ao conceito de escola afirmando que

In small and isolated populations a few powerful individuals can ensure that their genes come to dominate the population as a whole. It may be very different from other populations, but there will be little change within it except by chance mutation, which is much easier at the genetic level than in society, where artificial rules tend to inhibit change over time. An isolated musical society, therefore, would tend to maintain its traditions rather strictly, producing a recognisable 'school' of playing. (Leech-Wilkinson, 2009a, cap. 7, par. 22)

Esta visão parece-me bastante redutora, na medida em que limita o conceito de *escola* ao resultado de um processo social (a manutenção de tradições), tomando-o como um subproduto das práticas interpretativas em sociedades determinadas (isoladas ou conservadoras). Ignora, assim, a transversalidade do conceito em contextos muito diversos no campo da performance clássica, a sua importância nos discursos em torno da interpretação e a possibilidade de se tratar, mais do que uma consequência inevitável do isolamento, de uma entidade viva com uma importância central naqueles discursos, discursos passíveis de reflectir (e de serem reflectidos) na prática musical observável.

Sugiro, assim, uma definição que ajude a perceber, de um modo tão concreto quanto possível, mas suficientemente lato para que possa ser útil como conceito analítico, a que nos referimos quando falamos de escolas de interpretação. Uma escola de interpretação será, assim, *um conjunto de processos sistemáticos tendentes à reprodução de um conjunto de características de interpretação musical⁸, bem como o conjunto dos intervenientes nesses processos.*

Nesta definição estão implícitos, simultaneamente, os processos e produtos da actividade performativa e os agentes dessa actividade. Entre os processos de reprodução poderemos citar os processos informais (transmissão oral, prática, por via do ensino ou das mais diversas

⁸ *Interpretação e performance* serão utilizados, no contexto da presente tese, como sinónimos.

situações performativas) e os processos formais (sistematização de uma escola através da publicação de métodos, tomadas de posição ou outro tipo de documentos), os quais resultam em produtos (modos de tocar, documentos sonoros gravados, momentos performativos) que se enquadram, em maior ou menor grau, nos objectivos daqueles processos de reprodução.

Estes processos e respectivos produtos estão, porém, intrinsecamente dependentes dos seus agentes – músicos e professores de música, em primeiro lugar. Embora se possa considerar como agentes de reprodução outros intervenientes - editores, e.g. -, são essencialmente os intérpretes os actores daqueles processos.

Mas a questão dos intervenientes activos nestes processos remete-nos para uma lógica de grupo: *escola* implica um colectivo. Os grupos não têm, contudo, o mesmo estatuto ontológico dos indivíduos. De acordo com Richard Jenkins

The collective-stuff-of-human-life is not a substantial reality and does not have the same ontological status as individuals. Human individuals are actual entities; groups are not. They cannot behave or act, and they do not have a definite, bounded material existence in time and space. Only the individuals who constitute supposed groups – their members – can be said to exhibit these attributes, not the groups themselves (Jenkins, 2008, p. 10)

Para Jenkins, os grupos são, antes de mais, projecções do imaginário cuja realidade deriva, em primeiro lugar, da crença colectiva na sua existência. Tal não impede que se constituam como realidades efectivas. O autor questiona

Why do people believe in groups? Why do they believe that they themselves belong to them? And why do they believe that others belong to them? The first reason that they do so is that we all live in an everyday world of observable, very real – even if modest – groups. (...) That groups are social constructions doesn't mean that they are illusions. (Jenkins, 2008, pp. 11-12)

Por outro lado, a pertença a grupos determinados implica a *categorização* quer dos seus elementos quer dos elementos externos ao grupo e constitutivos de outro(s) grupo(s). Implica, conseqüentemente, a *identificação*, por cada um dos elementos do grupo, dos restantes elementos como constituintes do grupo, bem como a auto-identificação de cada um dos elementos como membro do grupo. A questão do grupo remete-nos, assim, para uma problemática mais vasta, a da resposta a questões essenciais para o ser humano como “quem sou”, “para onde vou” ou “onde me situo”, entre outras múltiplas variáveis de um problema que tem sido tratado à luz do conceito de *identidade*.

Para a abordagem do conceito de identidade, central na presente tese, adoptarei a definição proposta por Richard Jenkins:

Identity is the human capacity – rooted in language – to know ‘who’s who’ (and hence ‘what’s what’). This involves knowing who we are, knowing who others are, them knowing who we are, us knowing who they think we are, and so on: a multi-dimensional classification or mapping of the human world and our places in it, as individuals and as members of collectivities (Jenkins, 2008, p. 5)

Contudo, para que este conceito possa ser útil para a compreensão do fenómeno das escolas de interpretação, importa salientar que o conceito de identidade tem sido objecto de controvérsia no debate das ciências sociais, como atestam diversas obras de referência (Giddens, 1994; Hall & du Gay, 1996; Hetherington, 1998; Jenkins, 2008; Lévi-Strauss & Benoist, 1983; Rutherford, 1990). O conceito de identidade é problemático na medida em que, não obstante o seu uso discursivo recorrente, não pode ser tomado como conceito operativo, mensurável, designando uma realidade concreta, bem-definida, sólida e imutável. Esta visão tradicional da identidade corresponde à necessidade moderna, positivista, de definir conceitos estáveis, e foi posta em causa por autores como os que acima referi. Zygmunt Baumann resume do seguinte modo aquilo que considera serem as mudanças funcionais do conceito de identidade:

If the *modern* "problem of identity" was how to construct an identity and keep it solid and stable, the *postmodern* "problem of identity is primarily how to avoid fixation and keep the options open. In the case of identity, as in other cases, the catchword of modernity was creation; the catchword of postmodernity is recycling. (...) The main identity-bound anxiety of modern times was the worry about durability; it is the concern with commitment-avoidance today. Modernity was built in steel and concrete; postmodernity, in bio-degradable plastic. (Baumann, 1996, p.18)

O autor ilustra, de seguida, estas mudanças recorrendo a metáforas de *estratégias de vida* para caracterizar os diferentes modos de agir (moderno e pós-moderno) perante a questão da identidade: ao peregrino da modernidade ter-se-ão sucedido, na pós-modernidade, estratégias de vida pós-modernas (o passeante, o vagabundo, o turista e o jogador). A identidade, na pós-modernidade, define-se, assim, como projecto, como tarefa permanente de ligação entre o presente e o futuro:

Identity (...) was *born as a problem* (that is, as something one needs to do something about - as a task) (...) Identity is a critical projection of what is demanded and/or sought upon what is; or, more exactly still, an oblique assertion of the inadequacy or incompleteness of the latter (Baumann, 1996, pp. 18-19)

Esta é, pois, uma das características da identidade que a discussão em torno do conceito pôs em evidência: trata-se de um *projecto*, e implica um *processo* permanente e, de facto, um *conjunto de processos*, permanentes e abertos, que visam a realização daquele projecto, e não de uma aquisição permanente. A estes processos múltiplos chama-se *identificação* (Hall, 1996, pp. 2-3; Jenkins, 2008, pp. 5-9) – termo que alguns autores (Sardo, 2004) preferem designar, em português, por “reconhecimento”.

Os processos de identificação, construtores do projecto da identidade, caracterizam-se pela fragmentação e descontinuidade, aspecto que constituiu um dos motivos mais fortes para a problematização do conceito de identidade, nomeadamente num autor como Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1983; Sardo, 2004). Caracterizam-se também, frequentemente, pelo antagonismo. Estas características não inviabilizam, contudo, a possibilidade de utilização do conceito no discurso das ciências sociais, como demonstraram vários autores. Stuart Hall, referindo-se ao seu conceito (pós-moderno) de identidade, diz-nos que “it accepts that identities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions” (Hall, 1996, p. 4). Este carácter fragmentário, fracturado e plural justifica a utilização frequente do termo “identidades” como alternativa ao seu singular.

Por outro lado, esta fragmentação é alvo de uma permanente tentativa de rearticulação no quadro dos processos de identificação. Giddens (1994) fala numa construção permanente de uma narrativa do *self*, através da narrativização das suas memórias e de elementos do mundo exterior que levam à construção reflexiva da sua biografia. Giddens valoriza a necessidade de continuidade e de coerência nessa biografia narrativizada que, como afirma, “não pode ser totalmente ficcional” (Giddens, 1994, p. 48). O carácter ficcional desta narrativa de identidade em nada prejudica a sua realidade, como nos diz Stuart Hall:

Identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being. Not "who we are" or "where we came from", so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves. (...) They arise from the narrativization of the self, but the necessarily fictional nature of this process in no way undermines its discursive, material or political effectivity, even if the belongingness, the "suturing into the story" through which identities arise is, partly, in the imaginary (as well as the symbolic) and therefore, always,

partly constructed in fantasy, or within a fantasmatic field. (Hall, 1996, p. 4)

Nesta que constitui a síntese de uma das possíveis definições de identidade, proposta por Hall, são de destacar, para além da credibilização da narratividade nos processos de construção das identidades e da valorização das identidades enquanto processo (“tornar-se”), o papel de elementos como a cultura, a história e a linguagem na narrativização do *self*. No mesmo sentido, Giddens, como vimos, fala-nos da integração de elementos do mundo exterior e Jenkins refere que “although identification always involves individuals, something else – collectivity and history – may also be at stake” (Jenkins, 2008, p. 3).

Hall (1996) chama ainda a atenção para os processos de identificação enquanto práticas discursivas e no estabelecimento da diferença como marca exclusiva daqueles processos – algo que Jenkins (2008, p. 16-27) critica exaustivamente. Para Hall (1996, pp. 2-3 a realidade dos processos de identificação está no estabelecimento das diferenças e não no estabelecimento de características comuns entre indivíduos (na identificação *com* outros indivíduos). Jenkins (2008) defende, pelo contrário, a concorrência em partes iguais de diferença e semelhança nos processos de identificação (sem desvalorizar as práticas discursivas nesses processos). Este autor atribui, assim, uma realidade palpável – não obstante a sua inscrição nas práticas discursivas e o papel do imaginário na narrativização do *self* – aos processos de identificação do indivíduo com outros, quer na relação com a sua própria biografia, quer na relação com os grupos.

Knowing who’s who involves processes of classification and signification that necessarily invoke criteria of similarity and difference. Attending to difference on its own, or even simply emphasising difference, cannot provide us with a proper account of how it is that we know who’s who, or what’s what, in the human world. To say this does not, of course, imply any ‘objectively real’ sense of similarity or difference. It is constructions or attributions of similarity and difference, made by people engaging in the identification of self and others, with which I am concerned. (Jenkins, 2008, p. 23)

Os processos de construção da identidade resultam, assim, na identificação com espaços simbólicos já estabelecidos, mas também na permanente criação de novos espaços simbólicos e conseqüente produção e apropriação de repertórios expressivos. Hetherington diz-nos que “identity is not only achieved through identification with groups of individuals who share a

common outlook but also through recognisable performative repertoires that are expressive and embodied.” (1998, pp. 18-19).

Mas Jenkins lembra-nos que a noção de identidade não é aplicável apenas a seres humanos, mas também a “the entire universe of creatures, things and substances” (2008, p. 16). O homem constrói, assim, a sua identidade, englobando nesse processo os outros homens e os objectos e seres do mundo que o rodeia, construindo também para eles uma identidade. No âmbito da presente tese, este é um princípio fundamental, a que terei ocasião de voltar.

Uma boa parte da reflexão em torno da identidade nasceu no quadro de um questionamento da permanência de características da modernidade nas décadas mais recentes, resultante da análise segundo a qual teríamos chegado a um momento diferente da história - ou até, de acordo com a proposta de Fukuyama (1993), ao “fim da história” -, que assume que nada é adquirido e que tudo é efémero e instável. Aceitar a incerteza e a mobilidade – sobretudo ao nível das relações (afectivas, laborais e outras) - seria, assim, uma inevitabilidade para o homem pós-moderno – ou da *modernidade reflexiva*, como prefere Giddens (1994) -, condenado a um enquadramento social que, não sendo ideal, é o melhor possível. A identidade é, assim, um conceito problemático para esta crítica pós-moderna pela possibilidade de representar “the stable core of the self, unfolding from beginning to end through all the vicissitudes of history without change” (Hall, 1996, p. 3). Neste quadro, também a identificação com grupos e causas colectivas é vista com desconfiança, da qual decorre a importância atribuída à diferença como motor da identificação, por oposição à semelhança.

Esta visão tem sido problematizada por autores como Hetherington (1998) ou Jenkins (2008). Para Jenkins as características dos processos de identificação postas em evidência pela generalidade daqueles autores não são novas, sendo observáveis em toda a história da humanidade (Jenkins, 2008, pp. 28-36). O autor defende ainda “a return to a politics which recognises responses to collective ills other than the purely privatised and individualised. (*ibid.*, p. 26).

Não obstante estas reservas, a crítica ao conceito de identidade permitiu, efectivamente, o levantamento do conjunto de atributos e princípios que lhe são inerentes que enumerei e que, sintetizando, são os seguintes:

- A identidade é um projecto, algo que se constrói em permanência, não constituindo em momento algum uma entidade estável e constituindo sempre um processo ou um conjunto de processos; aos processos de construção da identidade chama-se *identificação* ou *reconhecimento*;
- A identidade é uma narrativização do *self*, baseada em elementos da sua biografia e em elementos concretos do mundo exterior, nos quais se incluem a história colectiva, a cultura e a linguagem;
- Sendo uma narrativização, a identidade está ancorada nas práticas discursivas;
- Dada a sua narrativização e a multiplicidade de elementos que os alimentam, os processos de construção da identidade caracterizam-se frequentemente pela fragmentação e descontinuidade, sendo possível, nesse sentido, optar-se pelo recurso ao plural *identidades*;
- Nos processos de construção da identidade a questão do estabelecimento da diferença e da semelhança relativamente ao outro é central. A identidade é, assim, um processo social, no qual a identificação relativamente a grupos (construções do imaginário com uma presença real, tal como a identidade) é determinante.
- Os processos de construção da identidade incluem, simultaneamente, a produção e a referência a espaços simbólicos compostos por repertórios performativos e expressivos;
- A identidade é um conceito aplicável a qualquer objecto ou ser.

A identidade caracteriza-se, em suma, pelas suas dimensões singular e plural, como reconhece Jenkins que resume o conceito afirmando que “identity is our understanding of who we are and who other people are, and, reciprocally, other people’s understanding of themselves and of others” (Jenkins, 2008, p. 18).

Retomando o conceito de escola, parece-me que este se enquadra, precisamente, na problemática da identidade e no conjunto de processos envolvidos na construção – plural e multidimensional – da identidade. Do meu ponto de vista, o conjunto de processos e de produtos tendentes à reprodução de um conjunto de características de interpretação que caracteriza as escolas integra-se nos processos de construção da identidade e assume

características similares. As escolas de interpretação constituem, pois, enquanto conjunto de processos e produtos que contribuem para os processos de construção da identidade do intérprete, uma instância de criação dos espaços simbólicos e repertórios performativos e expressivos referidos por Hetherington (1998).

Assim, as escolas de interpretação inserem-se nos processos de identificação e constituem em si mesmas processos de identificação, definido-se a partir dos seguintes princípios:

- a. Trata-se de processos abertos e permanentemente em fase de projecto. Embora se refiram frequentemente a uma herança ou a uma tradição que sugerem a cristalização e reprodução imaculada de um conjunto de características de interpretação, as escolas são, na realidade, processos abertos e as características interpretativas efectivamente reproduzidas são as que resultam da dialéctica entre o intérpretes/indivíduo e o grupo/escola, e entre estes e elementos conjunturais e estruturais externos, eles próprios em permanente mudança (sociedade, cultura, linguagem); a própria herança histórica vai sendo alvo de leituras e re-interpretações (no sentido lato) em permanente mudança
- b. Inscrevem-se nas práticas discursivas. As escolas existem, em primeiro lugar, nas práticas discursivas, nomeadamente nas que são construídas pelos intérpretes. A presente tese tem, aliás, como ponto de partida a análise da presença do conceito nas práticas discursivas e, como um dos objectos de análise empírica, o discurso directo de intérpretes em torno do conceito de escola
- c. Constituem processos de narrativização do *self*. Ao estabelecer relações de semelhança e diferença relativamente a um grupo, o intérprete constrói uma narrativa que justifica a sua maior ou menor identificação com esse grupo, narrativa que é integrada na sua própria biografia. A maior ou menor consistência da identificação depende da maior ou menor consistência da narrativa
- d. São processos narrativos construídos no imaginário mas baseados em elementos reais da própria biografia do intérprete e em elementos do mundo exterior como a história colectiva (nomeadamente a dos grupos em que se integra), a linguagem ou a cultura. História colectiva, linguagem e cultura manifestam-se, por outro lado, em características interpretativas – ou signos interpretativos - que alimentam, igualmente, os processos narrativos. Considero, aliás que estes signos ou características

interpretativas concretas são a base mais importante para a narrativização das escolas e, por isso, constituem objecto de análise empírica na segunda parte da presente tese.

- e. Os discursos que resultam na narrativização do *self* em torno do conceito de escola caracterizam-se frequentemente pela sua fragmentação, descontinuidade e antagonismo, não obstante a busca permanente de coerência que aquela narrativização, necessariamente, implica.

De acordo com os resultados da minha pesquisa, os processos tendentes à reprodução de um conjunto de características interpretativas são, no âmbito da ideia de escola, *sistemáticos*, implicando uma intencionalidade que está de acordo com o carácter de projecto que todos os processos de construção da identidade implicam. Esta sistematização não implica, contudo, que estes processos sejam formais. Os processos informais parecem assumir, aliás, uma maior relevância. Processos como a edição de manuais ou métodos com vista à sistematização e reprodução de características interpretativas determinadas – através de modos de tocar e modos de aprender determinados – parecem menos relevantes que as diversas menções informais a diversas escolas, a sistematização *a posteriori* (com a menção da existência de escolas determinadas ou a classificação de, e de acordo com, escolas determinadas) e, sobretudo, a transmissão oral, quer no quadro de processos de ensino-aprendizagem, quer em diversos contextos performativos ou discursivos (*cf.* Capítulos I e II).

Por outro lado, as escolas de interpretação representam o papel do grupo nos processos de identificação. Assim, os processos e produtos que caracterizam as escolas estão intrinsecamente ligados ao estabelecimento permanente de relações dialécticas de semelhança e diferença entre o intérprete indivíduo e outros intérpretes que constituem grupos. Estes grupos incluem, para além das diversas escolas de interpretação e de outros grupos mais ou menos abrangentes de intérpretes, grupos mais latos, quer do campo específico de interpretação em que o intérprete se insere (e.g., o universo de todos os intérpretes de um mesmo instrumento), quer de outros campos (e.g. grupos que têm como símbolos de identificação uma língua ou cultura comuns). Todos os grupos com os quais o intérprete se relaciona nos processos de identificação têm, enquanto grupos que são, um estatuto ontológico distinto dos indivíduos que o compõem, como referi mais acima de acordo com Jenkins (2008).

O conceito de escola de interpretação que proponho – e que me parece apropriado aos discursos em torno do conceito – distancia-se, assim, do conceito mais comum de *escola* definida como instituição afecta ao ensino, à transmissão de saberes ou à educação e instrução. Partilha, contudo, com aquela noção institucional algumas características que me parecem relevantes:

- O papel importante que desempenha nos processos de construção da identidade. Quer a instituição escola nos seus diversos contextos, quer os processos de ensino-aprendizagem são centrais na construção da identidade de educadores e educandos (Akerlof & Kranton, 2002; Burke, 1989; Chickering & Reisser, 1993; Danielewicz, 2001; Duff, 2002; Eckert, 1989; Frierson-Campbell, 2004; Gee, 2000; Menter, Muschamp, Nicholls, Ozga, & Pollard, 1997; Toohey, 2000; Wardekker & Miedema, 2001)
- A centralidade de uma figura de referência: o professor/educador ou o intérprete fundador da escola
- A produção e reprodução de um espaço simbólico que integra repertórios expressivos.

A este respeito é importante referir, ainda, que as escolas de interpretação têm, frequentemente, como referência espacial de origem uma escola na acepção institucional, e como processos de reprodução originais os processos de ensino-aprendizagem daquela escola.

O objecto de estudo da presente tese é, contudo, o *saxofone clássico*, que importa definir. Por *saxofone clássico* entendo a prática instrumental realizada através do recurso ao(s) saxofone(s) e baseada num guião de interpretação escrito, no qual o essencial do conteúdo melódico e rítmico está registado graficamente. Esta prática não exclui conteúdos de transmissão oral nem, ocasionalmente e de acordo com os reportórios, o recurso à improvisação. Há uma afinidade estética, histórica e sociológica entre o saxofone clássico e a prática musical erudita europeia – incluindo-se nesta prática as várias correntes dos séculos XX e XXI - , e mesmo uma filiação nesta prática. Assim, a sua aprendizagem formal processa-se em instituições de ensino inspiradas, em maior ou menor grau, no modelo do *conservatório* (Kingsbury, 1988; Nettle, 1995; Vasconcelos, 2002). O uso do termo *clássico* refere-se à prática e à tradição eruditas, sendo um termo corrente nas práticas discursivas em torno da interpretação e, por isso, usado aqui como sinónimo alternativo de *erudito*.

No capítulo anterior procurei esboçar as especificidades históricas do saxofone e, em concreto, do saxofone clássico. Deste esboço creio ter evidenciado que, dado o contexto e o momento histórico em que surgiu o saxofone, um dos aspectos que mais se destaca na história do saxofone clássico é a necessidade demonstrada por várias gerações de intérpretes – e desde logo pelo seu primeiro intérprete e inventor, Adolphe Sax – de promover o saxofone e o afirmar enquanto instrumento passível de integração na tradição erudita, perante instrumentos com lugar cativo nessa tradição. Trata-se, assim, de processos múltiplos de construção de *uma identidade para o saxofone*: uma missão, um projecto permanente de narrativização de uma biografia para este instrumento, a que não falta a dialéctica entre a diferença e a semelhança. O saxofone é afirmado pelos seus intérpretes nas suas diferenças e especificidades (que o tornam distinto, único e indispensável face aos restantes instrumentos) mas também pelas características comuns, pela igualdade de capacidades expressivas e técnicas (que o tornam passível de integração no grupo dos instrumentos da tradição erudita ocidental). Segundo Jenkins (2008, p. 16) a identidade é um fenómeno atribuível a objectos e a seres vivos não-humanos. Os projectos de identidade para o saxofone parecem ser paradigmáticos desta constatação.

Desta tese ressaltam dois novos aspectos. O primeiro é a integração dos processos de construção da identidade do intérprete com os da identidade do saxofone. A identidade artística como parte integrante da identidade pessoal do artista, com a qual interage, parece-me um aspecto fundamental a ter em conta quando se aborda a problemática da identidade no campo da produção artística. Contudo, é um aspecto que parece arredado da generalidade dos estudos que ligam a prática artística – e em concreto a prática musical – e as questões da identidade, com a excepção de trabalhos pontuais (Mishler, 1999; Roberts, 1991). A identidade artística é um dos projectos de vida do intérprete, intimamente ligado ao seu projecto de identidade pessoal. A afirmação do saxofone enquanto instrumento clássico parece ser um dos aspectos mais relevantes do projecto artístico dos saxofonistas da esfera clássica sendo, pois, simultaneamente um aspecto relevante do seu projecto identitário pessoal. Assim, os processos de criação de identidade do saxofone e do saxofonista estão intimamente ligados e interagem: ao construir um projecto de identidade para o seu instrumento, o intérprete constrói para si mesmo um projecto de identidade artística e pessoal; simultaneamente, o modo como o intérprete constrói uma identidade para o seu instrumento é condicionado pelo

modo como constrói a sua própria identidade, artística e pessoal. Por outro lado, a construção da identidade do saxofone é um processo colectivo, fragmentário e descontínuo como todos os processos de identidade, e inscrito no imaginário colectivo mas também nos recursos da herança histórica e das práticas interpretativas num processo dialéctico entre o indivíduo e o grupo.

É neste contexto que surge o segundo aspecto que releva da minha tese: a escola de interpretação como mecanismo de construção da identidade do saxofone. À sua importância funcional como processo de construção da identidade do intérprete junta-se, assim, esta nova função construtora da identidade do instrumento, interagindo ambas as funções. Os intérpretes recorrem à noção de escola como ponto de referência na narrativa da identidade do saxofone. Neste contexto, a ideia de escola funciona, por um lado, como afirmação de uma certa estabilidade interpretativa, através de cânones de interpretação passíveis de garantir a integração do instrumento no universo mais vasto da interpretação erudita. A existência de escolas e a pertença a uma determinada escola pelo intérprete constitui, assim, metaforicamente, um dos possíveis passaportes para o acesso ao universo da interpretação erudita pelo intérprete e um dos processos para a construção da identidade do saxofone enquanto instrumento clássico e do saxofonista enquanto intérprete da esfera clássica.

Por outro lado, a referência a escolas no contexto da interpretação saxofonística desempenha ainda duas outras funções interligadas: a integração no universo da interpretação clássica pelo uso de um conceito recorrente nos discursos relativos a instrumentos mais estabelecidos nesse universo, como o piano, o violino ou a flauta (*cf.* Capítulo I), e a narrativização de uma tradição que, não podendo iludir a origem relativamente recente do saxofone quando comparado com aqueles instrumentos, procura integrar o saxofone no fluxo histórico das correntes de interpretação, atribuindo-lhe pergaminhos de credibilidade equiparados aos dos restantes instrumentos pelo ênfase dado à tradição e a uma história que, ainda que recente, é valorizada como origem daqueles pergaminhos e fonte de elementos para a construção da identidade do saxofone.

De uma forma sintética, a minha tese assenta, pois, nos seguintes pontos:

- *Escola de interpretação* é um conceito com uma dupla acepção: conjunto de processos e

conjunto de intervenientes

- Enquanto conjunto de processos, as escolas de interpretação
 - integram-se nos processos de construção da identidade e assumem características similares
 - constituem em si mesmas processos de identificação
 - abertos e permanentemente em fase de projecto
 - inscritos nas práticas discursivas
 - através de processos de narrativização do *self*
 - construídos no imaginário mas baseados em elementos reais, tais como:
 - biografia
 - história colectiva
 - linguagem
 - cultura
 - fragmentados, descontínuos e antagónicos
 - sistemáticos
 - Constituem instâncias de criação dos espaços simbólicos e repertórios performativos e expressivos
 - Enquanto conjunto de intervenientes, as escolas de interpretação desempenham o papel do grupo nos processos de construção da identidade. Nesse sentido
 - Reproduzem as relações dialécticas de semelhança e diferença entre o intérprete indivíduo e outros intérpretes que constituem grupos
 - São criações - abertas e fragmentárias - do imaginário colectivo através de processos de narrativização
 - As suas fronteiras, composição, características e categorizações caracterizam-se pela descontinuidade, fragmentação e antagonismo.
 - No contexto do saxofone clássico, dadas as especificidades históricas do saxofone, as escolas de interpretação funcionam como processo de integração da identidade do intérprete e do seu instrumento, no quadro mais vasto da integração da identidade pessoal com a identidade artística
 - No âmbito dos processos de construção da identidade do saxofone, as escolas inscrevem-se na necessidade de afirmação e integração do instrumento e do

instrumentista no universo da interpretação erudita, através de

- Criação de pontos de referência visando a estabilidade interpretativa através de cânones interpretativos determinados
- Uso de um conceito recorrente (*escola*) nos discursos relativos a instrumentos mais estabelecidos
- Narrativização de uma tradição, visando a integração do saxofone no fluxo histórico das correntes de interpretação e a sua credibilização com ênfase na história.

Parece-me importante, ainda, vincar o facto de a minha tese assumir as escolas de interpretação, em primeiro lugar, como produtos das práticas discursivas, sem prejuízo da sua fundamentação na realidade performativa efectivamente observável.

Creio, pois, que a perspectiva teórica aqui apresentada propõe respostas válidas a uma das questões centrais do presente estudo: *qual o papel da ideia de escola nos processos de construção da identidade do intérprete?*

Por outro lado, outra das questões que me propus abordar – é possível detectar, no campo do saxofone clássico, traços comuns que permitam a identificação de um ou mais estilos colectivos de interpretação? – remete para o conceito de *estilo*.

Afirmei acima que as escolas de interpretação, tratando-se de processos de identificação inseridos nas narrativas de identidade do intérprete, são produtoras de espaços simbólicos e de repertórios performativos, que são expressivos e incorporados, de acordo com Hetherington (1998, p. 18). Será conveniente esclarecer que os conceitos de *repertório* e de *performativo* têm aqui uma acepção antropológica e sociológica; não obstante o objecto de estudo da presente tese se enquadrar no campo da interpretação musical, aqueles conceitos não se limitam à acepção específica que adquirem neste campo. Contudo, apesar deste carácter genérico, a incorporação de que fala Hetherington é comparável à mimesis na comunicação musical que refere Jorge Correia (2002, pp. 30-31; 2007, pp. 92-93). No contexto das escolas de interpretação o processo de mimesis funciona não só entre intérprete e ouvinte mas também, de um modo peculiar e determinante, entre intérprete e intérprete. Os intérpretes são sempre emissor e receptor e a mimesis é um dos processos de reprodução que caracterizam as escolas

e, conseqüentemente, um dos processos de identificação. Esta proximidade entre os processos de performance entendidos de uma forma genérica no âmbito das narrativas de identidade e a performance artística é sintomática, em meu entender, da estreita relação entre identidade artística e identidade pessoal. É uma proximidade que, de resto, Hetherington assume ao basear a sua proposta teórica em estudos sobre teatro (Hetherington, 1998, pp. 142-155). Trata-se de uma *representação expressiva* da narrativa da identidade. De acordo com este autor, “performance (...) brings together affectual forms of belonging, the use of an expressive embodiment and its stylisation” (Hetherington, 1998, p. 19). Assim, por *repertório* deverá entender-se um conjunto de recursos expressivos que, incorporados e representados – representação à qual se liga o conceito de *performativo* – constituem as *marcas*, os *sinais* que formam o espaço simbólico agregador de uma narrativa identitária. No caso específico das narrativas em torno do conceito de escola, estes repertórios incluem as marcas distintivas ou agregadoras das diferentes escolas, dos diferentes grupos de intérpretes associados a escolas determinadas e dos diferentes intérpretes na sua relação com as diversas escolas, com ou sem referência a características especificamente interpretativas. É neste contexto que emerge o conceito de *estilo*.

Referi já, na introdução à presente tese, a experiência marcante que constituiu para mim o contacto com o saxofonista Daniel Deffayet e a forma insistente como este brandia a expressão “le style” como marca fundamental de distinção entre os seus padrões de interpretação e os dos saxofonistas que se situavam fora desses padrões. Para Deffayet, o estilo parecia ser um exclusivo dos seus padrões de interpretação, não se podendo falar de “estilos” mas apenas do singular “estilo”: o *seu estilo*, os seus padrões de interpretação à luz dos quais todos os restantes recebiam o anátema da falta de estilo. Assim, e pelo menos para este saxofonista, *estilo* parece ter sido um conceito básico do jargão interpretativo, e este facto é tanto mais significativo quanto Deffayet terá sido, na sua época de maior influência no universo do saxofone clássico, o paladino da designada Escola Francesa.

Mas estilo é, também, um conceito analítico cuja importância se encontra reflectida nalguma literatura científica de referência (Leech-Wilkinson, 2009a, 2009b; Meyer, 1996; Nettle, 2005). Assim, no contexto da presente tese e no seguimento do que acima foi exposto, importa colocar as seguintes questões: serão os repertórios performativos que constituem os espaços simbólicos da narrativa identitária, no campo da interpretação musical, coincidentes com

estilos concretos? Especificando em relação ao objecto do presente estudo: a possibilidade de existência, na realidade performativa, de características distintivas de colectivos de saxofonistas associados a escolas determinadas implica o enquadramento dessas características no conceito de estilo?

Para Daniel Leech-Wilkinson, na sua obra sobre a ideia de mudança na interpretação musical do ponto de vista da análise de gravações (Leech-Wilkinson, 2009a), a resposta parece ser óbvia, na medida em que, por um lado, e como referi, encara as escolas de interpretação como produtos de isolamento social e, por outro lado, faz coincidir estilos de interpretação com características de interpretação colectivamente partilhadas. Leech-Wilkinson parece, assim, subentender que as características interpretativas reproduzidas no âmbito do que considera ser o resultado – as escolas de interpretação - do isolamento de grupos sociais (e logo, de grupos de intérpretes) constituem um estilo, que o autor define como

Particular choices and combinations of elements (habits of timing, dynamics and pitch adjustment); it's these combinations and interactions that change over time on a broad scale (period style) and from person to person on a smaller scale (personal style), from performance to performance on a still smaller scale, and from moment to moment at the musical surface (Leech-Wilkinson, 2009a, cap. 7, par. 11)

Período, indivíduo, performance e momento são, assim, os factores condicionantes de um estilo determinado (e das mudanças implícitas) para este autor.

Para que as questões acima levantadas possam ser analisadas importa, antes de mais, definir estilo enquanto conceito analítico. Leech-Wilkinson propõe, no excerto citado, uma definição que, embora possa ser útil na sua simplicidade, me parece limitada, sobretudo quando especifica as combinações de elementos passíveis de mudança (estilo), cingindo-as a hábitos de tempo, dinâmicas e altura (não obstante o facto de, em rigor, todos os parâmetros de análise de interpretação poderem ser remetidos, ainda que remotamente, àqueles três). Parece-me mais eficaz enquanto ferramenta de trabalho a definição proposta por Leonard B. Meyer na sua obra de referência em torno da ideia de estilo. Meyer define *estilo* como “a replication of patterning, whether in human behaviour or in the artifacts produced by human behavior, that result from a series of choices made with some set of constraints.” (Meyer, 1996, p. 3).

É à luz desta definição que me proponho analisar, nos capítulos seguintes, o discurso e prática

interpretativa dos saxofonistas para perceber se, para além da possibilidade de o conceito de escola e as narrativas identitárias que o envolvem terem uma sustentação na realidade das práticas interpretativas e constituírem espaços simbólicos em torno de repertórios performativos e expressivos, estes repertórios constituem *estilos*.

Mas a definição de *estilo* proposta por Meyer, para além de eficaz na sua abrangência e concisão, introduz no debate dois elementos que me parecem fundamentais: os conceitos de *escolha* e de *constrangimento*. Estes conceitos remetem para a *dialéctica da liberdade individual*. Seja numa dimensão genérica de relacionamento com a sociedade e com os mais diversos grupos sociais, seja na dimensão artística e na relação com o objecto do trabalho artístico e com outros artistas e grupos de artistas, a questão da liberdade individual parece entrosar-se com os processos de construção da identidade e, nomeadamente, com o modo como o artista – e, neste caso, o intérprete – se relaciona, no âmbito daqueles processos, com outros artistas. Ao construir a sua identidade, ao mover-se entre os seus processos de identidade, o intérprete gere em permanência a sua individualidade e o seu maior ou menor compromisso identitário com outros intérpretes. O conceito de escola integraria, assim, um paradigma de relacionamento em termos de liberdade individual e artística, constituindo um pólo de atracção passível de questionar, em permanência, a posição do intérprete face à sua liberdade artística e individual. John Blacking aborda a questão da liberdade individual face às convenções sociais no âmbito do fenómeno criativo e da experiência musical (Blacking, 1990, pp. 32-34), referindo a importância do papel da música como mediador entre a liberdade individual e as convenções culturais. O modelo proposto por Blacking é esquematizado por Susana Sardo (Sardo, 2004, p. 20) do seguinte modo:

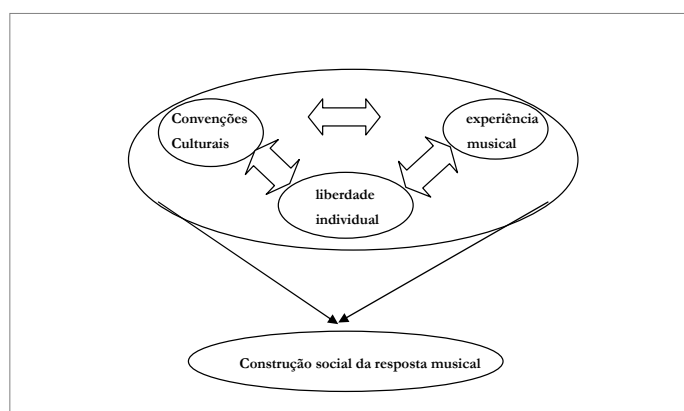


Fig. 1. Modelo teórico de John Blacking (in Sardo, 2004)

Transpondo este modelo para o fenómeno das escolas de interpretação nos processos de construção da identidade, teremos:

- Nas *convenções culturais*, as escolas de interpretação como conjunto de processos e respectivos repertórios performativos das narrativas de identidade
- Na *liberdade individual*, a narrativização do *self* em confronto com as escolas ou, dito de outro modo, aquilo que Blacking designa como “the discovery and development of the self in community in a series of circumstances and encounters whose sum is unique for each person” (Blacking, 1990, p. 32)
- No campo da *experiência musical*, tudo aquilo que constitui a herança e o contexto musical prático efectivamente vivido pelo intérprete, quer no contexto específico da interpretação em que se insere (no caso presente, do saxofone), quer em contextos sucessivamente mais abrangentes.

A *construção social da resposta musical* será, assim, neste contexto o resultado da dialéctica entre o individual e o colectivo no contexto das escolas de interpretação como processos de construção da identidade: o músico-intérprete enquanto narrador de experiências musicais e pessoais.

PARTE II: ESCOLAS NO DISCURSO E NA PERFORMANCE

Capítulo IV

A palavra aos saxofonistas

De acordo com os objectivos, o modelo teórico e a metodologia que propus, a primeira fase do trabalho empírico que levei a cabo consistiu na realização de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas. Os entrevistados foram, exclusivamente, saxofonistas enquadrados no âmbito do saxofone clássico, tal como definido conceptualmente no Capítulo III.

Ouvir os saxofonistas no discurso que entretecem a respeito de si mesmos enquanto músicos, a respeito do saxofone clássico e a respeito do saxofone, de maneira a detectar nesse discurso evidências quanto à construção de narrativas de identidade, foi um dos dois objectivos gerais destas entrevistas.

Procurei que os saxofonistas fossem postos em confronto com o conceito de escola. Procurei, ainda, ir ao encontro do quadro de referências históricas e culturais de cada entrevistado enquanto artista, dada a importância fundamental dessas referências nos processos de construção da identidade. Nesse quadro de referências o saxofone foi um elemento ao qual estive particularmente atento.

O segundo objectivo geral consistiu na detecção, no discurso, de pontes para a realidade das práticas performativas, de maneira a estabelecer um quadro de referências que pudesse servir de orientação à segunda fase do trabalho empírico – a análise de gravações.

A este respeito, procurei detectar não só as referências rigorosamente práticas (elementos técnicos e interpretativos), como também referências históricas intrinsecamente relacionadas com aquelas (e.g. a menção a uma determinada época caracterizada por uma determinada técnica) e referências culturais características da prática performativa (e.g. elementos do repertório). Procurei ainda detectar, nesse quadro de referências da realidade performativa, as que dizem respeito ao próprio entrevistado e os outros saxofonistas.

Na elaboração do quadro de referências para cada um dos objectivos gerais procurei encontrar elementos comuns a ambos os quadros, i.e., elementos – referências ou afirmações – que,

constituindo fragmentos ou evidências de uma construção identitária se refiram a aspectos concretos da realidade performativa e do universo do saxofone clássico. Apesar da natureza fragmentária, descontínua e contraditória da construção das identidades (cf. Cap. III), é também sua característica a inscrição num paradigma histórico e cultural, o qual tem, naturalmente, o seu próprio *corpus* de referências assentes na realidade, nas quais de incluem as práticas performativas.

IV.1 Questões metodológicas

IV.1.1 Critérios de selecção dos entrevistados

Tendo em conta os objectivos que presidiram à realização deste conjunto de entrevistas, a totalidade dos entrevistados foi seleccionada de entre os saxofonistas da esfera erudita. De acordo com os mesmos objectivos, tornou-se claro que, mais do que um levantamento de ocorrências conducente a uma análise estatística, é relevante, no quadro da presente tese, um conhecimento aprofundado da mundividência dos entrevistados através da interpretação do seu discurso, numa abordagem bastante próxima da *thick description* teorizada por Clifford Geertz (1973, pp 3-30). Não considere relevante, portanto, a opção por métodos probabilísticos de amostragem. Uma amostragem não-probabilística que incluísse um número restrito de entrevistados passíveis de fornecer informação relevante foi a que me pareceu mais adequada aos propósitos apresentados. Assim, a amostragem realizada foi do tipo *intencional*, tal como definido por Robert Burgess. De acordo com este autor

Na amostragem intencional os informantes podem ser seleccionados para o estudo de acordo com um certo número de critérios estabelecidos pelo investigador (...) O investigador, por conseguinte, exige dos indivíduos que têm diferentes qualificações como informantes, um pormenorizado conhecimento do universo. (Burgess, 2001, p. 59)

A escolha dos entrevistados obedeceu, pois, à necessidade de aceder ao tipo de informações que me propus obter nos objectivos supracitados. Importou, sobretudo, que os entrevistados fossem passíveis de produzir um discurso suficientemente esclarecedor para que as informações e evidências que me propus detectar pudessem emergir. Para tal, e de acordo com a definição de Burgess, houve necessidade de definir critérios que me permitissem aferir quais os entrevistados passíveis de produzir esse discurso, salvaguardando a coerência e a integridade da amostra.

Os critérios que defini, e que a seguir apresentarei com mais detalhe, foram os seguintes:

- Representatividade no campo do saxofone clássico;
- Referência, por terceiros, de pertença a uma determinada escola;
- Assunção de posições relativas à problemática das escolas;
- Apreciação dinâmica da relevância para a problemática em causa. Este critério resulta, essencialmente, de três factores:
 - Da observação efectuada ao longo da minha experiência pessoal como interveniente no campo em estudo e da consequente apreciação de relevância dos intervenientes;
 - De critérios diversos de relevância no campo em estudo (actividade concertística ou discográfica visivelmente relevante, sucesso em concursos internacionais ou outros);
 - Do decurso da própria investigação.

IV.1.1.1 Representatividade

O critério da representatividade aplicado a uma amostra determinada é de importância relativa nas ciências sociais. De acordo com características da investigação como o objecto de estudo ou a população estudada, o modelo teórico e a própria metodologia, pode ser preferível a opção por uma amostra *característica*, mas não estritamente representativa, da população estudada. Quivy e Campenhoudt (2003, p. 160-163) tecem algumas considerações relevantes sobre esta matéria.

No presente estudo vários foram os factores que determinaram a opção por uma amostra não estritamente representativa:

- As dimensões do campo de pesquisa e a sua ténue delimitação geográfica. Na maior parte dos países com alguma estruturação institucional da actividade musical e do ensino artístico a prática (no seu sentido mais lato) da música erudita de origem europeia é uma realidade mais ou menos comum (Green, 2003, p 265).

Sendo o saxofone clássico uma das modalidades dessa prática, que transporta, em si mesma, uma história consistente de afirmação institucional e no contexto das restantes modalidades (cf. Cap. II), parece legítimo admitir que, em muitos dos países em que aquelas condições estruturais se verificam essa modalidade esteja presente, ainda que, frequentemente, de forma residual. Poderemos, assim, afirmar com alguma segurança que o saxofone clássico tem já uma disseminação global, da qual resulta a dificuldade em delimitar este campo a este ou àquele reduto geográfico. Esta dificuldade produz entraves à elaboração de uma amostra representativa.

- A aparente escassez de trabalhos de fundo e levantamentos estatísticos relativos ao saxofone clássico. As dificuldades de delimitação referidas na alínea anterior colocam problemas, como referi, à realização de um tal trabalho. Mas mesmo em contextos mais limitados geograficamente a investigação parece, até ao momento, arredada desse tipo de levantamento. Não cabe nos objectivos nem no âmbito da presente tese ensaiar um esboço de síntese a esse nível. No entanto, seria importante, para a elaboração de uma amostragem representativa, que esse tipo de trabalho de base estivesse disponível.
- Os objectivos e o enquadramento teórico que proponho e os objectivos específicos das entrevistas neste contexto. As questões e hipóteses que levanto e o tipo de discurso e de informações que me proponho observar e elencar não implicam uma representatividade da amostra. As hipóteses podem ser verificáveis numa amostra característica mas não estritamente representativa.
- O carácter eminentemente etnográfico da presente tese, baseada, grosso modo, nos princípios da *thick description* e, portanto, na interpretação rigorosa de dados escolhidos previamente, sem que o processo de amostragem tenha implicações na qualidade da interpretação.

Os dois últimos factores justificariam, por si só, a opção por uma amostra característica e não representativa. A representatividade, enquanto critério de amostragem, deve ser aqui entendida à luz destas considerações.

No entanto, pareceu-me relevante o recurso a uma fonte que, para além da minha própria experiência enquanto actor no campo de pesquisa, me pudesse coadjuvar na selecção dos

entrevistados, fornecendo dados que, não sendo estatísticos e não conduzindo a uma amostra representativa, pudessem servir de orientação para a caracterização da amostra. Assim, procedi ao levantamento (Canhoto, 2006) de alguns dados de síntese relativos a uma das edições mais recentes do concurso internacional de saxofone *Adolphe Sax*, que se realiza de quatro em quatro anos em Dinant, Bélgica – terra natal de Adolphe Sax.

Pelo número de concorrentes e a sua internacionalização, pela importância dos prémios a concurso, pelo grau de dificuldade do repertório exigido e pela dimensão da organização, o *Concours International Adolphe Sax*, nas suas sucessivas edições, parece ser o maior acontecimento do tipo nesta área. A conjugação destes factores permite supor que este evento possa servir como um dos objectos de estudo privilegiados para a sistematização estatística de que este campo carece, testando, por exemplo, a representatividade muito provável da amostra de saxofonistas envolvidos relativamente ao conjunto da população específica deste campo. A análise que fiz da terceira edição deste concurso não tem, insisto, a pretensão de se enquadrar nesse tipo de trabalho, pelo que não responde aos requisitos metodológicos que um tal trabalho exigiria. Apresenta, tão-só, um conjunto de dados quantitativos que serviram de orientação à caracterização da amostra.

A análise realizada incidiu sobre os dados biográficos publicados de forma resumida no programa do concurso (*3e Concours International Adolphe Sax Dinant – 2002. Mise à sax Dinant 2002. 29/10>09/11 Programme*, 2002) relativos aos diversos concorrentes inscritos. A informação apresentada foi fornecida pelos próprios concorrentes, evidenciando, por isso, uma escolha consciente dos dados apresentados no resumo biográfico. Da leitura dos resumos extraí e pus em relevo os seguintes dados: *país de origem*; *professor mais recente*; *penúltimo professor*. A escolha do país de origem como dado a relevar procurou fornecer uma ideia da abrangência geográfica deste evento. Para a escolha dos dados relativos ao professor mais recente e ao penúltimo professor parti de duas premissas: a de que estes são os professores que terão influenciado de forma mais directa a personalidade musical e a consequente performance de cada concorrente e a de que estes são, em geral, os professores mencionados pelos diversos concorrentes. E se a primeira premissa é uma hipótese que não pôde ser, no âmbito do presente trabalho, testada – funcionando aqui como mera ferramenta catalisadora da análise -, já a segunda foi claramente observável na leitura dos resumos biográficos.

Assim, de acordo com as conclusões da análise realizada neste trabalho preparatório, procurei

que a amostra seleccionada incluisse, tanto quanto possível:

- o máximo possível, senão todos, os saxofonistas que mais vezes são mencionados como professores (Claude Delangle, Jean-Yves Fourmeau, Yoshiyuki Hattori, Kazuo Tomioka, John Sampen);
- um a dois saxofonistas de cada um dos quatro países mais representados (França, Estados Unidos da América, Japão e Espanha);
- um a dois saxofonistas do conjunto dos países com uma representação significativa (Itália, Alemanha, Bélgica e Holanda).

A minha convicção sobre a probabilidade de o *Concours International Adolphe Sax* ser representativo do campo de pesquisa saiu reforçada pelo facto de as conclusões da análise que fiz neste trabalho coincidirem, no geral, com o panorama que, pela experiência como actor neste campo, fui desenhando e que, como refiro, é também um factor importante para o último dos critérios de selecção que apresento. Assim, assumo com alguma segurança essa probabilidade como suficiente para a elaboração de uma amostra característica.

Estes princípios contribuíram, pois, para orientar a escolha dos entrevistados de maneira a que a amostra fosse, tanto quanto possível, característica. Tendo em conta a abordagem e o papel que reservei para as entrevistas no quadro da presente tese, aqueles princípios foram confrontados e, sempre que necessário, limitados pelos que decorrem dos restantes critérios de selecção, sobre os quais me debruçarei agora.

IV.1.1.2 Referência, por terceiros, de pertença a uma determinada escola

No Capítulo I apresentei um levantamento de referências à ideia de *escola*, entre as quais se encontram referências directas a esta ou àquela escola e aos seus integrantes. Pareceu-me, assim, da maior importância recorrer, tanto quanto possível, a informantes que fossem apontados em determinada fonte como membros integrantes de uma determinada escola, de maneira a poder confrontar essa classificação com a ideia que o próprio faz de si.

Entre os saxofonistas que refiro na orientação que estabeleci para o critério anterior estão alguns daqueles que mais vezes são mencionados no discurso formal e informal produzido

neste campo – como é evidente mesmo numa leitura diagonal e não-sistemática da documentação disponível. As menções vêm frequentemente associadas, de forma mais ou menos directa, ao conceito de escola. Assim, os saxofonistas Claude Delangle, Jean-Yves Fourmeau e Eugene Rousseau enquadram-se neste critério.

IV.1.1.3 Assunção de posições relativas à problemática das escolas

O levantamento que fiz no Capítulo I cita, também, posições assumidas e documentadas relativamente a escolas determinadas, ao posicionamento de um ou de vários saxofonistas no contexto das escolas ou ao próprio conceito de escola.

Tendo em conta os objectivos específicos que me propus alcançar com a realização de entrevistas, pareceu-me relevante seleccionar como informantes saxofonistas com posições claras relativamente a esta matéria. Pierre-Stéphane Meugé está, sem dúvida, entre aqueles que mais apaixonadamente se posiciona relativamente a uma escola – a Escola Francesa – e pareceu-me do máximo interesse a sua selecção neste contexto. Efectivamente, como procurarei demonstrar, o tipo de discurso que desenvolve é dos mais significativos na utilização da ideia de escola nos processos de construção da sua identidade enquanto artista, pelo que a escolha baseada em posições publicamente assumidas se revelou, a meu ver, acertada.

IV.1.1.4 Apreciação dinâmica da relevância para a problemática em causa.

Para além dos critérios que enumerei até aqui, e que constituem, acima de tudo, pontos de partida necessários para a elaboração de uma amostra característica, este último é um critério global que se cruza com aqueles e que resulta, como referi, de três factores.

A minha intervenção como actor no campo de pesquisa possibilitou-me, como seria expectável, a construção de uma imagem relativa a este campo. Essa imagem, ainda que parcialmente construída sobre pesquisa e reflexão sistemática, é sobretudo o resultado da observação participante – entendida aqui no seu sentido literal, como um conjunto extenso de momentos de observação não-sistemática. É uma imagem cuja construção apresenta, pois, as limitações da sua falta de sistematização, mas também a consistência da sua intensidade e

multiplicidade. Desta imagem resultante de alguns anos de experiência como actor neste campo faz parte uma apreciação da relevância e da influência de algumas entidades, singulares ou colectivas, relativamente aos restantes intervenientes – uma apreciação que me pareceu pertinente ter em consideração na selecção dos entrevistados.

No entanto, a essa apreciação pessoal da relevância – e, no âmbito dos objectivos destas entrevistas, do interesse potencial do discurso – de determinados actores neste meio é possível acrescentar uma série de elementos que objectivamente podem contribuir para reforçar (ou, pelo contrário, neutralizar sob alguns aspectos), essa mesma apreciação. Nesse sentido, tive em conta elementos como uma actividade concertística e edições discográficas de evidente importância, citações frequentes em contextos formais ou informais ou sucesso em situações de competição (e.g. concursos internacionais).

Por fim, e após a conclusão do processo de selecção dos informantes, deixei, necessariamente, em aberto a possibilidade de, no decurso da investigação – nomeadamente, nas várias fases da realização e interpretação das entrevistas –, surgir a necessidade de acrescentar novos informantes ao rol de saxofonistas previamente seleccionados. Essa necessidade não surgiu. Pelo contrário, os entrevistados referiram-se frequentemente, em vários contextos, a outros entrevistados (sem que essa referência fosse por mim induzida), o que, a meu ver, reforça a pertinência da amostra seleccionada.

Para reforçar a integridade da amostra procurei, ainda, garantir a transversalidade entre os vários critérios. Procurei, pois, que cada um dos saxofonistas seleccionados correspondesse a vários, quando não a todos, os critérios.

Estabelecidos os critérios de amostragem intencional, procedi à selecção, como informantes a entrevistar, dos seguintes saxofonistas:

- **Arno Bornkamp.** Saxofonista holandês, nascido em 1959⁹. Tem uma actividade concertística e discográfica de relevo, e é responsável, no conservatório *Sweelinck* de

⁹ Neste ponto apresento, para além dos critérios que presidiram à selecção de cada um dos entrevistados, uma brevíssima síntese do percurso (essencialmente profissional) de cada um. Sempre que necessário à contextualização do discurso produzido durante as entrevistas, acrescentarei novos dados.

Amsterdão, pela docência de uma classe de saxofone com uma componente internacional de alguma importância. A escolha de Bornkamp obedece aos critérios da representatividade e da apreciação dinâmica de relevância.

- **Vincent David.** Saxofonista francês, nascido em 1974. É professor de saxofone no Conservatório de Versalhes, cuja composição é destacadamente internacional – pressupondo uma provável influência artística em países diversos. Foi o vencedor da primeira edição do *Concours International Adolphe Sax*, em 1994, tendo obtido o terceiro prémio no *Concours International* de Genebra em 1995 e o segundo prémio no *Concours International Jean-Marie Londeix* em Bordéus em 1996 e está, possivelmente, entre os saxofonistas mais premiados em concursos internacionais. A escolha de David obedece aos critérios da representatividade e da apreciação dinâmica de relevância.
- **Claude Delangle.** Saxofonista francês, nascido em 1957. É professor de saxofone no *Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse* de Paris (CNSMDP) e daí decorre uma grande influência internacional, no âmbito das contingências históricas que referi no Capítulo II. A sua carreira concertística é muito relevante e a sua produção discográfica, significativa, inclui vários exemplos de obras inéditas do ponto de vista do registo sonoro. O seu repertório inclui, de resto, obras de referência na música contemporânea para saxofone (muitas das quais estreadas ou motivadas por si próprio), de compositores como Luciano Berio ou Sofia Gubaidolina, entre outros. A escolha de Delangle obedece aos critérios da representatividade, da referência por terceiros de pertença a uma escola e da apreciação dinâmica de relevância.
- **Jean-Yves Fourmeau.** Saxofonista francês, nascido em 1958. É professor de saxofone no Conservatório de Cergy-Pontoise, cuja composição é destacadamente internacional – pressupondo, tal como em Vincent David, uma provável influência artística em países diversos. O levantamento que realizei em 2006 (Canhoto, 2006) indica Fourmeau como um dos saxofonistas mais citados nas categorias de *primeiro professor* e *segundo professor*. A sua produção discográfica é significativa e o seu nome é frequentemente citado como um exemplo actual do virtuosismo da Escola Francesa (cf. Capítulo I) – epíteto que o próprio parece aceitar. A sua escolha enquadra-se nos quatro critérios que defini.
- **Jerôme Laran.** Saxofonista francês, nascido em 1978. É professor de saxofone na *Ecole Nationale de Musique* de Aulnay-sous-Bois. Afirmou-se, como referi no Capítulo I, a favor de uma Escola Chinesa do saxofone. Foi um dos laureados no *3e Concours*

International Adolphe Sax. A escolha de Laran obedece aos critérios da representatividade, da assunção de posições relativas à problemática das escolas e da apreciação dinâmica de relevância.

- **Jean-Marie Londeix.** Saxofonista francês nascido em 1932, foi o professor de saxofone no conservatório de Bordéus entre 1971 e 2001. Para além da sua actividade como docente (Umble, Gingras, Corbé, Street, & Londeix, 2000), Londeix produziu uma literatura específica considerável, que inclui obras de carácter pedagógico e dois catálogos bastante exaustivos de repertório para saxofone (Londeix, 1965; Londeix, 1994). Da sua actividade como saxofonista destacam-se algumas gravações importantes de obras do repertório e a criação de algumas obras significativas do mesmo repertório, de entre as quais é de destacar a *Sonata* do compositor soviético Edison Denisov, que se enquadra no trabalho pioneiro na criação contemporânea para saxofone que referi no Capítulo II. A escolha de Londeix obedece aos critérios da representatividade, da referência por terceiros de pertença a uma escola e da apreciação dinâmica de relevância.
- **Mario Marzi.** Saxofonista italiano, nascido em 1964. É professor de saxofone no conservatório *Giuseppe Verdi* de Milão. É referido como herdeiro da Escola Italiana de saxofone (cf. Capítulo I). A Itália é um dos países com uma representação consistente no *3e Concours International Adolphe Sax*. A escolha de Marzi obedece aos critérios da representatividade, da referência por terceiros de pertença a uma escola e da apreciação dinâmica de relevância.
- **Pierre-Stéphane Meugé.** Saxofonista francês, nascido em 1964. É professor de saxofone no conservatório de Lausanne e membro do Quarteto *Xasax*, cujo repertório é exclusivamente contemporâneo. Produziu afirmações claramente críticas relativamente a uma *escola francesa* (cf. Capítulo I)]. A escolha de Meugé obedece, pois, aos critérios da representatividade e da assunção de posições relativas à problemática das escolas.
- **Eugene Rousseau.** Saxofonista norte-americano, nascido em 1932. É referido como herdeiro da Escola Francesa de saxofone (cf. Capítulo I). Foi responsável, entre 1964 e 2000, na *Indiana University*, pela docência de uma classe de saxofones com uma grande componente internacional, e é professor na Universidade do Minnesota desde 2000. A sua produção discográfica é considerável, sendo o único saxofonista que gravou repertório solístico com a editora *Deutsche Gramophon*. A escolha de Rousseau obedece

aos critérios da representatividade, da referência por terceiros de pertença a uma escola e da apreciação dinâmica de relevância.

IV.1.2 Estrutura das entrevistas

De acordo com os objectivos que me propus alcançar no início deste capítulo, pretendi, com as entrevistas realizadas, esclarecer os pontos de vista de cada um dos entrevistados relativamente a um conjunto de questões de base:

- O que pensa o entrevistado relativamente à possibilidade da existência de *escolas* diversas?
- Onde se situa caso assuma a existência de escolas?
- Quem inclui em cada uma das diversas escolas?
- Como justifica a existência de diversas escolas (como as define ou distingue)?
- Em que medida relaciona escolas diversas com estilos diversos?
- De que modo relaciona a existência de escolas (ou a sua negação) com o papel que atribui ao saxofone, com o papel que lhe parece ter sido atribuído no passado ao saxofone com o que lhe parece poder (ou dever) vir ser atribuído no futuro?

Procurei, assim, que cada um dos entrevistados:

- Se posicionasse quanto ao conceito de escola
- Fornecesse pistas para o modo como constrói a sua identidade enquanto artista
- Definisse os outros (essencialmente actores no mesmo meio) e se definisse relativamente a estes
- Definisse o saxofone e se definisse face a este.

Tendo em conta estes elementos de base, cada entrevista foi estruturada em três grupos de questões:

- A. Questões gerais em torno da problemática das escolas
- B. Questões relacionadas com o posicionamento do entrevistado face a eventuais *escolas*, em busca de uma auto-retrato estilístico
- C. Questões tendendo a estimular uma retrospectiva e o esboço de perspectivas de futuro relativas a este campo.

Em concreto, a estrutura das entrevistas obedeceu à seguinte sequência de questões-tipo:

Grupo A.

- Que pensa da existência de diversas escolas de saxofone?

Grupo A.1 (O entrevistado assume a existência de uma ou mais *escolas*)

- Quais são as escolas existentes?
- Quem as integra?
- O que as distingue?
- Como definiria o seu *estilo* respectivo (com exemplos)?
- Além das escolas, existirão *estilos* individuais?

Grupo A.2 (O entrevistado rejeita a existência de uma ou mais escolas)

- A. Existem estilos colectivos distintos?
- B. O que os distingue?
- C. (ou)
- D. Existem estilos individuais distintos?

E. O que os distingue?

Grupo B.

- Como definiria o seu próprio estilo de interpretação?
- Considera-o aparentado com o de uma *escola* específica?
- Qual a escola com a qual mais se identifica?

Grupo C.

- Como sintetizaria a evolução do saxofone¹⁰ desde a sua invenção?
- Quais os momentos mais importantes da evolução histórica do saxofone?
- Quais os personagens mais importantes nesta evolução?
- Como perspectiva a evolução do saxofone no futuro?
- Que é para si o saxofone?

Pela própria natureza das entrevistas semi-estruturadas e pelas contingências da concretização no terreno inerentes a qualquer trabalho de campo, as questões não foram colocadas rigorosamente segundo a fórmula e a sequência pré-determinadas, e algumas questões foram mesmo, sempre que justificável, omitidas. Será, pois, sobre as contingências da concretização no terreno que me debruçarei agora.

IV.1.3 A concretização no terreno

Foi realizada, como previ, uma entrevista a cada um dos informantes seleccionados. Todas as nove entrevistas foram realizadas em Ljubljana, capital da Eslovénia, entre os dias 3 e 10 de Julho de 2006, por ocasião do *XIV World Saxophone Congress* que teve lugar naquela cidade, entre 5 e 9 de Julho do mesmo ano.

¹⁰ O conceito de *saxofone* é aqui entendido, como o conjunto de actividades (interpretação, edição, criação, promoção) que se desenrolam em torno do objecto concreto, organológico, que é o saxofone; assume-se que, nesta fase da entrevista, *saxofone* terá já, sem constrangimento, assumido esta acepção mais alargada.

Os congressos mundiais de saxofone têm vindo a ser realizados em diversas cidades do mundo, desde a sua primeira edição em Chicago, em 1969. Trata-se de encontros de saxofonistas¹¹ de vários países, durante os quais têm lugar concertos, conferências, exposições e outros eventos, de diversos tipos, relacionados com o saxofone («15th World Saxophone Congress», 2009). De acordo com o programa do XIV Congresso realizado em Ljubljana (Drevenšek, 2006, p 25), participaram nesta edição cerca de oitocentos saxofonistas, incluindo a maior parte daqueles que parecem ser os saxofonistas de referência neste campo. Assim, todos os saxofonistas seleccionados participaram nesta edição, ora em concertos de câmara (Laran, Meugé, Marzi) ou com electrónica (David), ora como solistas em concertos com orquestra (Bornkamp, Delangle, Fourmeau, Rousseau), ora como conferencistas (Londeix).

As entrevistas tiveram lugar em espaços diversos. Procurei que os entrevistados se sentissem tão descontraídos quanto possível. Os espaços foram, por isso, sempre sugeridos pelos entrevistados. Também a forma de tratamento teve em conta a necessidade de eliminar constrangimentos: o tratamento informal foi utilizado sempre que a minha relação prévia com o entrevistado o incluía ou sempre que tal foi sugerido pelo próprio. No mesmo sentido, utilizei o idioma materno de cada um dos entrevistados, com excepção de Mario Marzi e de Arno Bornkamp, dado o meu insuficiente domínio das línguas italiana e holandesa. Marzi optou por utilizar o francês e Bornkamp o inglês.

Como referi no ponto anterior, nem sempre a ordem das questões foi rigorosamente respeitada, tendo mesmo havido a necessidade de suprimir algumas das que inicialmente previra. O natural fluir do discurso, com os seus avanços e recuos, com a antecipação de respostas a questões ainda não colocadas, assim o impôs. Essa naturalidade sem constrangimentos que procurei manter levou a que as questões nem sempre fossem colocadas segundo a fórmula pré-determinada, enquadrando-se plasticamente no discurso de maneira a que a entrevista fosse sentida como uma conversa. Esta é, de qualquer modo, a situação característica da generalidade das entrevistas semi-estruturadas (Burgess, 2001) e enquadra-se nas contingências habituais no trabalho de campo (Nettl, 2005).

¹¹ Embora os saxofonistas e o tipo de eventos apresentados nestes congressos não se enquadrem todos no âmbito do saxofone clássico, parece haver uma clara predominância dos saxofonistas deste campo.

As entrevistas foram gravadas em computador para posterior transcrição.

Parece-me importante referir que as entrevistas foram preparadas a partir da necessária pesquisa bibliográfica prévia e a sua leitura crítica confrontada com elementos bibliográficos. Estas entrevistas foram, por outro lado, complementadas por outros elementos de pesquisa de terreno, nomeadamente a observação participante no contexto em que as entrevistas foram realizadas. Como exemplo desta observação devo salientar a feliz coincidência de um dos entrevistados, Jean-Marie Londeix, ter apresentado, no âmbito do *XIV World Saxophone Congress*, uma conferência intitulada “Vous avez dit “Ecole de Bordeaux”?” (J-M. Londeix, comunicação pessoal, 7 de Julho de 2006; Drevenšek, 2006), na qual recolhi elementos cuja leitura, como veremos, complementou a da entrevista que me concedeu.

IV.2 O saxofonista e as escolas

IV.2.1 Escolas: aceitação, classificação, protagonistas

A relação dos saxofonistas com a ideia de escola parece ser central na sua definição enquanto intérpretes e enquanto pessoas. Significativo da centralidade desse conceito é o facto de a introdução do conceito de escola como ponto de partida ter conduzido os entrevistados a dissertações empenhadas e, nalguns casos, emocionalmente envolvidas sobre a sua condição de intérprete e a sua relação com os outros intérpretes. Este envolvimento e aceitação implícita do conceito de escola como pedra de toque verificou-se mesmo quando o entrevistado recusou o próprio conceito de escola ou, aceitando-o, revelou desconforto e hostilidade face às escolas.

Assim, com a excepção de Eugene Rousseau, todos os entrevistados assumiram a possibilidade da existência de escolas. Apesar de recusar a ideia da existência de escolas, Eugene Rousseau aborda, como veremos, aspectos da dialéctica entre o indivíduo e grupo que o aproximam, frequentemente, da abordagem de outros entrevistados que assumem a existência de escolas. Por outro lado, Rousseau admite a existência de estilos colectivos, comuns a saxofonistas diversos.

IV.2.1.1 Que escolas?

Se, como referi, parece haver alguma unanimidade quanto à existência de escolas, essa unanimidade começou a debilitar-se no momento em que foi necessário concretizar essa existência. Se, para alguns dos entrevistados, existem escolas diversas, para outros existe apenas uma escola, com origem em Paris. Assim, Arno Bornkamp (BK) refere a existência de três escolas diferentes, que de imediato faz coincidir com “modos de tocar” diferentes: o “modo de tocar” (“way of playing”) francês, o japonês e o americano¹². Contudo, mostra algumas reservas quanto a uma classificação tão peremptória, apontando as misturas que considera estarem em curso e, como exemplo, as diferentes possibilidades de tocar o saxofone nos Estados Unidos da América. Admite a possibilidade de existência de outras escolas e até (apesar de algumas reservas) de o seu ensino em Amsterdão poder ser classificado como escola:

Like we can see, there is a mix going on. In America, for instance, we see different possibilities of playing the saxophone, not just one. So, I would not separate it too clearly. (...) But there are other schools now. Lately, Amsterdam (...) has a, we can call it, a school - at least it's a little bit influenced by my way of playing. It's very difficult to find a word for that. (BK)

Esta classificação dos intérpretes em três escolas – francesa, japonesa e americana - é idêntica à que referem Jean-Yves Fourmeau (FRM) e Jérôme Laran (LRN). A diferença reside no facto de ambos os saxofonistas franceses usarem também o termo “asiática” como sinónimo de “japonesa”, e de usarem de forma mais clara o termo “escola” por oposição a “modo de tocar”. Fourmeau refere ainda o surgimento de novas correntes na Europa, citando, como exemplo, a corrente eslovena. Contudo, Laran refere a existência de uma outra escola, identificada de acordo com o seu fundador e não com uma nacionalidade: a escola Rascher, ligada a Sigurd Rascher.

Por seu turno, Vincent David (DVD) é claro na afirmação da existência de uma escola francesa que contrapõe a um agrupamento estilístico dos países do Norte da Europa com os Estados Unidos da América. Considera o surgimento de escolas como um processo em evolução e admite o surgimento emergente de novas escolas: “Clairement oui, de plus en plus (...) il y a de plus en plus d'émergence de nations qui ont un style particulier” (DVD).

¹² Os entrevistados utilizaram o termo “americano” na que parece ser a sua aceção corrente no discurso informal: a que se refere aos naturais dos Estados Unidos da América e a tudo o que a este país se refere. Por isso, será sempre com essa aceção que o termo será utilizado no contexto do presente capítulo.

David admite, ainda, a pertença de saxofonistas de diferentes países a uma mesma escola quando coloca os saxofonistas espanhóis como membros da Escola Francesa.

Também Mario Marzi (MRZ) agrupa estilisticamente escolas diversas. No entanto, é precisamente às escolas francesa, japonesa e americana que o saxofonista italiano atribui uma proximidade que outros entrevistados rejeitam. Considera que há uma filiação das escolas japonesa e americana relativamente à escola francesa, da qual são subsidiárias, e prefere opor à escola francesa aquilo que considera ser a escola italiana.

Jean-Marie Londeix (LDX) reconhece a existência de uma escola, a Escola de Paris, e admite a sua filiação nessa escola. Tal não o impede de assumir, desde o início, uma crítica acérrima quer em relação ao próprio conceito de escola, quer em relação à própria escola de Paris: “Le terme d’école me chiffone (...) je connais une école qui est l’école de Paris dont je suis issu” (LDX).

Embora numa posição mais hostil e assumindo-se claramente como elemento externo e avesso a qualquer escola, Pierre-Stéphane Meugé (MGE) partilha com Londeix a admissão da mesma escola única em Paris.

Mais complexo é o discurso de Claude Delangle (DLG). Subentendendo sempre a existência de uma escola na qual se filia – e que tudo indica ser aquela que outros classificam como “Escola Francesa” ou “Escola de Paris” –, Delangle demonstra preocupar-se mais com os aspectos qualitativos da questão das escolas: o sentido e a contextualização da ideia de escola, o papel do intérprete, a tradição ou a transmissão e o ensino. Sendo o entrevistado que vai mais longe na reflexão sobre estes aspectos qualitativos, a nomeação de escolas concretas é também a menos directa. Começa, aliás, por procurar definir tipos de escola diferentes: de acordo com a personalidade fundadora ou o professor, de acordo com a história e de acordo com a língua. No entanto, é relativamente claro no seu discurso o agrupamento de diferentes características de interpretação de acordo com a nacionalidade:

En Allemagne le saxophone, par exemple, est plutôt lié au jazz, meme dans le classique. En France, c’est plutôt lié à, je dirais, l’histoire d’Adolphe Sax, la continuation avec les orchestras d’harmonie. Au Japon, aussi, il y a des... historiquement le saxophone s’est implanté dans un certain contexte. (...) On ne peut demander un américain de jouer avec une sonorité nasale. Et les français ont une sonorité nasale. (DLG)

Embora recuse o termo “escola”, Eugene Rousseau (RSS) admite a existência de características de interpretação comuns a diferentes saxofonistas, cuja origem remete para a filiação acadêmica (relativa a um professor) comum:

I don't think of it as schools. (...) I ask 'what is the french school'? Because if you listen to Marcel Mule, Daniel Deffayet, Jean-Marie Londeix, Claude Delangle and so on, everyone sounds different (...) There are certain characteristics, I think, that are present in different places (...) After hearing many players, I can sometimes identify with the teacher. (RSS)

Verifica-se, assim, que a quase unanimidade na aceitação da realidade das escolas – ainda que caldeada, como veremos, com visões diferentes da importância e da necessidade desse conceito – atenua-se um pouco quando se pede aos entrevistados que nomeiem as diferentes escolas. Contudo, é interessante notar traços comuns a quase todos os entrevistados que admitem a possibilidade da existência de escolas no que respeita à sua classificação: a *Escola Francesa* ou *de Paris*, a *scola Americana* e a *Escola Japonesa* parecem ser etiquetas que a generalidade dos entrevistados não hesita em nomear (mesmo quando o termo “escola” é preterido em favor de outros termos ou expressões, como “estilo” ou “modo de tocar”). Não é desprezível, no entanto, a referência a outras escolas, como a *Escola Rascher* e a *Escola Italiana*.

IV.2.1.2 Protagonistas

Rousseau rejeita ser associado a qualquer escola específica. Pelo seu percurso acadêmico e artístico, Rousseau, com outros saxofonistas norte-americanos, é frequentemente associado à escola francesa (cf. Capítulo I). Quando Mario Marzi considera subsidiária da Escola Francesa a Escola Americana é a essa influência e a esses percursos que se refere. No entanto, quando confrontado com um exemplo concreto do seu enquadramento na escola francesa em literatura de referência (Dryer-Beers, 1998, p. 46), Rousseau é peremptório e, até, irônico: “That's his opinion. (...) I have the french name. (...) Many people think I'm french, you know? But that's his opinion, of course. (...) I don't like to be so specific. I think it's a little dangerous” (RSS).

Esta posição difere da que assumem outros entrevistados, que se identificam claramente com uma determinada escola ou dentro do âmbito das suas influências.

Assim, Laran, David, Londeix ou Fourmeau identificam-se com a Escola Francesa, que

Londeix, como vimos, prefere chamar “Escola de Paris”.

Delangle não se declara abertamente membro de uma determinada escola, mas no seu discurso parece implícita a identificação, que lhe é atribuída por terceiros, não só como membro da Escola Francesa mas também como seu centro nevrálgico. Essa assunção parece implícita, e.g., quando afirma que “ce que je veux au Conservatoire de Paris je pense que c’est pas franchement une école (DLG)”.

Marzi não se identifica peremptoriamente com a Escola Italiana e chega a negar a sua pertença a uma determinada escola. No entanto, procura, no seu discurso, nomear e fazer claramente a defesa dos traços distintivos da Escola Italiana em relação às demais. Bornkamp, por seu lado, não se afirma como membro de qualquer escola (não obstante a sugestão, que acima referi, de uma eventual escola centrada na sua influência pedagógica em Amesterdão), preferindo nomear influências diversas.

Muito diferente das restantes é a posição assumida por Pierre-Stéphane Meugé. Se Rousseau questiona a validade da existência de escolas e, conseqüentemente, recusa quer a nomeação de diferentes escolas quer a sua própria identificação com uma escola específica, se Delangle reflecte sobre o conceito de escola sem o rejeitar, Meugé, de modo distinto, admite a existência de uma escola, a Escola de Paris, mas posiciona-se fora de qualquer escola e a afirmação dessa condição é um elemento central em todo o seu discurso.

De um modo geral, os entrevistados foram pouco claros quando se tratou de relacionar grandes grupos de saxofonistas (unidos, e.g., por uma nacionalidade comum) com uma escola determinada. A importância atribuída (cf. IV.2.3) à língua e à cultura como elementos intrinsecamente ligados à ideia de escola por David, Fourmeau, Delangle ou Laran – todos franceses, note-se – faria esperar uma identificação clara dos saxofonistas franceses, americanos e japoneses com as respectivas escolas. Se a língua é referida como estando estreitamente ligada a um dos elementos fundamentais, como veremos, na identificação de uma escola (o timbre), seria de esperar que apenas os seus falantes pertencessem à respectiva escola. Contudo, com a excepção de Fourmeau, os entrevistados evitam a colagem total de uma escola aos saxofonistas naturais do seu país de origem. David considera, e.g, os saxofonistas espanhóis como pertencentes à escola francesa, como já foi referi. Salva guarda,

contudo, diferenças relativas à nacionalidade – diferenças que estariam, assim, num nível de agrupamento inferior ao da escola:

A peu-près mêmes écoles, par exemple, entre les français et les espagnols (...) Sauf que ce qui est intéressant c'est qu'un espagnol qui joue bien jouerait pas comme un français. Ou comme un suisse, ou comme un allemand. Ça sera très, très différent. (DVD)

Bornkamp considera que não há uma estanqueidade nas escolas e que há muitas mestiçagens em curso, resultantes das facilidades de comunicação e de deslocação a nível mundial e das influências pedagógicas. No entanto, considera a língua como factor determinante no “modo de tocar” de um determinado país – o que parece implicar algum determinismo em relação à nacionalidade:

It's not so much that you are born somewhere, but where you have studied (...) nowadays people can travel so easily, they can go anywhere, they can find master-classes, they get what they want from different places. Maybe you can still hear, or you can still feel that they are from some country but they use other stylistical gestures. (...) in America the classical saxophone school was getting much better, in the universities, and young people like Rousseau and Hemke, they started the school. (...) But, although they were a kind of french-orientated, because of the language they've sound more floated. (BK)

Já a argumentação de Delangle atribui grande importância a factores culturais como a língua ou a educação, valorizando assim o factor nacionalidade ou origem geográfica. As mestiçagens que sugere Bornkamp são entendidas por Delangle como resultantes da aculturação. A associação entre escolas e nacionalidades parece, assim, clara para este entrevistado.

Laran admite diferenças amplas no seio de uma mesma escola, para as escolas francesa, japonesa e americana:

En France, on va dire, l'école française est représentée par deux personnes actives - c'est Claude Delangle et Jean-Yves Fourmeau - mais qui, tous les deux, ont un jeu qui, pour moi, n'a, absolument, rien à voir. Et pourtant, ils peuvent tous les deux dire qu'ils font partie de l'école française. Au Japon, c'est des gens comme Sugawa, d'un côté... maintenant il y a Hara, Hiroshi qui n'est pas du tout dans le même courant de pensée. Moi je trouve que Hiroshi il est beaucoup plus proche de la France que Sugawa, par exemple. Et aux Etats-Unis c'est encore différent. D'un côté il y a Rousseau, qui a gardé quand-même l'esprit un peu français, et puis il y a Hemke, puis après il y a des américains qui jouent tout à fait différemment. (LRN)

Rousseau, como referi, rejeita quer a noção de escola quer a possibilidade de uniformidade estilística em torno de uma nacionalidade. Londeix recusa a ideia de uma identificação de

todos os saxofonistas franceses com a Escola de Paris.

Por outro lado, a associação de saxofonistas determinados a escolas determinadas é mais clara. Para além da auto-identificação com uma escola determinada, os entrevistados não parecem ter dúvidas em identificar terceiros com esta ou aquela escola. Assim, e ainda para Bornkamp, os saxofonistas Larry Teal, Frederik Hemke, Donald Sinta ou Eugene Rousseau situar-se-iam na Escola Americana, enquanto Daniel Deffayet, Marcel Mule, Claude Delangle, Jean-Michel Goury ou Daniel Kientzy se situariam na Escola Francesa.

O próprio Bornkamp é referido por David como representante da Escola Nórdica. Delangle é apontado por David como membro da Escola Francesa, e Marcel Mule como situando-se na sua origem. David refere ainda Sigurd Rascher como estando na origem de uma corrente própria.

Para Delangle e Laran há abordagens diferentes dentro da mesma Escola Francesa, que não obstam, contudo, à sua inclusão na esfera dessa escola. Segundo Delangle, Marcel Mule e Marcel Josse teriam sido os iniciadores da Escola Francesa, na qual inclui também Daniel Deffayet, Serge Bichon, Jean-Denis Michat, Jean-Yves Fourmeau e Vincent David. Salvaguarda os casos de Jean-Marie Londeix e Nobuya Sugawa, que considera terem encetado tentativas de criação de novas escolas dentro, respectivamente, da Escola Francesa e da Escola Japonesa.

Laran refere Marcel Mule, Bichon, Deffayet, Londeix, Fourmeau, David e Delangle como membros da Escola Francesa e Hemke e Rousseau como membros da Escola Americana mas com forte influência francesa, nomeadamente de Mule. A mesma influência francesa, mas desta vez exercida por Deffayet, é identificada por este entrevistado em Bornkamp (que não é, contudo, incluído em qualquer escola) e nos japoneses Sugawa e Hiroshi Hara, que aponta como representantes da Escola Japonesa. Como já referi, Laran admite a existência de uma escola associada a Sigurd Rascher e refere dois dos seus elementos: Carina Rascher e John Edward Kelly.

Fourmeau situa, além de si próprio, Londeix e Delangle na Escola Francesa e refere Sugawa e Masato Kumoi como elementos da Escola Japonesa ou Asiática, embora com a particularidade

de, relativamente a Kumoi, destacar as influências da Escola Americana - como referi, Fourmeau considera a Escola Japonesa como subsidiária das escolas francesa e americana.

Londeix não relaciona claramente, durante a entrevista, qualquer saxofonista, para além de si próprio, com uma escola determinada.

Em coerência com a identificação das escolas Americana e Japonesa como subsidiárias da Escola Francesa, Marzi situa os norte-americanos Hemke, Rousseau e Cecil Leeson na Escola Francesa, à qual acrescenta Mule e Londeix.

Meugé é parcimonioso, em geral, na referência a saxofonistas em concreto e a referência à Escola de Paris não é excepção.

Rousseau é avesso ao conceito de escola, mas não parece hesitar em referir vários nomes associados à Escola Francesa, quando diz, e.g., que “I ask ”what is the french school”? Because if you listen to Marcel Mule, Daniel Deffayet, Jean-Marie Londeix, Claude Delangle, and so on, everyone sounds different” (RSS).

Poderíamos, assim, sintetizar as referências à pertença de saxofonistas determinados a escolas determinadas através do seguinte quadro:

ESCOLA	PROTAGONISTAS (nº de entrevistados que os citam neste contexto, incluindo os próprios)
<i>Escola Francesa/ Escola de Paris</i>	Mule (5), Deffayet (3), Delangle (4), Goury, Kientzy, Fourmeau (3), Josse (1), Bichon (2), Michat (1) , David (2) , Londeix (4), Laran (1), Hemke (1) Rousseau (1) Leeson (1)
<i>Escola Americana/ Escola Nórdica</i>	Hemke (3), Rousseau (1), Sinta (1), Teal (1), Bornkamp (2)
<i>Escola Japonesa</i>	Sugawa (2), Hara (1), Kumoi (1)
Outras escolas	Rascher (2), Marzi (1), C. Rascher (1), Kelly (1)

Quadro 1. Saxofonistas referidos associados pelos entrevistados às diversas escolas

IV.2.2 Escolas: elementos distintivos

Quando confrontados com a necessidade de uma maior especificidade os entrevistados

produziram um discurso que parece ser tanto mais divergente quanto maior a especificidade requerida. A necessidade de especificidade surgiu quando os entrevistados foram questionados sobre os elementos distintivos das diversas escolas.

Assim, se a opção binária relativa à existência de escolas e a nomeação de escolas e respectivos intérpretes foi relativamente clara, a fundamentação da distinção entre escolas mostrou-se substancialmente diferente entre os entrevistados e, nalguns casos, contraditória (contradição patente quer entre diferentes entrevistados, quer no discurso de um mesmo entrevistado).

Contudo, é possível detectar nos vários discursos elementos comuns em torno dos quais os entrevistados procuram situar a distinção entre escolas.

IV.2.2.1 Repertório

O repertório parece ser um dos elementos distintivos onde a aparente contradição é mais evidente.

No que diz respeito, e.g., ao carácter mais ou menos vanguardista da Escola Francesa relativamente ao de outras escolas surgem opiniões diametralmente opostas e que parecem condicionar tanto a distinção entre as diversas escolas como os juízos de valor que lhes são dirigidos. O carácter vanguardista de uma determinada escola parece ser atribuído pelos entrevistados considerando o que crêem ser o seu repertório característico, bem como elementos da técnica instrumental ligados a esse repertório. O domínio técnico associado ao repertório contemporâneo é, pois, apresentado como um recurso de estilo característico da escola que o pratica. E é, precisamente, na definição de quem pratica o repertório mais vanguardista – e logo, os recursos técnicos e de estilo associados – que surgem divergências.

Pierre-Stéphane Meugé não parece ter dúvidas quanto ao carácter conservador da Escola Francesa, ou de Paris, e emite um claro juízo de valor quanto ao repertório que atribui a esta escola:

Un certain répertoire, aussi, qui, à mon sens (...) est une espèce de fausse musique. Tout le répertoire néo-classique qui a nourri les morceaux de concours du conservatoire (...) compositeurs qui étaient souvent profs d'harmonie au conservatoire, par exemple, mais c'était le sacrosaint conservatoire de Paris, et c'étaient les morceaux de concours. Et moi ça

me fait triste quand je vais loin, au fin fond de la Russie et de l'Asie Centrale, et quand je vois les pauvres classes de saxophone et ils travaillent des saucissons de conservatoire comme si c'était des... le répertoire, le concerto classique. Ça fait très triste. Ça c'est vraiment du mal, du mal musical. (MGE)

Este juízo de valor é, de resto, coerente com a antipatia pela Escola Francesa manifestada pelo entrevistado. Colocando-se num outro ângulo, a partir do interior da Escola Francesa, Fourmeau olha com alguma reserva para o crescente interesse pela música contemporânea e considera não ser este um repertório pelo qual tenha um considerável apreço – ressaltando, contudo, compositores contemporâneos que, estando na vanguarda, mantêm traços relativamente tradicionais na sua escrita (Fourmeau cita, em concreto, o compositor francês Thierry Escaich). Assumindo-se sem reservas como membro da Escola Francesa, Fourmeau corrobora, de forma indirecta, o carácter conservador atribuído por Meugé àquela escola:

L'école française parce que, d'abord, moi j'y suis et suis un héritier de cela.
CC – Vous appartenez... JYF – Bon, j'y appartiens par nature, je dirais, forcément. (...) Je suis pas forcément l'un des plus actifs en ce qui concerne la création de la musique moderne pour saxophone. Ça a toujours été mon choix. Ça a pas été parce que je n'aimait pas cette musique, mais ce qui... je la ressentais pas comme... je sentais pas fondamentalement que c'était quelque chose qui me m'attirait le plus, quoi, et... alors, j'essaie de la défendre, mais, comme je t'ai dit, avec des compositeurs don't je me sens capable de pouvoir interpréter. Voilà. Bon, alors, pour te dire quelques orientations, telles que... bon, des gens que j'adore et que j'aime bien jouer c'est des Thierry Escaich, par exemple, qui représente quand-même une génération de... bon, si je parle de la France, de musiciens et de compositeurs qui est à la fois très en pointe actuellement, très en verve, mais d'une écriture quand-même relativement traditionnelle. (FRM)

Londeix faz corresponder as opções estéticas da Escola de Paris às necessidades do repertório neo-clássico, tendo como paradigma o compositor francês Jacques Ibert:

Si, effectivement, je pense au saxophone, un compositeur comme Ibert, qui est vraiment imprégné de l'école de Paris, parce qu'il était parisien lui-même, et puis il était vraiment dans le néo-classicisme parisien, typiquement parisien, bon, jouer cette oeuvre avec un son qui n'est pas clair, ça c'est une faute de style. Ça ne correspond pas au style néo-classique, qui demande la clarté – de tous les éléments, d'ailleurs. Alors, mais l'école de Paris, donc, recherche cette clarté de son, mais où je ne me sens pas parisien c'est que c'est très souvent la "priorité des parisiens", à savoir que, si le timbre est bon, le reste est bon. C'est pas vrai. (LDX)

Perspectiva radicalmente diferente é aquela que mostra Laran, para quem a Escola Francesa parece estar decididamente na vanguarda da música contemporânea, sobretudo quando comparada com o que considera ser a Escola Americana e a Escola Japonesa:

En France c'est vrai que l'omniprésence de la musique contemporaine fait qu'on a toujours été un peu leaders dans le fait de faire avancer l'instrument dans des choix de répertoire un peu différents. Je trouve qu'aux Etats-Unis et au Japon on est beaucoup plus conservateurs. On étudie plus Ibert, le... Ils aiment beaucoup les morceaux, le répertoire, je dirais pas le vieux répertoire, mais le répertoire de base. (LRN)

Repare-se, no entanto, que o repertório conservador atribuído às escolas americana ou japonesa inclui peças francesas ou associadas a saxofonistas franceses como Marcel Mule ou Daniel Deffayet. Confrontado com este facto, Laran refere um factor que parece ter alguma consistência quando confrontado com a história recente do saxofone (cf. Cap. II): a mudança no seio da própria Escola Francesa. Assim, a propósito do repertório mais conservador, Laran refere:

Il est lié aux saxophonistes de l'Ecole Française, mais à une certaine idée de l'Ecole Française, telle qu'elle était il y a trente, quarante ans, telle qu'on aimait chez Deffayet, chez Mule, chez Londeix. Alors que, de nos jours, ça a beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup évolué. (LRN)

Para Laran, a Escola Francesa é já o que resulta dessa mudança, a qual poderá ajudar a perceber a aparente contradição de posições entre diferentes saxofonistas, relativamente à maior ou menor contemporaneidade da Escola Francesa. Para Laran o repertório é um catalisador dessa mudança. A questão é posta em termos muito claros por Bornkamp:

The French School, as you can call it, is very clear, of course, but it is very much changing. It has changed over the last twenty years very much, because of another teacher, who is at the head of the school. (...) the problem with the French School at that time was that they were very conservative, as far as a repertory was concerned. So, we always had the same kind of music – maybe well played, but no evolution. And fortunately, this has changed. Maybe first imposed by Daniel Kientzy, Jean- Michel Goury and, of course, Claude Delangle, who also got the important post in Paris, and a fresh wind is blowing there. (BK)

O próprio Meugé, não obstante o ponto de vista claramente hostil que, como vimos, assume, faz uma breve referência às mudanças em curso na Escola Francesa, afirmando que " Ça change un petit peu maintenant" (MGE).

Delangle refere a Escola Japonesa como estando historicamente ligada a um determinado repertório sem, contudo, especificar.

Fourmeau aponta algumas diferenças entre escolas de acordo, ainda, com a contemporaneidade do repertório, situando em pólos distintos a Espanha, onde o repertório seria mais contemporâneo, e o Japão, com um repertório mais conservador. Contudo, quando

questionado sobre a possibilidade de o repertório ser uma característica distintiva das diversas escolas, é peremptório: "Le répertoire est identique au nôtre. Je veux dire, bon, ils sont avides de création partout, et puis aussi on garde les pièces maîtresses de l'époque. Donc c'est pas lié au répertoire" (FRM).

Mas é David quem aponta uma mais clara diferença entre os repertórios das diferentes escolas, motivada pela ligação incontornável dos intérpretes e das escolas à sua nacionalidade e à sua cultura (cf. V.2.3):

Les différents pays ou personnes qui abordent le saxophone jouent pas du tout les mêmes choses, les mêmes pièces. (...) il y a des pièces qu'on joue en France qui sont absolument inconnues à l'étranger, comme les sonates de Decruck, et les trucs typiquement français, les musiques typiquement françaises, alors que les américains jouent beaucoup de sonates d'Allbright, des sonates de Heiden, ou des choses comme ça qu'on joue jamais en France. (...) Il y a un rapport très culturel. Je vois d'un point de vue français, par exemple. Notre oreille à nous, en tant que musiciens français, elle est extrêmement formée par Ravel, Debussy. Et c'est quand-même de la musique extrêmement particulière pour beaucoup d'étrangers. C'est une musique qui est très, très, très, qui sonne très français, qui est très fine, qui est très en sous-entendus, ce qui est pas du tout le cas, par exemple, de la musique allemande, avec tout Brahms ou Schumann, qui est beaucoup plus chantée, beaucoup plus affirmée, la musique américaine qui est beaucoup plus dansée, beaucoup plus aussi dans le contraste, et donc ça c'est des choses qui culturellement sont très, très importantes. (...) les américains aiment bien les sonates de Creston, de Heiden, le *Concerto*, par exemple, de Dahl. Qu'en France on joue jamais. Mais jamais, les américains ils jouent ça tout le temps. Parce que c'est du répertoire typiquement américain, c'est une pièce extrêmement brillante, avec harmonie, ou rythme, où ça swing, enfin, on est proches de Bernstein, quoi. Donc voilà, c'est typiquement américain, ça leur va très bien. Donc, il y a un vrai truc de son, de culture et de... lié à l'histoire du pays, quoi." (DVD)

David mostrou alguma dificuldade em desfazer a aparente contradição entre esta ligação inequívoca entre repertório e escola – ou entre repertório e nacionalidade do intérprete – e a sua própria escolha de repertório, que inclui, e.g., peças de Brahms. Confrontado com estas suas escolhas de repertório, reagiu:

Bien sûr. Ah, mais j'adore ça, mais... c'est évident. Mais quand même culturellement c'est... je pense que ça se sent que je suis français, puis... ça empêche pas de bien jouer du Brahms ou... comme Arno, ça empêche pas de bien jouer Schmitt. (DVD)

Para David a mudança verificada na Escola Francesa inclui também uma cada vez maior ligação ao jazz e à improvisação.

O modo como os saxofonistas se referem às diferentes escolas relativamente ao repertório é, pois, diverso, não havendo consenso quanto à ligação de determinada escola a determinado

repertório. Esta diversidade poderá fundar-se nos seguintes aspectos:

- A escolha do momento histórico em torno do qual o entrevistado construiu a sua imagem de uma determinada escola: se para Laran a Escola Francesa é a que resulta da mudança verificada a nível de repertório com a chegada de Delangle ao Conservatório de Paris, para Meugé a Escola Francesa é, essencialmente, a do repertório tradicional de Marcel Mule ou Daniel Deffayet;
- Os factores sobre os quais os entrevistados fundam o conceito de escola e dos quais fazem depender a teia ideológica que envolve esse conceito. Fundar a ideia de escola nas ideias de (alternativa ou cumulativamente) nação, língua, cultura, personalidade e, por outro lado, atribuir maior ou menor importância às ideias de escola ou de grupo na sua relação com o indivíduo/artista são opções que, necessariamente, condicionam as (e são reciprocamente condicionadas por) associações entre diversos elementos e a ideia de escola, nomeadamente o estabelecimento de uma relação estreita entre repertório e escola (cf. IV.2.3)

IV.2.2.2 Elementos técnicos e de interpretação

Como referi acima, o consenso e as certezas verificadas entre os entrevistados parece ser tanto menor quanto maior a especificidade requerida na fundamentação da distinção entre as diferentes escolas. Este aspecto foi particularmente visível quando se tratou de designar as características especificamente interpretativas das diferentes escolas. Embora haja elementos que parecem gerar algum consenso, a necessidade de especificar diferenças concretas provoca mesmo alguns embaraços: “Bon, c’est un peu... c’est difficile à répondre, Carlos, quand même, parce que ça engage quand même beaucoup de points...c’est très évasif, enfin, ce que je dis, mais je peu pas l’être autrement parce que... bon” (FRM)

Não obstante esta dificuldade generalizada, foram sendo apontados pelos entrevistados elementos técnicos e interpretativos passíveis de distinguir as diversas escolas.

a) Timbre

Bornkamp caracteriza a Escola Francesa de acordo com elementos tímbricos: som “compacto”, dotado de “energia”, com uma grande velocidade no débito de ar. Estas características são, para Bornkamp, tão intrinsecamente francesas que se mantiveram mesmo após a mudança verificada no repertório com saxofonistas como Jean-Michel Goury. Por oposição, a Escola Americana caracteriza-se por um som e um sentimento musical mais amplos e a Escola Japonesa por um “belo som”.

O controlo tímbrico é também uma característica assinalada por David nos saxofonistas franceses e espanhóis – salvaguardando, no entanto, diferenças de som e de interpretação. David considera que há uma procura do timbre na Escola Francesa – perspectiva partilhada por Londeix, que fala numa “cultura dos timbres” nesta escola.

Os elementos associados à emissão do som são, de resto, características distintivas das diversas escolas que todos os entrevistados assinalaram. Para Delangle, o som é o elemento essencial na definição de uma escola. A interpretação japonesa caracteriza-se, segundo Delangle, essencialmente por escolhas interpretativas baseadas na emissão do som:

Au Japon, où on vit dans des très grandes villes où on vit dans des petits appartements, dans des petites voitures, on est petits, on est... il faut pas déranger le voisin. L'éducation a beaucoup, beaucoup d'importance, encore aujourd'hui, même chez les jeunes, l'éducation – ne pas déranger son voisin (...) il y a un respect de l'autre – je dirais, au moins apparent, c'est pas toujours vraiment, ça - mais ils ont, au moins de façade, un respect de l'autre très important. Donc, la sonorité est influencée par ça. Sonorité ¹³jamais d'agressivité, toujours bien organisé (...) Toujours un petit peu *clean, soft*, bien fait, très professionnel, très organisé. (DLG)

Delangle relaciona, pois, as escolhas interpretativas e tímbricas dos saxofonistas japoneses com factores culturais – a cultura e a língua são, para si, elementos fundamentais na definição de uma escola (cf. IV.2.3)

A relação entre o timbre e a língua é igualmente posta em relevo por Bornkamp, Fourmeau e Laran. Para Bornkamp, o som “flutuado” dos americanos tem a ver com a sua língua, enquanto que para Fourmeau o som americano, fundado no inglês americano, se define como “pesado”, “largo”, “aberto” e “menos fino”. Para Laran, o inglês americano justifica um timbre “escuro”, apoiado num posicionamento baixo da garganta.

¹³ De um modo geral, os entrevistados utilizaram os termos “sonoridade” ou “som” como sinónimos de “timbre”.

Por oposição, a Escola Francesa caracterizar-se-ia, segundo Laran, por um timbre baseado num maior apoio da coluna de ar. Um timbre “claro”, segundo Londeix, e “ligeiro”, de acordo com Fourmeau.

Como vimos, Rousseau não admite a existência de escolas. No entanto, quando questionado sobre se admite a existência de estilos colectivos, aponta o som como denominador comum:

There are certain characteristics I think that are present in different places. I think that's true. I think that's true, I think some people play with maybe a little, generally speaking, a little different approach to the tone. I think that's true. (RSS)

E, mais adiante:

It's a question of air pressure and air quantity. And, for example, if I use a small amount of air, if I go [emite um sopro] that's a small amount of air, but a great pressure. But if I go [sopra de novo de modo distinto do primeiro] that's more air, but less pressure. And I think that's one of the big distinguishing characteristics in the sound. And so I personally feel many players use more air pressure than necessary. (RSS)

Assim, embora sem relacionar com escolas determinadas, Rousseau refere a pressão de ar utilizada na emissão do som como elemento distintivo de estilos de interpretação colectivos.

b) Vibrato

Outro elemento que surge de forma recorrente na distinção entre escolas diversas é o *vibrato*. Em rigor, o vibrato é um ornamento: é possível optar por um som de base sem este recurso. No entanto, tratando-se de uma alteração, mais ou menos ligeira, da frequência ou (dependendo da técnica utilizada) da amplitude, é um ornamento que está directamente relacionado com a emissão do som e com o timbre.

O vibrato é definido e atribuído a determinado saxofonista ou a determinada escola de acordo com os seguintes parâmetros: utilização ou não desta técnica, velocidade e amplitude. A amplitude refere-se, neste caso, ao grau de afastamento da frequência de base e não ao parâmetro acústico homónimo.

Parece consensual entre os entrevistados que a Escola Francesa se caracteriza, a este respeito,

pelo uso do vibrato. No entanto, se para alguns dos entrevistados essa é uma característica homogénea dentro desta escola, para outros há uma mudança nas características do vibrato da Escola Francesa. Para alguns dos entrevistados o vibrato é um dos elementos, se não mesmo o elemento, mais paradigmático desta escola. Meugé é bastante claro: “il y a vingt ans, on peut dire, c’était un des critères de cette Ecole Française classique. Il fallait non seulement avoir tel son, mais tel vibrato” (MGE). Também Laran, quando diz que “Ça c’est vrai que, un truc don’t on a pas parlé, ce qui est la caractéristique des français, c’est aussi l’apprentissage du vibrato à la Mule. On a tous ça dans l’oreille, on a tous fat “iaiaiaiaia”, 72¹⁴” (LRN), ou Bornkamp, que afirma “And, as the french, although they played with lots of vibrato” (BK), reforçam esta ideia.

No contexto da defesa da necessidade de mudança na Escola Francesa, Delangle sintetiza mesmo no vibrato todos os elementos distintivos da Escola Francesa representada por Marcel Mule:

Une vrai bonne école c’est quelque chose qui... qui suit la tradition mais en la renouvelant, en la réactualisant en permanence. Ça c’est vraiment... sinon, c’est une école morte. C’est rien du tout. C’est le vibrato qu’on fait pendant cinquante ans, de la même manière, parce que Mule l’a fait. (DLG)

No entanto, a mudança na Escola Francesa – que a nível de repertório, sobretudo no que respeita à sua maior ou menor relação com as vanguardas, havia já sido apontada por Laran, Bornkamp ou Meugé – é, no que diz respeito ao vibrato, admitida por um ainda maior número de entrevistados. O vibrato de Marcel Mule ou Daniel Deffayet, caracterizado pelo seu uso intensivo, pela sua rapidez e amplitude, é visto como um modelo em desuso no seio da própria escola francesa, por entrevistados como Delangle - “Ça veut pas dire qu’on utilise pas, mais... (...) Ce vibrato oui, mais... tout est possible: on peut ne pas vibrer, on peut vibrer” (DLG) – ou Meugé - “un certain vibrato, par exemple. Ça c’est moins, maintenant” (MGE).

A este respeito são paradigmáticas as considerações de Londeix sobre o seu próprio percurso:

Mais, par contre, l’abus du vibrato – ce que je me reproche aussi dans les enregistrements

¹⁴ Referência ao estudo do vibrato tendo como orientação quatro oscilações por pulsação e uma indicação metronómica de 72 pulsações por minuto, tal como descrito, e.g., em por Londeix (1966: 13) (embora neste caso tendo como orientação metronómica de 76 pulsações por minuto).

anciens que j'ai fait, que je trouve insupportables, c'était la mode, on vibrato, pas seulement au saxophone. Quand on entend les disques de Pablo Casals des années trente, quand on entend les disques de Jacques Thibaut au violon des années trente, c'est insupportable d'entendre ce vibrato excessif. (...). Bon, alors aujourd'hui, effectivement, on rejoue ces oeuvres, parfois, en tenant compte du style actuel, des habitudes actuelles, qui sont parfois antinomiques, je pense au vibrato. (LDX)

David, para quem o vibrato é um elemento distintivo importante, caracteriza os saxofonistas nórdicos e americanos pelo uso de um vibrato “antiquado”, parecendo também remeter, nessa referência, para o modelo em desuso na Escola Francesa, ao afirmar que “Il reste quand-même que presque tous les pays du nord de l'Europe et les Etats-Unis ont un jeu un tout petit peu plus à l'ancienne, avec du vibrato un peu excessif” (DVD).

Também Laran refere o vibrato amplo e excessivo como uma influência da Escola Francesa das gerações de Mule e Londeix ou Deffayet, influência que, no seu caso, detecta na Escola Japonesa: “les japonais utilisent le vibrato un peu plus marqué (...) au Japon, des fois c'est pas très loin, hein, de ce son-là. Parce qu'ils sont marqués par ce son là” (LRN).

Apesar desta mudança, Delangle não hesita em adoptar um tom crítico relativamente à opção pelo som sem vibrato, afirmando que “tu as des autres qui disent “le vibrato, c'est fini, on vibre pas, il faut plus vibrer”. Mais non” (DLG). Londeix é ainda mais claro, quando diz que

Si l'élément excessif du vibrato, par exemple, était à modifier, d'après ce que personnellement même j'ai fait, ou que Mule a fait, aux enregistrement des années quarante, cinquante et soixante, bon, tomber dans le panneau inverse, c'est-à-dire, supprimer complètement le vibrato, je trouve que ça c'est une faute, c'est tomber dans un travers, une mode, une nouvelle mode, qui est le contraire de la précédente. (LDX)

O vibrato é, pois, referido por todos os entrevistados (com a excepção de Marzi) como um elemento distintivo relevante, e mesmo Rousseau, para quem a ideia de escola não faz sentido, refere-se longamente, como veremos, ao modo de usar o vibrato como elemento caracterizante do seu próprio modo de tocar.

c) Domínio técnico

A capacidade de domínio técnico do instrumento é também referida como elemento distintivo das diversas escolas. Para Marzi, este é um dos elementos centrais na caracterização da Escola Francesa:

Parfois, j'écoute beaucoup plus des instrumentistes plutôt qu'un musicien. C'est ça qui me dérange un peu. [referindo-se à Escola Francesa] je ne veux pas polémiser sur ça. Je trouve qu'il n'y a pas mal de techniciens dans cet endroit, et alors, je dis en général. (MRZ)

Ao fazer referência às influências que herdou da Escola Francesa, através dos seus estudos com Londeix, Marzi cita também o domínio técnico como uma dessas influências.

Mas o domínio técnico, referido também como “técnica brilhante”, “virtuosidade”, “controlo” ou “velocidade”, é igualmente apontado como elemento caracterizador da Escola Francesa por outros entrevistados. É o caso de David:

Par exemple, dans le côté français, tous les professeurs après Mule sont, quand même, extrêmement dans la lignée française du son, la sonorité, du contrôle, la virtuosité instrumentale. (...) on a eu une éducation en France qui est... avant qui était très, très, très tournée vers le... vers l'excellence de l'instrument, vers le côté technique parfait et pureté, justement, presque trop classique. (DVD)

Para Londeix, este é um dos elementos mais característicos, e simultaneamente mais criticáveis, daquela a que chama Escola de Paris. Salvaguardando os aspectos positivos desta preparação técnica – que, como vimos, é referida por Marzi como herança dos seus estudos com o próprio Londeix –, este entrevistado alerta para os perigos da sobrevalorização deste aspecto naquela escola:

Et alors, à Paris il y a effectivement, on peut tirer un certain nombre de communs dénominateurs, sur le goût de la virtuosité, la recherche de... oui, de la virtuosité (...) où est l'art? On est en plein domaine sportif, là en étant celui qui va jouer le plus haut, le plus fort, le plus vite, le mieux possible. Alors, ceci dit, c'est pas négatif. D'ailleurs, on a qu'à voir ce qui sort. C'est... on applaudit. Mais où est la musique là-dedans? (LDX)

Mas são referidas também exceções ao domínio técnico atribuído à Escola Francesa, no que diz respeito a alguns aspectos. Assim, Laran refere a falta de afinação na Escola Francesa – que justifica com o facto de se tratar de um modo de tocar essencialmente solístico –, por oposição ao domínio impecável deste aspecto nos saxofonistas nórdicos, citando concretamente o caso de Arno Bornkamp:

Du jeu soliste, de l'intonation en France – on n'est pas les meilleurs, en général on joue trop haut, les français. Je trouve, moi. On a toujours cette habitude de jouer un peu haut par rapport au diapason. Ce qui est pas du tout le cas avec Arno Bornkamp. Lui il joue pas une note de fausse, hein? Toujours très, très, très juste. (LRN)

O domínio técnico é referido também como característica da Escola Japonesa por alguns

entrevistados – sobretudo enquanto capacidade de tocar passagens rápidas a andamentos elevados. É o caso de Londeix, que refere que “En suite, quand on entend dévaler des gammes, des arpèges, comme ça, à toute volée, avec le suraigu, on dit 'ah, mais tiens, ça doit être un japonais' ” (LDX), ou ainda de Bornkamp: “the japanese is more or less in the middle (...) with a very good technique” (BK).

Fourmeau refere também o domínio técnico como elemento distintivo entre as diversas escolas. Por outro lado, Delangle desvaloriza claramente o domínio técnico como elemento distintivo:

En revanche, en ce qui concerne la technique, bon, tout le monde, je dirais, a... je dirais, il faut bouger les doigts, je veux dire, c'est... il ya des manières un peu différentes, mais ça définit pas franchement, franchement une école. (DLG)

Marzi, ao referir a dicção como preocupação fundamental na Escola Francesa, parece traduzir com este termo a preocupação (excessiva, na sua opinião) daquela escola com o rigor no modo de tocar o instrumento: “parce qu'on sait que l'Ecole Française, surtout de Paris, il a un endroit très stricte. On a beaucoup plus d'attention sur tout ce qu'est la diction, sur ce que c'est la... tous les façons de jouer l'instrument, c'est plus strict, non?” (MRZ).

d) Outros elementos técnicos e de interpretação.

Os elementos especificamente interpretativos de maior significado na distinção entre escolas parecem ser aqueles que referi: timbre, vibrato e domínio técnico. No entanto, outros elementos de interpretação aparecem dispersos ou menos vinculados por vezes referidos, vaga e simplesmente, como “interpretação”, por entrevistados como Delangle “Parce que quand on parle d'école, je pense qu'on parle surtout de question de sonorité. Surtout question de sonorité, et peut-être aussi de style d'interprétation, mais ça presque en deuxième plan” (DLG) ou David:

CC – Et c'est quoi ces choses qui distinguent ces plusieurs façons de jouer?

VD – Oh, ben, c'est tout bêtement déjà des choix de son, des choix de matériel, des choix de vibrato, des choix d'interprétation, et très, très souvent aussi des choix de répertoire. (DVD)

A relação de maior ou menor fidelidade para com o texto, entendido como partitura e como repositório do essencial da verdade da obra musical, é referida como elemento distintivo entre

as escolas por alguns entrevistados, entre os quais Delangle, que afirma que “Moi, je... pour moi l'école c'est surtout définie par le son, par l'esthétique du son, et par des certaines habitudes, certaines approches musicales, manière de... une relation avec... une relation avec le texte, aussi, voilà.” (DLG)

Assim, a Escola Francesa é caracterizada por um grande rigor na realização do texto por entrevistados como Laran, para quem esta é uma característica julgada como positiva na Escola Francesa:

Les valeurs qu'on partage en commun c'est par rapport au respect d'un certain type de sonorité, par rapport à un certain amour de défendre le texte, c'est des valeurs, je pense, qui sont pas les mêmes dans tous les pays. (LRN)

Alguns entrevistados referem ainda os elementos fraseado e articulação, como é o caso de Fourmeau, que afirma que “alors, on pourrait distinguer un peu ces écoles par rapport un style, un son. Et ce qui engage aussi un peu des différences de phrasé (...) le style français, c'est-à-dire, qui est caractérisé par un sens du phrasé léger” (FRM).

David refere estes elementos como parte das suas escolhas pessoais, relacionando-as com o facto de ser francês e moldado pela cultura francesa. Sendo a escola, para este entrevistado, determinante (como veremos) na definição do estilo individual do intérprete – e sendo, no seu próprio caso, a pertença à Escola Francesa determinante para as suas escolhas interpretativas -, podemos daqui inferir que David aponta como elemento distintivo da Escola Francesa uma preferência pela exploração das diferenças de fraseado (em vez do “sentido do fraseado ligeiro” referido por Fourmeau), como parece claro quando afirma que:

Maintenant je me dis, effectivement, si moi j'ai un goût, par exemple, moi pour la finesse et pour les différences de phrasé, les différences de vibrato, c'est parce que j'étais baigné dans une musique française, de... justement de recherche de timbre, là. Debussy, Ravel, Schmitt, tous ceux (...). Ce qui est pas le cas pour tout le monde, ce qui est normal. C'est important culturellement. (...) Clairement, oui, je suis français, ça c'est... je pense qu'il y a rien à faire. (DVD)

Por outro lado, valorizando, como vimos, a ligação entre escola e repertório, David relaciona as características interpretativas de uma determinada escola com o respectivo repertório – a interpretação numa determinada escola assumiria as características do repertório que lhe é intrínseco: “fina” e com “subentendidos” para a Escola Francesa, “cantada”, “afirmativa”, “dançada” e “contrastante” para os saxofonistas nórdicos e americanos.

O fraseado é também referido por Laran como elemento distintivo, de modo tecnicamente explícito:

Déjà il y a une manière de phraser (...) Il y a une manière de tenir le son, dans ce qui... c'est-à-dire qu'un français, en général, ne lâche pas le son. Il joue tendu. En général, assez régulièrement. J'ai pas l'impression que les américains et les japonais jouent très tendu. On dit en général que les français soufflent. C'est-à-dire qu'ils maintiennent la colonne d'air, en général. Ça fait partie, je trouve, des choses que nous... Je dis pas que les autres maintiennent pas la colonne d'air, mais c'est pas du tout la même chose. (LRN)

Londeix refere a articulação impecável como elemento característico da interpretação de Marcel Mule, ao apontá-la como paradigma da Escola Francesa antes da mudança que, como referi acima, este e outros entrevistados assinalam.

Por último, tal como deixa antever David ao referir-se a “escolhas de material”, são apontados, de forma residual, elementos puramente organológicos na distinção entre escolas. Laran refere uma escola associada ao saxofonista alemão Siugurd Rascher, que se distinguiria por escolhas organológicas:

Il y a une école d'un côté... qui existe en vase-clos, c'est l'école du côté de Rascher, les anciens élèves de Rascher qui, comme sa fille ou Kelly, qui jouent des instruments comme lui et les mêmes becs. (LRN)

Parece importante destacar, ainda, alguns elementos que, não dizendo respeito à interpretação enquanto produção sonora, são indissociáveis do acto performativo e são referidos por alguns entrevistados como caracterizadores desta ou daquela escola.

Entre esses elementos encontra-se a atitude geral dos intérpretes relativamente à música. Fourmeau, e.g., distingue a Escola Francesa das escolas do Sul da Europa pelo carácter mais intelectual da primeira:

Alors, dans les pays latins je crois qu'il y a (...) une pratique de l'instrument un peu différente. C'est-à-dire, liée à une ... il faut bien comprendre ce que je veux dire. Un peu moins intellectuel d'approche: Mais là aussi, c'est pas au sens péjoratif. C'est-à-dire, toujours la recherche du plaisir du jeu, de l'enthousiasme, qui peut être peut-être quelque fois au détriment d'une recherche un peu plus supérieure, si tu veux. (...) en France il y a une influence quand-même à intellectualiser de plus en plus le saxophone, à expérimenter quand-même dans des voies très nouvelles le saxophone. (FRM)

Marzi afirma que, em Itália, se pensa mais na “música” que no instrumento:

L'Italie a une façon de penser à la... beaucoup plus peut-être à la musique, et un peu moins à l'instrument. Peut-être en France c'est un peu plus marqué la direction sur l'instrument que sur des autres façons de voir la musique et en Italie, je t'ai dit, peut-être en Italie on a un peu plus la... une façon de penser à la musique. (MRZ)

Por seu lado, Delangle identifica como elementos distintivos os gestos envolvidos na prática performativa, bem como a maneira de estar e de ser, cuja aquisição, no quadro de uma escola, se faz por mimetismo:

Moi je reconnais des élèves qui viennent d'un endroit à leur manière de tenir le saxophone. Des attitudes, des gestes. C'est là qu'on voit que, en fait, une école c'est une manière d'être. C'est beaucoup plus une manière d'être qu'une manière de faire. Et puis une manière d'être qui définit après une manière de faire. Mais c'est très profond, aussi. C'est, tu vois, du mimétisme. (DLG)

Podemos, pois, sintetizar as referências pelos entrevistados aos elementos distintivos das diversas escolas, recorrendo aos termos utilizados, através do seguinte quadro:

	Timbre	Vibrato	Domínio técnico	Outros elementos	Repertório
<i>Escola Francesa/ Escola de Paris</i>	- Compacto - Com energia - Grande velocidade no débito de ar - Controlado - Ligeiro - Claro - Procura tímbrica	- Excessivo - Semínima= 72-76 - Mudança	- Virtuosidade - Controlo - Afiinação demasiado alta	- Articulação impecável - Fraseado sustentado - Fineza nas escolhas de fraseado - Interpretação fina e com subentendidos - Fidelidade ao texto - Sentido do fraseado ligeiro - Intelectual	- Conservador - Vanguardista - Mudança
<i>Escola Americana/ Escola Nórdica</i>	- Amplo - Flutuado - Pesado - Largo - Aberto - Menos fino - Escuro	- Excessivo	- Afiinação impecável	- Interpretação cantada - Interpretação afirmativa - Interpretação dançada - Interpretação contrastante	- Conservador - Música cantada - Música afirmativa - Música dançada - Música contrastante
<i>Escola Japonesa</i>	- Belo som - Limpo ("clean") - Suave ("soft") - Sem agressividade	- Amplo - Marcado	- Virtuosidade - Boa técnica	-----	- Conservador
Outras escolas				- Instrumentos e boquilhas característicos (Escola Rascher) - Pouco intelectual (escolas dos países latinos) - Pensa-se mais na música que no instrumento (<i>Escola italiana</i>)	-----

Quadro 2. Elementos técnicos e interpretativos referidos pelos entrevistados para cada escola

Parece ser possível concluir que os elementos distintivos que reúnem em seu torno referências mais significativas e concretas são o timbre, o vibrato e o domínio técnico, apesar da importância atribuída também a elementos como o fraseado. Os elementos elencados referem-se sobretudo às escolas Francesa ou de Paris, Americana ou Nórdica e Japonesa, sendo que, para as restantes escolas citadas, as referências a elementos interpretativos e técnicos são escassas e vagas.

No capítulo V procurarei, pois, analisar de que modo a maior concretização quanto àqueles elementos é um reflexo de uma realidade performativa observável.

IV.2.3 Escolas: elementos determinantes

Relativamente aos factores que determinam a génese, as características e os membros integrantes de uma determinada escola, as opiniões entre os entrevistados são, também, diversas e estão intrinsecamente ligadas ao modo como cada entrevistado atribui a uma escola determinada os elementos técnicos e interpretativos que a caracterizam e como conota os diferentes saxofonistas com escolas determinadas.

Delangle é o único entrevistado que procura sistematizar esses factores: personalidade - entendida como indivíduo influente (e.g. professor), história e língua são, para ele, os três factores passíveis de definir uma escola.

Um dos elementos que parece ser mais determinante é a cultura. “Cultura” parece surgir, neste contexto, como um conceito que se confunde com o de “nacionalidade”, e implica elementos identificadores dessa fusão conceptual, tais como a língua, a história ou as tradições nacionais ou regionais. Mas são significativas também as referências supra-nacionais ao conceito cultura. Assim, para além da questão da língua, à qual regressarei, são referidos pelos entrevistados comportamentos e maneiras de estar característicos de uma determinada cultura:

Il y a une culture, il y a le sens, par exemple, chez les gens du sud, le sens du théâtre, la manière de parler très vite, un peu plus fort. Ça définit aussi une manière de penser. Très rapide, on réagit rapidement, on est... au contraire, dans le nord, où on parle plus posément, où un accent un peu plus lent, un peu plus grave, et ça définit une manière de penser plus lente, on réfléchit d'avantage avant de répondre, on a moins facilement des amis, parce qu'il

faut plus de temps pour faire des amis. (DLG)

Delangle faz uma referência semelhante à cultura japonesa, como vimos acima (cf. IV.2.2.2), estabelecendo uma relação directa entre os comportamentos sociais e o timbre característico da Escola Japonesa. O exemplo japonês é também apontado por David quando se refere à importância do elemento cultural na definição de uma escola:

C'est-à-dire qu'il y a des gens qui jouent très, très bien, et ces gens là, en fonction de leur culture, qui est pas seulement musicale, qui est une culture aussi d'un pays... Les japonais ont une culture très particulière, les japonais qui jouent très, très bien, il y a quelque chose de très japonais, dans le jeu, dans le son, dans la maîtrise. Et ça, ça forme des écoles. Mais c'est avant tout une histoire de culture et de personnes. (DVD)

Fourmeau faz uma alusão às bandas filarmónicas como tradição susceptível de influenciar o modo de tocar saxofone nos países latinos – menos intelectual, segundo o entrevistado (cf. IV.2.2.2). A importância dos factores cultura e nacionalidade é, de resto, colocada em termos muito claros:

Les écoles qui peuvent être différentes, viennent surtout aussi des cultures différentes, des pays différents (...) donc, les écoles sont justifiés par un goût aussi différent, un style, une éducation (...) je pense que ça c'est tout à fait une chose naturelle qui est liée fondamentalement à la culture propre de... bon, je vais pas te dire... oui, d'un pays, mais d'un continent. (FRM)

Este determinismo dos factores cultura e nacionalidade relativamente à caracterização das escolas é também justificado historicamente. Meugé explica com a história administrativa e política francesa alguns dos elementos que mas critica na Escola Francesa:

La suprématie un peu arrogante de l'Ecole Française, qui s'explique d'une façon historique, parce que le saxophone a une histoire très récente qui s'est développée principalement en France, mais qui... enfin, on peut dire en Belgique et en France, mais qui s'explique du côté français par le système français en lui-même, le système de l'enseignement musical, de l'enseignement en général, enfin, le système français politique, je dirais, en général, qui est pyramidal, qui est beaucoup trop centralisé à Paris, qui a aussi des raisons tout à fait historiques, mais qui perdure dans ce sens-là (...) c'est un peu un relapsus du royalisme de l'époque des rois ou de l'époque impériale, où, voilà, Paris était le centre du monde. Et c'est resté un peu dans les mentalités, et je dirais que dans le saxophone c'est entretenu, quoi, l'Ecole Française du saxophone qui est domiciliée à Paris, on peut dire, on croit toujours que c'est là que tout se passe. (...) instauré une école et... aussi ça correspond à l'époque, époque début du siècle, avec tous le... enfin, on peut dire dans les années trente, mais c'est l'héritage du dix-neuvième siècle qui était très institutionnel, et justement où on mettait les choses très compartimentées. (MGE)

O elemento história é, como afirmei, valorizado também por Delangle, como um dos três

factores determinantes na definição de uma escola:

Il y a des écoles qui se définissent par... du point de vue historique, c'est-à-dire, par exemple, en Allemagne le saxophone, par exemple, est plutôt lié au jazz, même dans le classique. En France, c'est plutôt lié à, je dirais, l'histoire d'Adolphe Sax, la continuation avec les orchestres d'harmonie. Au Japon, aussi, il y a des... historiquement le saxophone s'est implanté dans un certain contexte. (DLG)

Londeix justifica as especificidades da Escola de Paris pelas raízes históricas da instituição à qual associa essa escola, o *CNSMDP* (Conservatório de Paris):

Et il faut pas oublier que ce conservatoire a été fait pour alimenter l'orchestre de l'Opéra de Paris. Où il y avait... alors, là, un style qui correspondait à l'établissement, et qui cherchait à fabriquer, à produire, à mettre sur le marché, à préparer des musiciens qui répondraient à ces critères de qualité. (LDX)

David faz a interligação entre cultura e história ao referir-se, como vimos (cf. IV.2.2.1), à tradição musical erudita francesa como factor determinante na caracterização da Escola Francesa. Também Laran faz referência a esta tradição:

Et puis aussi une culture française classique de la musique, par rapport par exemple... on a beaucoup... on est assez influencés par – que ce soit voulu, que ce soit pas voulu, mais... - par tout le courant de Debussy et Ravel, qui a quand-même marqué le siècle, le néo-classicisme, en plus, dans les années 30, quand-même beaucoup marqué. (LRN)

No mesmo sentido, Bornkamp enquadra as escolas de saxofone na cultura musical de cada país, quando diz que “I think it's not just saxophone school, it's also related to the music school in that particular country” (BK).

Por seu lado, Londeix e Marzi referem a nacionalidade como factor determinante sem procurar justificá-lo com uma contextualização histórica ou cultural.

Delangle compara o processo de interiorização de uma escola com o de outros hábitos culturais, recorrendo à metáfora da escrita para destacar o seu carácter profundo e indelével:

L'école c'est génial, c'est... quelque part c'est un petit peu comme la manière d'écrire, quand on est petit, on apprend les langages, on apprend... et après, quand on veut changer la manière d'écrire, il faut presque changer l'outil, en fait. Si on continue avec le – moi je sais que si je change, si j'écris avec une plume, comme j'ai appris quand j'étais enfant, j'écris comme on m'a appris, je suis incapable d'écrire vite et mal, je veux dire comme avec un stylo, comme ça. Si j'écris avec un stylo, j'écris autrement. Si j'écris avec un crayon, je peux écrire encore autrement. Donc, en fait, si on veut changer l'école il faut changer le matériel, en fait. Il faut changer de saxophone. (DLG)

É significativa a menção ao material organológico concreto (saxofone) como condicionante do modo de tocar de uma determinada escola, metaforizado pelo modo de escrever dependente do material de escrita.

Entre os factores culturais, a língua é, seguramente, aquele ao qual é dada mais ênfase pelos entrevistados. A relação da língua materna de cada saxofonista com o timbre que produz é posta em evidência por vários entrevistados, bem como a analogia entre as relações do timbre com a escola e da língua com a cultura ou a nacionalidade. Vimos já (cf. IV.2.1.2) que Bornkamp atribui grande importância a este factor na definição de um timbre, exemplificando com os casos de saxofonistas americanos que, apesar da suposta influência francesa, “soam” de modo diferente devido à língua que falam. Também Fourmeau valoriza esta relação determinante entre timbre e língua:

C'est plus lié, je crois, à un son. A un son, à une... voir peut-être aussi au langage, à la langue par elle-même, qui peut certainement aussi influencer au niveau de (...) le langage, oui, il peut il y avoir un rapport aussi avec le langage. (FRM)

Sobre esta questão, Laran é específico relativamente à Escola Francesa, que generaliza a outros instrumentos de sopro:

En France on a une langue... nôtre langue est assez nasale. Donc c'est vrai que le son français... on est assez connus dans le monde par les instruments à vent – la clarinette, le hautbois, la flûte – parce qu'on a eu des grands comme Maurice André á la trompette, comme Philippe Pierlot au hautbois, comme Jean-Pierre Rampal à la flute (...) C'est vraiment l'instrument de la langue, parce que nôtre langue, on a beaucoup de consonnes, beaucoup de voyelles, on accentue certaines choses – moi j'ai l'accent du Sud, donc c'est encore plus marqué – et donc, déjà, ce qui différencie ça. (LRN)

Para Delangle, as diferenças entre escolas e timbres são análogas ás diferenças de dialecto. O factor língua é, também para ele, inequivocamente determinante do modo de tocar:

On ne peut demander un américain de jouer avec une sonorité nasale. Et les français ont une sonorité nasale. Pourquoi? Parce que la langue française “ehn ehn ehn” [emitindo sons nasais] elle est nasale. Donc nous, ce qu'on entend, dans nôtre oreille, c'est nasale. Les américains ils entendent “oa oo oaa oo” [emitindo sons sugestivos do inglês americano] toute la journée, ils jouent comme ça. Mais c'est leur son. Ce peut pas leur... les japonais qui parlent sans... avec des choses très articulés – le japonais est très articulé -, mais il ya pas beaucoup de – comment dire – de dynamique dans la langue japonaise. Il y a très peu de dynamique. Donc, les japonais ils jouent un joli *mezzo-forte* et rarement des *fortissimo* et des *pianissimo*. (DLG)

Por seu lado, Rousseau – que, como vimos, recusa a validade do conceito de escola, admitindo, no entanto, a existência de estilos colectivos -, recusa inequivocamente o determinismo do factor nacionalidade na génese desses estilos colectivos. Recorre, para o demonstrar, à comparação com os lugares-comuns relativos ao jazz:

Sometimes I hear people say only black people can play jazz. I've heard this said. And my answer is "I'll put on a recording, now I play you tell me if the player is black or white. Or yellow". (RSS)

Assim, a proveniência geográfica parece ser o mais determinante na génese, nas características e, sobretudo, na atribuição de pertença a uma determinada escola por parte dos entrevistados.

Contudo, há diferenças fundamentais de opinião quanto à viabilidade de uma mobilidade entre culturas e entre escolas. Sem fugir à afirmação do carácter longo, profundo e determinante da aquisição da cultura – e, logo, da escola – Delangle admite que, quando as circunstâncias próprias de um percurso individual o proporcionam, pode haver uma aquisição de múltiplas culturas, de múltiplas línguas – e, naturalmente, da aquisição das características de múltiplas escolas:

Qui sait que, un jour, on crée des saxophonistes qui seront parfaitement bilingues, je le dirais. C'est pas impossible. Ou trilingues. Pourquoi pas? Il y a des enfants qui sont nés d'une mère française et d'un père japonais qui sont parfaitement bilingues. C'est pas impossible, pourquoi ça serait impossible au niveau instrumentale? Ça met un peu plus de temps pour venir, parce que ça... c'est long, au départ. (DLG)

Delangle sugere, pois, um processo semelhante ao da aquisição da língua e a possibilidade de um poliglotismo na interpretação saxofonística. As mestiçagens referidas por Bornkamp vão também nesse sentido, e o determinismo dos factores nacionalidade e cultura relativamente ao modo de tocar é relativizado por este entrevistado de forma muito clara, quando afirma que “Fortunately, it is mixed, it is not so, you know, like that when you have black hair, then you are japanese, and when you have black hair as a saxophone player, you will sound exactly like that” (BK).

Para Marzi, o factor geográfico parece ser menos determinante, tendo em conta que se refere às escolas Japonesa e Americana como ramificações da Escola Francesa, desvalorizando, assim, qualquer determinismo a priori de nacionalidade ou língua. Muito próximo é o ponto de vista de Laran, que afirma que “l'Ecole Japonaise c'est des élèves qui ont pris des cours en

France et qui ont après importé leurs savoirs en mettant ce qu'ils avaient appris avec les coutumes du pays. Les américains c'est un peu pareil (LRN)".

Diferentes são os pontos de vista de Fourmeau ou David, para quem os factores cultura e nacionalidade são sempre, incontornavelmente, determinantes na caracterização do modo de tocar característico de uma escola. Não obstante, Fourmeau admite, de modo algo contraditório com a firmeza na afirmação dos factores cultura e nacionalidade, alguma permeabilidade a influências entre escolas:

J'ai pu apprécier beaucoup de performers américains, et c'est vrai que se détache quand-même un goût, un style qui est quand-même assez différent du nôtre (...) il faut dire aussi qu'il y a quand-même des maîtres du saxophone classique en Amérique qui font école. La plupart des anciens ont été un peu héritiers de l'Ecole Française aussi, puisqu'ils sont venus prendre référence de l'épaulé Marcel Mule, à l'époque. (...) Un son américain (...) c'est inné un peu dans leur façon d'être et leur culture, alors que c'est vrai que, bon, l'Ecole Asiatique prendrait un peu plus références sur, je dirais, (...) le style un peu européen, le style français" (FRM)

Para além dos factores culturais, um outro elemento surge como determinante relativamente à génese e às particularidades das diversas escolas: a personalidade fundadora. A generalidade dos entrevistados considera que o corpo de influências emanadas do intérprete tido como fundador ou como epicentro de uma determinada escola (e.g., o professor que preside a uma determinada tradição pedagógica) é fundamental na génese e na caracterização da mesma. Rousseau, que recusa a ideia de escola, admite que, relativamente a este aspecto, há uma tendência para agrupamentos de intérpretes de acordo com a influência do professor; admite mesmo, quando questionado directamente, a existência de estilos colectivos agrupados de acordo com o factor personalidade:

After hearing many players, I can some times identify with the teacher. (...) I do not use vibrato on every tone. My students do not use vibrato on every tone. You see what I mean? So there's a certain trend. (...) There are certain players you know, wether it's saxophone, violin or piano, that have that kind of influence, of presence and people sometimes are influenced by that. (RSS)

Para outros entrevistados, a personalidade fundadora é um elemento tão relevante na génese de uma escola como os factores culturais. Delangle classifica as escolas em tipos, dos quais um é determinado pela personalidade fundadora:

Il y a le type qui est la question du professeur, qui ont une influence, et qui définissent petit à petit une école, parce qu'ils ont des disciples qui jouent un peu comme eux; c'est plutôt des questions, des écoles définies par personnalité, c'est vrai. (DLG)

Fourmeau encara as personalidades marcantes como parte integrante das escolas enquanto elementos de uma cultura nacional; as personalidades funcionariam como montra das respectivas escolas, atraindo a si as novas gerações:

En dehors du fait que tu as la culture musicale et la tradition de chaque pays, moi je pense que c'est surtout aussi les gens qui constituent une vitrine d'un pays qui fait que les jeunes, ben, écoute, toutes générations vont aller vers des gens qui sont plus actifs et qui représentent une image. (FRM)

Também Laran valoriza o que designa por "assimilação" de personalidades artísticas no quadro de escolas nacionais, quando afirma que “Il y a ce phénomène d'assimilation, ce phénomène de ressemblance, qui, à mon avis, fait que la personnalité (...) c'est que chaque semaine l'oreille est influencée par ce qu'elle entend” (LRN).

Para Bornkamp, a influência de uma personalidade é mesmo o elemento mais determinante na génese das escolas: “it's not so much that you are born somewhere, but where you have studied. Amsterdam, where I am teaching myself, has a, we can call it, a school – at least it's a little bit influenced by my way of playing” (BK).

A maior ou menor importância dada ao elemento personalidade fundadora na definição da génese e características das diversas escolas, por oposição aos factores culturais, está, de resto, intrinsecamente ligada à dialéctica entre indivíduo e grupo no quadro da argumentação dos entrevistados. Trata-se, aqui, de saber como vêm os entrevistados a relação dos indivíduos com as escolas relativamente à existência ou não de indivíduos por oposição a escolas, num de três possíveis cenários:

- A existência de estilos individuais no seio de uma mesma escola
- A existência de intérpretes que não se enquadram em qualquer escola
- A existência de grupos de intérpretes que não se enquadram em qualquer escola mas aos quais é atribuída uma afinidade estilística

Se, no terceiro cenário, a referência é a grupos fora-de-escola, e não a indivíduos, a questão fundamental que aqui se coloca, a do maior ou menor determinismo dos factores culturais apontados como passíveis de definir as escolas, mantém-se. Começando por este último

cenário, é Bornkamp quem refere claramente um grupo – o dos saxofonistas ingleses - que, de acordo com o entrevistado, se afirma precisamente pela procura da individualidade, a qual seria, em si mesma, um elemento cultural:

In England, what we see there is that classical players they allways play jazz as well. So, the way that they play, stylistically, is in between classical and jazz. We can call it a school, but I wouldn't call it a school, I would call that just the way they are. (...) I think everywhere there are individuals, individual players. Maybe part of the culture, also showing they are different, on purpose. (BK)

Assim, Bornkamp justifica com elementos que considera culturais também a constituição de grupos estilisticamente coerentes externos às escolas definidas pela personalidade, nacionalidade ou cultura.

Na mesma linha, a existência de intérpretes que não se enquadram em nenhuma escola é apontada por vários entrevistados. Delangle, que, como vimos, se exprime longamente sobre os processos de aprendizagem e assimilação de escolas e tradições refere exemplos concretos com particularidades diferentes:

Il y a des gens qui jouent, qui ont travaillé avec les uns, et puis après travaillé avec les autres, et qui sont entre les écoles, et qui sont au-delà des écoles. (...) Rudy Wiedoeft c'est un phénomène tout à fait à part. Souvent c'est des gens qui n'ont pas enseigné. (...) Daniel Kientzy est un peu comme ça. Daniel Kientzy est un peu un phénomène à part, sonorité particulière, hors des sentiers battus. (...) Souvent ce sont des gens qui sont un peu, justement, *self-made man*. Ils ont fait une école d'une manière un peu accessoire, mais ils n'ont pas été formatés. Et c'est pas mal, finalement, parce qu'on voit des personnalités fortes surgir comme ça. (DLG)

Kientzy é referido também por Marzi e Laran como um exemplo de intérprete que não se enquadra em escolas, tanto mais significativo quanto se trata de um saxofonista francês. Laran refere-se ainda a Bornkamp como um dos paradigmas dessa independência relativamente a uma escola, recorrendo à noção de liberdade para o designar:

JL – Disons qu'Arno Bornkamp c'est un peu un électron libre.

CC – Un électron libre?

JL – Electron libre. C'est-à-dire que la Hollande c'est un pays qui est pas très, très grand, donc c'est pour ça que... mais bon, c'est un saxophoniste incontournable. De toute manière, mais comme Marcus Weiss, comme beaucoup, beaucoup de gens. (LRN)

Para Laran – que refere, ainda, Sigurd Rascher como exemplo - é pacífica, pois, a existência de personalidades artísticas que se destacam relativamente às escolas. A tentativa de separação relativamente às escolas – seja a toda e qualquer escola, seja à escola de origem – é também

apontada por Bornkamp como raiz da existência de personalidades que não se enquadram em escolas, citando o exemplo concreto de Jean-Michel Goury: “Jean-Michel Goury – maybe you know him – in one way he is very french, and in the other way he tries not to be very french, he tries to do other things, a little bit different, and to separate himself” (BK).

É sintomático que Bornkamp cite o exemplo de Goury no mesmo contexto em que Laran cita o exemplo de Marcus Weiss: ambos os saxofonistas citados partilham uma carreira artística em quarteto (quarteto *Xasax*), do qual faz também parte integrante um dos entrevistados, Pierre-Stéphane Meugé que, como vimos já, se afirma peremptoriamente como um opositor à ideia de pertença a qualquer escola. Parece possível discernir, assim, no seio de um grupo específico – o quarteto *Xasax* – uma coerência de princípios estéticos que se afirma, precisamente, pela liberdade face à ideia de escola.

Para este conjunto de entrevistados não parece, pois, haver contradição entre os elementos culturais que definem a pertença a uma determinada escola e a existência de intérpretes que não se enquadram em qualquer escola. Para David ou Fourmeau, no entanto, essa hipótese não é aceitável, e o determinismo cultural impõe sempre, necessariamente, a identificação de um intérprete com uma escola determinada. Questionado sobre a possibilidade de existência de intérpretes fora de escola, David é claro ao afirmar na sua resposta que “Je pense pas. En fait, c’est très, très rare. Il y a des gens qui sont individuellement très impressionnants. Ils restent une personnalité mais ils viennent jamais de rien” (DVD).

Também Fourmeau afirma, a título de exemplo, que “c’est vrai qu’on écoute un saxophoniste américain, c’est rare qu’on se trompe” (FRM).

A este propósito, partindo precisamente da afirmação de Fourmeau quanto à raridade do erro na identificação auditiva de um membro de uma determinada escola, é paradigmático um exemplo narrado por Laran (que, como vimos, é bem mais tolerante na admissão de individualidades estilísticas):

Il y en a eu une fois (...) j’ai cru que c’était un japonais qui jouait, et j’ai ouvert la porte, c’était un copain. Français.

CC – Pourquoi tu croiais que c’était un japonais?

JL – Au son. A la manière... Je me suis dit “ah, ça c’est un japonais”. Et non. (LRN)

Um outro cenário é o da possibilidade da existência de estilos individualmente marcados no seio de uma mesma escola. Em certa medida, a referência a Jean-Michel Goury feita por Bornkamp assume, como ponto de partida, a pertença daquele à Escola Francesa e, conseqüentemente, a sua individualidade no seio desta escola que o leva à citada separação. Mas é novamente Laran quem admite mais claramente diferenças individuais no seio da Escola Francesa, quando diz que “quand on écoute Jean-Yves Fourmeau c’est pas pareil que quand on écoute Claude Delangle. Et en ce moment quand on écoute Vincent David c’est pas pareil” (LRN).

Como vimos acima (IV.2.1.2) Rousseau refere também diferenças entre alguns dos mais representativos saxofonistas franceses, recorrendo a esse argumento para rejeitar a ideia de uma Escola Francesa. Para Fourmeau, embora os elementos culturais possam condicionar inevitavelmente o modo de tocar de cada saxofonista, as escolhas de repertório podem determinar estilos particulares no quadro de uma mesma escola:

Le répertoire peut avoir une responsabilité aussi sur... sur une évolution et un changement de son. Ça c’est clair. C’est pas uniquement une question de tradition musicale (...)

CC – Donc, dans une même école, les styles individuels peuvent changer avec le répertoire?

JYF – Complètement. Complètement. (FRM)

Verificam-se, assim, relativamente à dialéctica indivíduo-grupo tendo em conta a existência ou não de individualidades estilísticas dentro e fora das escolas, uma diversidade de pontos de vista que é, em geral, consistente com o modo como os entrevistados se posicionam em relação à ideia de escola – caracterização, protagonistas e factores determinantes –, e não está desligada da apreciação qualitativa que assumem, como veremos agora.

IV.2.4. Escolas: definição, interesse e juízos de valor

Para além de todos os aspectos que dizem respeito à caracterização das escolas – desde a sua classificação aos factores que as determinam –, o conceito de escola despertou nos entrevistados claras posições de princípio, reveladoras da sua visão não só sobre a ideia de escola e as diversas escolas, como também relativamente à sua postura na vida enquanto artistas e enquanto indivíduos. É no contexto da própria definição do conceito (quando surge), da atribuição de um maior ou menor interesse à ideia de escola e da formulação de

juízos de valor que a importância do conceito no universo dos saxofonistas surge com mais evidência, associado a questões básicas na sua definição pessoal enquanto artistas e enquanto indivíduos, nomeadamente a dialéctica indivíduo/grupo.

Assim, uma parte considerável dos entrevistados questiona a ideia de escola, colocando em causa o seu interesse, e revela mesmo, nalguns casos, alguma antipatia em relação a esta ideia. Contudo, esse questionamento pode ser meramente conceptual, de rejeição do conceito (mas não necessariamente das suas implicações), ou mais profundamente ideológico, de rejeição ou questionamento, não do conceito em si, mas das suas implicações. No primeiro caso está Eugene Rousseau que, como vimos, rejeita o conceito de escola, afirmando: “I don’t like that term and don’t use it” (RSS).

No entanto, admite com facilidade a formação de grupos ligados por um modo de tocar comum em torno de personalidades marcantes como, e.g., a de um professor influente. É o conceito que é rejeitado: o entrevistado considera que existem demasiadas diferenças no seio dos agrupamentos mais frequentemente referidos (como é o caso da Escola Francesa) e demasiadas ambiguidades na sua classificação, o que retira, na sua óptica, solidez ao conceito de escola.

Diferente é a atitude de rejeição de um conjunto de ideias associadas ao conceito de escola, assumida por vários dos entrevistados. Embora reconheçam e identifiquem escolas diversas, colocam em causa o interesse e as virtudes do agrupamento em escolas. Para estes entrevistados, a ideia de escola implica, à partida, uma série de concessões à criatividade e à liberdade individual, cujas motivações e consequências rejeitam.

Para Bornkamp esta é uma ideia geral, que não tem por alvo ou inspiração uma escola em particular mas que faz parte da sua visão do modo como os saxofonistas – em especial os que estão em formação – se relacionam com o grupo e com indivíduos marcantes:

I think we have to leave that idea of schools a little bit. I think it’s a little bit old-fashioned, and it makes the students quite stupid. Because they don’t think for themselves – “If I play in that style, I do the things from that school, I will make a promotion”. I think they have to think for themselves and they have to do choices themselves, much more than just copying or being part of a school. (...) It’s safe, it’s a safe feeling. Especially for a young player. The world is so big. We can go any direction, what is the good one? And a teacher gives you

security (“What you learn from me is good”) and that’s very important. But, at some point, we need to open the eyes and the ears and look for other things. (BK)

Perspectiva semelhante é a de Meugé que é, de entre os entrevistados, aquele que de forma mais vincada questiona o interesse da existência de escolas. Colocando, mais uma vez, o acento na questão do comportamento dos indivíduos face ao grupo, afirma que

Déjà le terme d’“école” est dangereux en soi (...) Moi je me méfie des écoles (...) on voit dans le piano, dans le violon, il y a les écoles machin, l’école... même, on parle de l’école russe, même en Russie il y a plusieurs écoles et il y a plus... en Allemagne aussi. Et ça... bon, ça sert au musicologues, ils peuvent classer ça, mais est-ce que ça sert pour faire de la musique? Je crois pas que ça sert de savoir quelle école c’est, et coetera. Je pense que ça entretient les bla-bla et les conversations pour rien. C’est du vent, un peu. (...) Je pense pas qu’on avance vraiment avec ça dans la musique, dans son développement musical, en parlant d’école, en considérant les écoles, en comparant, je sais pas. Je pense que c’est un peu stérile, ce discours. (...) On n’est plus au dix-neuvième siècle, alors, quest-ce que ça veut dire? Maintenant on tend vers la globalisation et qu’est-ce que ça veut dire de faire une école de saxophone dans chaque pays pour se démarquer de ça? (MGE)

Esterilidade e inutilidade são, pois, atributos que Meugé confere à ideia de escola de uma forma geral. E específica, relativamente às escolas de saxofone, que

Ça pour moi c’est plutôt des querelles de chapelle. Enfin, quand j’entendais parler l’Ecole Parisienne, l’Ecole de Lyon, l’Ecole de Bordeaux, ça c’est des... c’est pas intéressant. C’est des petites querelles de pouvoir, mesquines, entre des gens qui veulent... oui, qui sont en mal de gloire, pour te dire... je sais pas de quelle gloire, mais de... oui... petites auréoles de stars du saxophone. (MGE)

Concretiza, ainda, com o exemplo da Escola Francesa ou de Paris:

Je crois que ce système, malheureusement, en tout cas en France, est toujours comme ça, c’est-à-dire que la classe du Conservatoire, du CNSM, est considérée et se considère comme le *nec plus ultra*, le mieux qu’il faut faire. (...) c’est entretenu par beaucoup de gens dans le monde qui n’ont peut-être pas assez d’esprit critique pour... ou qui suivent un petit peu trop comme des moutons, et disent “ah oui, c’est là, ah oui, c’est... on va à Paris, c’est... la vérité vient de Paris, du conservatoire de Paris”. (...) Je pense que c’est surtout des querelles de personnes qui qui nourrissent ce débat sur les écoles, et coetera. Oui, je pense que les français ils ont parlé eux-mêmes d’Ecole Française, ils se sont instauré comme ça parce qu’ils étaient les premiers, un peu, ça s’est développé d’abord là et ils ont instauré ça (...) une mentalité colonialiste, un peu, missionnaire, comme ça, que je trouve personnellement complètement caduque. (MGE)

Esta posição crítica relativamente à ideia de escola advém assim, em larga medida, daquilo que o entrevistado considera ser o exemplo da Escola Francesa. Meugé não é, de resto, caso único neste aspecto. Mesmo quando há uma tentativa de generalização, a Escola Francesa parece estar sempre presente, implícita ou explicitamente, como o modelo a rejeitar.

Salvaguardando as virtudes interpretativas, os entrevistados sublinham a carência de liberdades criativas individuais na Escola Francesa. Paradigmático, a este respeito, é o exemplo de Londeix, que, procurando generalizar ideias relativas às liberdades criativas individuais (que identifica com o *estilo*) e sobre as escolas, não consegue evitar a referência, mais ou menos clara, à Escola de Paris como paradigma do que de mais negativo associa ao conceito de escola:

Le terme d'école me chiffonne (...) moins de Paris qu'ailleurs – ailleurs c'est beaucoup plus ouvert (...) dans les autres pays ça me paraît plus normal. C'est-à-dire, c'est beaucoup plus ouvert et on accueille beaucoup plus les sensibilités diverses (...) Ce qui se passe à Paris c'est que il y a une surenchère d'écramage, de concours sur concours (...) le style (...) qui est précisément, la recherche de... j'allais dire de l'erreur, la culture de la singularité, la culture de l'accident heureux. Bon, et ça, l'Ecole de Paris, dans tous les instruments, le refuse. (...) et puis, par contre, sur le plan individuel, alors là c'est celui qui va être singulier et qui est contre l'école, parce que l'école va, généralement, apprendre à ne pas être singulier, à se fondre dans la masse, presque. C'est pas tout à fait vrai, mais c'est la tendance qu'il y a, en général, dans l'école. (...) il faut se plier à la discipline avec un "D" majuscule, stylistique si l'on peut dire. Et ça c'est pas artistique, à mon sens (...) j'ai pas l'accent des parisiens, je parle pas comme les parisiens, ni comme les bretons, ni comme les alsaciens, ni comme les occitans, bon... ni comme les auvergnats. Pourquoi, justement, cette diversité je trouve qu'elle est enrichissante. Et vouloir, au contraire, tout cloisonner à un type de jeu, ça je trouve que c'est trop restrictif. (...) Bon, maintenant, on voit qu'on échappe de plus en plus de la tradition française. Bon, pour moi, j'applaudis. (LDX)

Também Marzi, que mostra desagrado com os divisionismos com origem na ideia de escola, se refere ao rigor da Escola Francesa como factor negativo, passível de cercear a musicalidade, que parece ser entendida, tal como em Londeix, como sinónimo de liberdade criativa individual, quando diz que

L'Ecole Française, surtout de Paris (...) un endroit très stricte (...) Je trouve qu'il n'y a pas mal de techniciens dans cet endroit (...) les petites choses, même si on attaque pas très clair, si la justesse est pas très bien, mais (...) je trouve, parfois, que des écoles ils poussent beaucoup plus dans cette direction plutôt que sur la façon de jouer, d'être musicien (...) je voulais seulement souhaiter pas de divisions entre les écoles (MRZ)

A crítica é, de resto, assumida por Delangle, que se debruça longamente sobre a aprendizagem, o professor e o aluno no âmbito do conceito de escola, descrevendo aquilo que considera ser uma *boa escola* – bem diferente da imagem que outros entrevistados apresentam da Escola Francesa -, mas que, olhando para o universo dos seus próprios alunos, reconhece a rigidez referida por outros entrevistados, afirmando que “je suis aussi choqué par la culture de mes propres étudiants, qui sont des gens qui à 25 ans sont très rigides, très, très rigides” (DLG).

Delangle é o entrevistado que, com Meugé, mais extensamente se refere ao conceito de escola e mais procura especular a respeito das características e motivações que, de forma genérica, norteiam as escolas de interpretação. Diferentemente de Meugé, porém, Delangle coloca-se numa perspectiva essencialmente positiva relativamente a este conceito, problematizando, no entanto, as suas implicações. Trata-se de algo como uma *aceitação condicionada*: a escola é uma entidade importante na formação da personalidade artística do músico - Delangle chega mesmo a usar o termo “identidade” (embora sem contextualização teórica) – conquanto obedeça a uma série de condições. Esta problematização surge logo com a definição do conceito – escola como maneira de estar mais do que como entidade estruturada:

Une école ça voudrait dire quelque chose de structurée, ça voudrait dire un mouvement de pensée, exclusif... inclusive et exclusif, c'est-à-dire qu'en fait il faut jouer selon cette manière-là si non on n'est plus de l'école, et il faut un signe de reconnaissance d'une école, c'est aussi... il y a aussi une forte reconnaissance, alors, c'est quoi les signes de reconnaissance? C'est... je dirais que, avant d'être un son, c'est une attitude. (...) en fait, une école c'est une manière d'être. C'est beaucoup plus une manière d'être qu'une manière de faire. Et puis une manière d'être qui définit après une manière de faire. (DLG)

Delangle aflora aqui a questão importante da definição da identidade da escola (aqui referida através dos “sinais de reconhecimento”) por inclusão e exclusão no âmbito de um grupo. A pertença ou exclusão desse grupo determinaria, assim, a “maneira de estar” que condiciona a “maneira de fazer”.

Delangle considera a relação do músico em formação com a ideia de escola como um factor estruturante e, essencialmente positivo. Para isso recorre à metáfora da paternidade:

Une école, enfin, une école dans le sens, je dirais, professeur, c'est important parce que c'est ce qui structure, au même temps. (...) C'est bon parce qu'on grandit grâce à l'école, on grandit grâce à son père et sa mère, avec tout l'héritage familiale: les habitudes familiales, les accents, les habitudes de plaisanterie, même. Tout ce qui fait la famille. Et puis un jour on se rend compte qu'il y a des gens qui vivent autrement, avec d'autres habitudes, d'autres accents, d'autres manières de manger, d'autres nourritures, et... on aime quand-même bien la nourriture maternelle quand on revient à la maison chez ses parents, c'est quand-même génial, parce que... mais on apprend à aimer autre chose, à apprécier autre chose, à vivre un peu différemment. (DLG)

Recorre ainda a uma outra metáfora – a da jardinagem - para expor o seu ponto de vista sobre a relação entre professor e aluno e, implicitamente, sobre o tipo de influência que as personalidades mais influentes no âmbito de uma escola deverão exercer:

Je trouve que nous, professeurs, on est trop comme des jardiniers qui voudraient prendre la

rose et la tirer comme ça pour qu'elle pousse, et peindre la couleur... qu'est-ce que je fais, moi, avec un élève? Je fais comme un jardinier, je dresse la terre, je mets du fumier, des engrais, j'arrose, et je fais pas la rose. (DLG)

A referência a jardineiros que gostariam de colher a rosa e pintá-la denota um tom crítico relativamente a aspectos que considera poderem ser menos positivos no contexto das escolas. Parece claro, de resto, que Delangle tem, na sua argumentação, plena consciência de que representa o epicentro actual da Escola Francesa e das críticas que tradicionalmente são dirigidas àquela escola. Esta consciência poderá ter, assim, o seu peso na necessidade de uma apurada reflexão sobre a ideia de escola por parte do entrevistado, e reflecte-se, de certo modo, numa crítica mais ou menos explícita a alguns vícios da própria escola que representa. Assim, a dialéctica da liberdade individual no seio do grupo, já implícita nas metáforas da paternidade e da jardinagem, regressa na crítica à atitude dos seus discípulos mais directos.

Delangle faz radicar esses vícios em erros do passado, da responsabilidade da personalidade fundadora da escola francesa (Marcel Mule) e, sobretudo, do seu mais influente discípulo (Daniel Deffayet) que, de acordo com o entrevistado, terão falhado na compreensão daquilo que é uma tradição – conceito que, neste contexto, Delangle aproxima do de escola:

L'école ça implique la notion de tradition. (...) Pour moi la tradition, ça veut dire... tradition ça veut dire transmettre. Transmettre, et ça veut dire... c'est quoi transmettre? C'est "j'ai appris ça, je le transmets, mais en le renouvelant, en le refaisant. (...) celui qui transmet c'est un créateur. Tout d'abord c'est quelqu'un qui recrée. C'est pour ça que Deffayet c'est trompé, en fait. (...) Une vraie bonne école c'est quelque chose qui... qui suit la tradition mais en la renouvelant, en la réactualisant en permanence. Ça c'est vraiment... sinon, c'est une école morte. C'est rien du tout. C'est le vibrato qu'on fait pendant cinquante ans, de la même manière, parce que Mule l'a fait. (DLG)

Delangle propõe, assim, a sua própria ideia de escola, baseada numa maior flexibilidade e abertura na relação do indivíduo com o grupo ou com uma personalidade influente. A flexibilidade – ou “permeabilidade”, como refere – é uma qualidade positiva (sinónimo de inteligência) atribuída simultaneamente ao intérprete e ao grupo (escola):

Donc, finalement, les écoles sont très perméables. Ce qu'on dit école, c'est... si les gens sont intelligents, sont très perméables. (...) je pense pas qu'on puisse être un bon en étant le pur produit cent pour cent d'une école. (DLG)

O seu ponto de vista relativamente ao que considera dever ser uma escola (na qual integra a ideia de tradição) é coerente com estes princípios:

Il faut revoir totalement la manière, justement, des écoles “Tu dois jouer Desenclos comme ça, tu dois jouer Ibert comme ça, avec. Là il y a un ralenti ici. Là ça se joue comme ça.” (...) celui qui transmet c’est un créateur. Tout d’abord c’est quelqu’un qui recrée. C’est pour ça que Deffayet c’est trompé, en fait. (...) est-ce que j’ai formé une école, je pense pas que j’ai formé une école. Je pense pas. Au contraire, c’est casser l’école en permanence qu’il faut, au fait. Mais c’est peut-être ça qui définit une école, aussi. C’est casser l’école. (...) quelque chose qui est sûr, c’est quelque chose qui est mort. C’est quelque chose qui est mort. Aussi bien en termes d’école qu’en termes d’interprétation, de sonorité, quand quelque chose est figée... la vie c’est le mouvement, donc il faut faire bouger les choses, il faut les faire évoluer, il faut... et ça c’est peut-être le problème des écoles, c’est que les écoles finissent par mourir à cause de ça. (DLG)

Delangle coloca-se, assim, em franca ruptura com o modelo tradicional de escola, atribuído à Escola Francesa e às suas personalidades fundadoras, assumindo uma postura dialéctica em relação às ideias de escola e de tradição. Esta ruptura é, de resto, coerente com um aspecto referido por outros entrevistados: a mudança verificada na Escola Francesa, quer a nível dos aspectos puramente performativos quer nos aspectos sociais e relacionais daquela escola (cf. IV.2.2.1), sobretudo no que às liberdades criativas individuais diz respeito. Essa mudança é, de resto, assumida precisamente em termos de reequilíbrio indivíduo-grupo por um dos entrevistados que se assume como membro da Escola Francesa, Laran, que afirma que “ le concept d’école, je dirais pas qu’il est dépassé mais qui... il a vécu et que c’est plutôt les interprètes maintenant qui, à mon avis, font leur musique un peu plus que les écoles ” (LRN).

Significativo é, de resto, o facto de um entrevistado - Fourmeau - que se coloca a si mesmo, em vários momentos, na senda da tradição francesa de Mule e Deffayet exprimir uma clara recusa de amarras firmes entre o indivíduo e a escola, recorrendo, como Delangle, à metáfora da paternidade e negando-se como promotor de uma escola própria. Assim, Fourmeau parece aceitar convictamente a ideia de escola *a montante* do seu percurso, mas é relutante em encarar essa ideia *a jusante*, na sua relação com os alunos, ao afirmar que

Moi je crois qu’on se détache aussi, il faut couper le cordon ombilical, comme on dit. Donc, là, d’avoir l’intention de vouloir créer une école, ah non. Moi je trouve ça une frustration. Et ça serait d’abord une frustration pour ceux qui viennent me voir. (FRM)

Para além das críticas de fundo sobre a ideia de escola e as suas implicações, surgem também, pontualmente, críticas mais ou menos directas, quer a aspectos meramente interpretativos associados a esta ou àquela escola, quer às características genéricas atribuídas à escola. Os entrevistados formulam, assim, explícita ou implicitamente, juízos de valor relativamente a escolas específicas. Estas críticas são ora de sentido positivo, ora de sentido negativo, ora

ainda comparativas. Bornkamp afirma, relativamente a Sigurd Rasxher e Marcel Mule, que “they both made their school, especially Mule in Paris, who had good facilities, so from that moment french style became quite dominant and many good players where produced” (BK). Marzi refere que “l’Ecole Française c’était comme jouer le saxophone presque comme jouer une flute ou une clarinette” (MRZ). Londeix resume as características das escolas Americana e Japonesa do seguinte modo:

Effectivement, les sonorités des américains, des américains en général sont moins claires que les français. En suite, quand on entend dévaler des gammes, des arpèges, comme ça, à toute volée, avec le suraigu, on dit “ah, mais tiens, ça doit être un japonais”.(LDX)

Assim, relativamente a aspectos interpretativos, parece haver uma multiplicidade de juízos de sentidos diversos, não se verificando neste aspecto a concentração numa determinada escola ou num determinado paradigma, ao invés do que acontece com as questões de fundo.

IV.2.4.1. Adenda à margem das entrevistas: Londeix e a Escola de Bordéus

Um dos entrevistados que mostrou reservas relativamente ao conceito de escola devido à conotação negativa que lhe atribui foi, como vimos, Jean-Marie Londeix. No entanto, a ideia de escola deverá ser suficientemente importante para este entrevistado, a ponto de motivar uma conferência subordinada a este tema e, concretamente, ao enquadramento do seu próprio percurso na ideia de escola.

Assim, três dias após a entrevista, e ainda no âmbito do *XIV World Saxophone Congress*, Londeix apresentou uma conferência (J. M. Londeix, “Qui a dit Ecole de Bordeaux?”, comunicação pessoal, 7 de Julho de 2006) a respeito da *Ecole de Bordeaux* (Escola de Bordéus). A conferência estava já programada e prevista no programa daquele congresso (Drevenšek, 2006) não surgindo, portanto, na sequência da entrevista. No entanto, como o próprio Londeix admitiu imediatamente antes da entrevista e no seu decorrer, a expectativa de uma entrevista em torno da ideia de escola motivou uma reflexão em torno do tema que, naturalmente, se reflectiu também na conferência.

Londeix começou por justificar a necessidade desta conferência pelas referências, que afirmou serem frequentes a uma suposta escola de Bordéus. Seguiu-se um resumo histórico das vidas musicais em Paris e em Bordéus, referindo o carácter periférico desta segunda cidade. Depois

de abordar alguns aspectos da sua própria biografia, referiu que, com a sua chegada ao lugar de professor no Conservatório de Bordéus, em 1970, aquela escola internacionalizou-se, processo que terá tido impacto na vida musical da cidade. De acordo com Londeix, a classe de saxofone que formou no Conservatório de Bordéus contou com 47 alunos europeus, 70 norte-americanos e 13 asiáticos¹⁵. Dito isto, Londeix considerou que a designação “Escola de Bordéus” se deve ao número elevado de estudantes estrangeiros. No entanto, considerou também a expressão “Escola de Bordéus” como imprópria, tendo em conta que, na sua perspectiva, não é o número de alunos que determina uma escola, apesar da diversidade que considerou existir neste contexto. Londeix insistiu, de resto, na diversidade como característica da sua classe internacional, referindo que nesta conviviam saxofonistas de tendências diversas e mesmo contraditórias, entre os quais seria difícil encontrar um qualquer denominador comum. Londeix referiu, contudo, o alto nível artístico atingido pelos seus estudantes, resultado de um trabalho mais típico de um “atelier” que de uma “escola”. Neste atelier, segundo Londeix – que referiu o termo como oriundo da marcenaria -, ter-se-á criado um esquema de trabalho pouco habitual no saxofone, embora corrente nos outros instrumentos, baseado num seu trabalho pedagógico equiparável, na sua óptica, ao de um agricultor. Londeix referiu ainda o nível atingido pelos seus alunos, que lhes terá permitido, segundo afirmou, ganhar concursos. Descreveu com algum detalhe as características do trabalho pedagógico desenvolvido, destacando a actividade do seu *ensemble* de saxofones – dotado de uma disciplina de orquestra, segundo afirmou – e enfatizando a criação de mais de 200 obras originais, de compositores como Thierry Alla, Christian Lauba e François Rossé. Na sua óptica, esta actividade criativa contribuiu para que muitos compositores estabelecessem as suas raízes em Bordéus, com o conseqüente impacto na vida musical da cidade. Por este motivo, seria mais correcto, de acordo com Londeix, utilizar o termo “escola” para o panorama da composição em Bordéus, e não tanto para o do saxofone, em relação ao qual considerou o termo incorrecto. Para Londeix, o termo adequa-se mais à Escola de Paris, com os seus traços comuns de virtuosidade, clareza de som e articulação e a sua missão de conservar tradições. Londeix reforçou ainda a importância da composição em Bordéus, realçando que a missão do saxofonista consiste em defender a obra dos compositores. Referiu também o facto de os saxofonistas não contarem no seu repertório com compositores como Vivaldi ou Mozart e fez, ainda, referência aos poucos meios financeiros de que disponibilizou para o seu trabalho.

¹⁵ Estes números diferem ligeiramente dos que podemos encontrar na biografia disponível na página web de Londeix (*Jean-Marie Londeix's Biography*, 2012)

Três traços fundamentais podem ser isolados nesta conferência: a valorização por Londeix do trabalho pedagógico e artístico que realizou em Bordéus (bem como do impacto desse trabalho, quer para a vida musical da cidade, quer para o saxofone em geral), a recusa da designação de “escola” para esse trabalho e a referência à Escola de Paris. A Escola de Paris foi, aliás, uma referência permanente. A comparação entre aquilo que designou como *ateliers* e a Escola de Paris surgiu explicitamente quando Londeix, rejeitando o termo “escola” para o seu trabalho, o atribuiu à Escola de Paris, apresentando o que considera serem os traços distintivos daquela escola. Surgiu também explicitamente quando Londeix comparou o enquadramento histórico da vida musical parisiense com o de Bordéus. No entanto, a comparação com Paris surgiu com mais frequência de forma implícita:

na referência aos concursos ganhos pelos seus alunos [recorde-se que, na entrevista, Londeix referiu, relativamente à escola de Paris, que “il y a une surenchère d’écramage, de concours sur concours” (LDX)]; na referência ao nível atingido pelos seus alunos [relativamente a Paris, Londeix referiu na entrevista que aquela escola valoriza “celui qui va jouer le plus haut, le plus fort, le plus vite, le mieux possible. Alors, ceci dit, c’est pas négatif. D’ailleurs, on a qu’à voir ce qui sort. C’est... on applaudit” (LDX), salvaguardando, assim, o seu alto nível performativo]; na referência à internacionalização da sua classe (uma clara alusão à dimensão internacional da classe de saxofone do Conservatório de Paris); na referência à diversidade da sua classe e à dificuldade em encontrar traços distintivos comuns (por oposição à falta de liberdade individual que atribuiu à Escola de Paris e aos seus claros traços distintivos); na referência, até, aos poucos meios financeiros de que dispôs, na qual parece aludir a uma certa centralização de meios em Paris. Por último, a própria recusa do termo escola e sua substituição por *ateliers* parece estar ligada à conotação negativa que Londeix atribui ao termo “escola”, que associa sempre à Escola de Paris e aos seus aspectos negativos, nomeadamente no que diz respeito às liberdades criativas individuais.

IV.3. O saxofonista na sua definição pessoal

Uma das metas que me propus alcançar com a realização de entrevistas foi a da observação dos modos pelos quais os saxofonistas se definem a si próprios, enquanto artistas e enquanto indivíduos. Através desta estratégia procurei observar de que modo os saxofonistas se definem a si próprios quando abordam o conceito de escola, partindo da hipótese segundo a qual a relação com esta questão é importante nos processos da identidade. Por outro lado, a

centralidade do conceito de identidade nesta análise torna fundamental a procura da definição pessoal dos entrevistados.

A definição pessoal dos entrevistados enquanto artistas foi prevista na própria estruturação das entrevistas e nas questões concretas colocadas, nomeadamente nas questões do Grupo B (cf. IV.1.2.), No entanto, a reflexão em torno das escolas foi suficiente para que os entrevistados (todos, sem excepção) fossem referindo, ao longo da entrevista, vários aspectos da sua definição pessoal enquanto artistas e enquanto indivíduos, mesmo quando as questões colocadas não implicavam essa definição. De uma forma geral, os entrevistados foram – embora em graus diferentes - hesitantes na resposta à questão “Como definiria o seu próprio estilo de interpretação?”, tendo a sua definição pessoal enquanto artistas surgido com mais clareza na abordagem às questões relacionadas com a problemática das escolas. Essa hesitação não parece ter como significado mais do que a dificuldade em responder sem preparação prévia a uma questão potencialmente densa exigindo uma síntese de uma complexidade de aspectos.

A definição pessoal dos entrevistados foi também procurada através da última questão, “Que é para si o saxofone?”. Neste caso, o objectivo específico foi o de tentar perceber qual o papel que o saxofone representa na definição pessoal do entrevistado e, em última instância, nos seus processos de construção de identidade.

A definição pessoal dos entrevistados enquadra-se em diversos tipos, definidos de acordo com a área específica na qual essa definição se enquadra e com os processos que a ela conduzem, e agrupados em duas grandes áreas: a definição pessoal e a definição artística ou profissional.

Todos os entrevistados – em resposta a questões directas de definição pessoal ou a propósito de outras questões – fizeram, em maior ou menor grau, referência à sua biografia artística. A ênfase foi dada, em geral, às fases iniciais da sua formação ou do seu percurso profissional, tendo em conta expectativas, experiências marcantes ou princípios de vida.

Assim, a respeito da questão relativa à sua relação com o saxofone, Rousseau resumiu a sua

evolução fazendo referência à fase inicial da sua formação musical:

When I was a boy I was a singer. I was a soprano soloist. I was. And then my voice changed. Now, you don't want to hear me sing today, I can tell you. But I always enjoyed singing, as a boy, and so I think this, then... you know, the saxophone is sort of... I kept singing. But with the saxophone. (RSS)

Também a propósito da mesma questão, Delangle refere o modo como descobriu o saxofone:

Mon père voulait que je joue du violon. Et moi j'avais pas envie trop de jouer le violon, je voulais jouer du... pas du saxophone, je voulais jouer de l'instrument à vent. Hautbois, clarinette ou saxophone, je savais pas. Et je suis allé au conservatoire, j'avais neuf ans, et le monsieur qui était là a dit "le violon, c'est trop vieux. Il ne peut pas commencer le violon, il est trop âgé pour ça. Alors, qu'il fasse un instrument à vent". Moi je suis allé dans les classes, et je me souviens encore, c'était Bichon qu'enseignait à Lyon à ce moment-là. J'ai écouté, là j'ai entendu la sonorité du saxophone. C'était nettement mieux que tous les autres. (DLG)

A referência é, em ambos os entrevistados, a um percurso distinto do previsto relativamente à escolha do instrumento, como acontece também com David, que refere que "moi j'ai fait du piano, du théâtre, la percussion" (DVD). Fourmeau refere também um percurso distinto do que inicialmente previra, mas relativamente ao grau de profissionalização atingido num percurso inicialmente pensado para a esfera amadora:

Je suis né d'un milieu très amateur, mon père a été musicien, certes, dirigeait une école de musique. Si j'ai commencé la musique c'est pour jouer dans une harmonie. Bon, il s'est avéré que j'ai eu la chance de pouvoir faire mes études comme il le fallait, faire tout le cursus qu'on pouvait faire à l'époque. (FRM)

São também referidas as expectativas iniciais relativamente à tipologia musical a desenvolver e as mudanças verificadas a esse nível, nomeadamente na relação jazz-música erudita. Bornkamp é claro quando afirma:

Firstly, I wanted to play jazz, but then I didn't know about classical. And when I finally found that, it was clear for me. And simply fascinated by every respect. Jazz is still important for me, but I don't play it. (BK)

Também Laran faz referência a essa mudança:

Quand j'ai débuté – j'avais douze ans - c'était un instrument de... c'était un instrument de jazz, quoi. Un instrument qu'on regardait à la télé, pas que du jazz, de la variété, un instrument "cool". Et puis après on apprend, on va au conservatoire, et puis on entend parler de Jacques Ibert, on entend parler de Glazunov, on entend parler d'instrument classique "Ah oui? C'est quoi, ça?". Puis tu es pas du tout venu pour ça, et puis tu es dedans. Tu travailles là-dedans. Dans la musique savante, comme on dirait. (LRN)

Algo diferente é a mudança sentida por Marzi, que diz respeito ao tipo de repertório e ao tipo

de abordagem no seu percurso formativo:

Quand je suis été à Bordeaux avec Jean-Marie Londeix, je croyais beaucoup plus à qu'est-ce que je faisais dans le domaine classique, le langage néo-classique, et je crois que ça m'a fait du bien, parce que j'ai appris beaucoup de choses sur l'instrument, sur la façon de donner la phrase, de... comme ça, de regarder la musique, mais... en fait, quand je suis retourné en Italie, j'a commencé à penser d'une façon un peu plus personnelle. (MRZ)

Todas estas referências parecem evocar uma transição pacífica entre as experiências e expectativas iniciais e o percurso efectivamente prosseguido. As experiências iniciais parecem ser recordadas com agrado. Bem diferentes são as recordações de Meugé, que refere uma mudança radical entre as expectativas iniciais e aquilo que efectivamente veio a ser o seu percurso, devido ao choque com a Escola Francesa:

Au début de mes études j'ai été par, justement, l'existence de cette école qu'on appelle "l'Ecole Française" (...) ça m'a frappé encore une fois au début de mes études, j'étais à Paris ce qui se passait, parce que c'était là qui... ces gens, et j'ai été très déçu, je le dois dire. (...) ça m'a beaucoup découragé, et surtout ça m'a pas du tout motivé pour faire mes études LÀ, donc je suis parti justement plutôt voir ailleurs. (MGE)

Londeix faz referência ao seu percurso formativo e profissional sob a forma de pequenos apontamentos ou episódios ilustrativos de um determinado ponto de vista:

Quand j'entendais quand j'avais vingt ans, au piano Yves Nat, qui était pour moi un des grands pianistes du moment, là j'avais vingt ans, j'étais stupide, parce que la première fois que j'ai entendu le Concerto de Schumann, partition à main, mais je disais "mais il fout rien, ce type, il fait rien du tout, il fait tout ce qui est marqué". Bon, j'avais vingt ans, et je me suis rendu très vite compte que c'était ça le grand art: faire ce qui était marqué. (LDX)

Londeix é o único entrevistado que faz uma clara auto-crítica relativamente a aspectos pontuais do seu percurso artístico, como é evidente no trecho supra-citado ou quando refere "l'abus du vibrato – ce que je me reproche aussi dans les enregistrements anciens que j'ai fait, que je trouve insupportables, c'était la mode, on vibrait, pas seulement au saxophone" (LDX). Esta auto-crítica diz respeito, essencialmente, a escolhas interpretativas. Londeix é, aliás, um dos entrevistados que se define enquanto artista por características interpretativas concretas, nomeadamente na relação com a partitura:

Je ne me suis jamais senti prisonnier d'une partition. J'ai passé ma vie, et je la passe encore, à essayer d'être le plus près possible de la partition, mais je n'y arrive jamais (...) chercher à s'exprimer dans le texte, oui, mais c'est pas un style, ça, c'est une forme de pensée, c'est une... j'allais dire une hygiène de jeu, de se plier à la partition. (LDX)

Por outro lado, Londeix refere como pouco importante a questão do timbre, distanciando-se

claramente da Escola de Paris, afirmando que “où je ne me sens pas parisien c’est que c’est très souvent la priorité des parisiens, à savoir que, si le timbre est bon, le reste est bon. C’est pas vrai” (LDX).

Rousseau é, na sua definição pessoal, o entrevistado que mais concretiza aspectos técnicos e interpretativos específicos. Define o seu estilo de interpretação pelas escolhas que faz quanto à interpretação rítmica (baseada no rigor), à produção do som (com o uso de pouca pressão de ar) e ao uso do vibrato (regrado de acordo com as circunstâncias), do seguinte modo:

It’s my personal taste, when I play something, let’s say a slow movement, I do not use vibrato on every tone. (...) Of course you know the Desenclos, *Prélude, Cadence et Finale*. In the [canta o segundo tema da obra citada]... well, I met Desenclos. I’ve played his piece in Paris, in 1968. He was at the concert, and then we spoke, and... you played this piece and you know the [canta a intervenção inicial do piano na obra citada] the piano begins the... and so he spoke about the rhythmic being precise with the rhythm. And then you have four, sometimes against three, three against two, and this kind of thing. And his idea was the *rubato*, therefore, is kind of built-in to the music. So, I play this quite strict. (...) I think the use of the air (...) I think that’s one of the big distinguishing characteristics in the sound. And so I personally feel many players use more air pressure than necessary. It should have a little warmer, a little more flow of air. (...) My personal feeling (...) I think there’s certain passages that sound really better without vibrato. And I also find if one plays very soft, then there’s no vibrato. If it’s extremely *piano*, *pianississimo* or something. Very difficult to play vibrato with this. On the other hand, if you have a *fortissimo*, you can do more. So, I think... how that’s used is important. (RSS)

Rousseau refere ainda como característica própria a necessidade de conhecer cada peça no seu contexto global, afirmando que “when I play something, I hope I know the music, and not just the notes. I hope I have a sens of the total picture” (RSS).

Para além de Londeix e Rousseau são quatro os entrevistados – David, Bornkamp, Laran e Fourmeau – que se definem por características interpretativas concretas. David refere o fraseado como elemento distintivo da sua interpretação, afirmando que

Je recherche en tout cas toujours le... des histoires de phrasé. Maximum. Je suis beaucoup dans le phrasé, dans la recherche des phrases. C’est-à-dire savoir où est-ce que je vais, par où je passe, où est-ce que c’est le point culminant, où est-ce que je finis ma phrase, ça c’est très important pour moi. Et après, là-dedans, c’est de toujours essayer de... d’apporter quelque chose de neuf. Que ce soit sur mon interprétation, ou même dans une même pièce, quand on a trois fois la même phrase, ça m’intéresse pas de jouer trois fois la même chose. Donc, je sais pas si ça me caractérise, mais moi c’est ce que j’essaye... dans mon travail, c’est ce que je fais, en tout cas. C’est quelque chose que je peux pas, faire juste... jouer ce qu’il a marqué, et puis s’arrêter là. (DVD)

É de salientar o contraste dos pontos de vista de David e de Londeix relativamente à relação

com a partitura, apesar de ambos se incluírem a si próprios na Escola Francesa ou de Paris.

Bornkamp resume os seus princípios interpretativos afirmando que “In my own teaching and my own playing I’m very interested in musical character, in interpretation, in retrying to find the message of the composer” (BK).

Laran refere como características suas a precisão interpretativa e a procura tímbrica associada a um som de base “redondo” e “clássico”:

Moi je trouve que je suis quelqu’un qui essaye d’allier cette générosité, le plaisir de la musique, avec ce travail sur le timbre, ce travail sur la précision, le pointillisme dont on a besoin dans la musique contemporaine. Et ça a pas été facile à faire. J’évolue, on évolue tous et puis... puis aussi un son assez rond. Assez classique, quelque part. Son assez rond. J’essaie d’être un petit peu un alliage de tout ça, quoi. (LRN)

Fourmeau define também o seu estilo de interpretação pelo som, o qual associa a escolhas de repertório – revelando, contudo, alguma dificuldade em definir o som em concreto:

J’étais toujours à la recherche d’un son qui me plaisait, mais c’était toujours lié par rapport à un répertoire (...) j’ai certainement pas un son qui pourrait correspondre à du Stockhausen ou des choses comme ça, je veux dire (...) Donc, ça correspond, certainement, évidemment, à un son que moi j’ai envie de donner. Alors, quel est le son? Ben, je sais pas. J’estime pas avoir une école. C’est moi, c’est tout. (FRM)

Repare-se na negação de uma escola própria e na valorização do carácter individual do seu som. Fourmeau é, entre os entrevistados, aquele que mais se define pelas preferências de repertório. Para si, o som é uma característica própria fundamental que não se adequa a todos os tipos de repertório:

Je pense que j’aurais pas, esthétiquement parlant, et par rapport à un son que j’ai un peu dans la tête et de ce que j’ai envie de donner, je pense pas que je serais à même à pouvoir... il faudrait que j’évolue complètement et je change beaucoup. (FRM)

Fourmeau concretiza, em seguida, as suas escolhas de repertório: preferência por um repertório mais tradicional em detrimento de um repertório contemporâneo. Defende-se, contudo, de acusações de conservadorismo:

Je suis pas forcément l’un des plus actifs en ce qui concerne la création de la musique moderne pour saxophone. Ça a toujours été mon choix. (...) sincèrement, je pense pas être un conservateur. C’est parce que j’aime bien ce répertoire et ça me correspond bien. Mais pas dans l’esprit de dire “je veux suivre une tradition”, comme il a peut-être été interprété

quelques fois, ou alors comme certains ont voulu dire et classer. (...) j'essaie de vivre avec mon temps, sans pour autant toucher avec la musique d'avant-garde, quoi. Voilà. Je me définis comme ça. (FRM)

Posição bem diferente é a que assume Laran relativamente às suas escolhas de repertório:

Moi ce qui m'a fait faire le plus de progrès, ça a pas été de jouer Ibert, ça a été de travailler les musiques nouvelles. Et par contre, après quand je rejoue Ibert, je... "Ah ouais! Ah ouais, en fait c'est pour ça!" (LRN)

Bornkamp define também, em grande medida, a sua linha interpretativa pelas escolhas de repertório, associadas a escolhas organológicas determinadas:

I try to play different. For instance, I have played nineteenth century repertory – I play also another instrument, I play a nineteenth century *Adolphe Sax* saxophone – and so as I made a record of german music from the 30's, I play a 1930 saxophone. (BK)

A respeito das influências que recebeu e que condicionaram a sua personalidade artística – tema a que regressarei adiante -, Bornkamp havia afirmado que "I'm influenced by the whole society of dutch music, and other people from that world" (BK). Tal afirmação constituiu pretexto para que, a propósito de escolha de saxofones de época para determinados repertórios, supracitada, questionasse o entrevistado sobre eventuais influências dos movimentos de HIP (*Historical Informed Performance*), comuns na Holanda:

CC – Is this an influence of the contact with other instruments? Because in Holland there is this stream of ancient music...?

AB – Yes, authentic, exactly. So, we can learn from them how to go back to find the sources of the music. We can hear it if we hear old recordings from Kurt Weill, when there were performances in the 20's and the 30's. We can hear the atmosphere, we can hear how they play. Maybe they play not so good, but we hear their idea. And when I play on that old instruments, I can find that more easily than on a new material So, it's a question of research and of open mind. (BK)

Bornkamp é, de resto, um dos entrevistados que se definem também pelo relevo dado às influências que sofreram ao longo do seu percurso formativo. Este entrevistado refere, em concreto, para além do meio musical holandês, as influências dos seus dois professores mais relevantes do seu ponto de vista, afirmando que

I'm very much influenced by Daniel Deffayet. He was my hero when I was studying. Of course by my own teacher, Ed Boggard – that's what I heard all the time, and the students in that class, more than twenty years ago, but I'm very much influenced by them. (BK)

Bornkamp faz, ainda, referência às influências que recebeu da prática interpretativa de outros

instrumentos, afirmando que “my way of playing is a mixture – but lots of different things, not just saxophone. (...) for a long period, I listened very much to string players and to singers. And unconsciously doing things that they were doing” (BK).

Delangle assume uma posição singular no que respeita à sua definição pessoal através de um estilo interpretativo, afirmando não conhecer o seu próprio estilo e definido-se, precisamente, por uma procura permanente do seu próprio caminho interpretativo:

Moi, franchement, j'avoue ne pas savoir quel est mon style, franchement. Je sais pas parce que je cherche... je cherche un son, je cherche... c'est pour ça que je change de bec très souvent, c'est pour ça que je cherche... (DLG)

Não obstante, também este entrevistado refere as influências de outros saxofonistas na sua formação, sendo, mesmo, bastante preciso na apresentação dos aspectos interpretativos oriundos de cada influência:

Moi j'estime que j'ai encore des reflexes qui me viennent de mes premiers professeurs. Des reflexes de son. Par exemple, mes reflexes de son sont beaucoup basés sur ce que j'ai appris de Serge Bichon, ça c'est sûr. Mes reflexes de style, de phrase, sont beaucoup plus proches de ce que m'a enseigné Deffayet. Mes reflexes techniques sont beaucoup plus.. tout ce qui est de l'ordre de la technique vient, quand-même, beaucoup de Londeix. (DLG)

Laran refere também aspectos interpretativos concretos que detecta nas influências que recebeu:

Par exemple, quand j'ai travaillé avec Claude [Delangle] c'était côté rigueur, côté exigence, le côté précision, pointillisme; quand c'était chez Jean-Yves [Fourmeau], c'était plutôt le côté “allez, on y va”. Quand c'était chez Arno Bornkamp, c'était aussi le côté généreux. (LRN)

Reportando-se também a aspectos interpretativos concretos, Londeix refere, como Bornkamp, as influências de práticas interpretativas de outros instrumentos, referência que constitui uma nova oportunidade para se destacar da Escola de Paris:

Je me rattache beaucoup plus à l'école des bois, la tradition des grands hautboïstes, bassonistes français, de l'école de Hotteterre et consorts, cette école où on recherchait l'individualisation des... et l'individuation aussi de l'interprétation, beaucoup plus que rechercher à avoir un joli son, ou autre (...) c'est en cela que je me sens pas fidèle à cette école [de Paris], parce que, j'allais dire, le timbre, je m'en moque. (LDX)

As influências externas à esfera do saxofone – por oposição à Escola de Paris - são também referidas por Meugé:

J'ai été au même temps découragé par ces gens-là [Escola de Paris], et encouragé par les personnes autour, et des gens que j'ai rencontré à l'étranger, qui étaient pas forcément saxophonistes, mais musiciens d'autres... autres instrumentistes et compositeurs . (MGE)

Marzi define o seu estilo pela síntese de duas grandes linhas de influência: a da Escola Francesa e a da Escola Italiana, que sintetiza com as ideias de, respectivamente, técnica e musicalidade, afirmando que o seu estilo resulta de “un mélange entre l'éducation que j'ai eu de l'Ecole Italienne et l'Ecole Française. Je cherche de mélanger, d'être musicien sans oublier tous les aspects techniques sur l'instrument” (MRZ). Esta ideia – a oposição de uma visão técnica da interpretação, centrada no instrumento, a uma visão centrada no acoto comunicativo da performance musical – parece ser, de resto, a mais importante para Marzi na sua definição pessoal enquanto intérprete:

On dit que la musique c'est un moyen d'expression, un moyen de... entre le public et l'instrumentiste, alors, c'est un moyen de communiquer. Alors, je crois que ça c'est un côté à remarquer beaucoup plus que la façon de penser à l'instrument, à l'instrumentiste. (MRZ)

Esta afirmação enquadra-se num outro tipo de definição pessoal que surge entre os entrevistados: o que diz respeito a atitudes gerais perante a interpretação ou a vida. Marzi complementa as ideias apresentadas acima afirmando que “je pense à la musique, comme je te disais avant, un peu plus totale, totalement” (MRZ). Vimos já que Delangle se define por uma procura permanente de algo indefinido em vários parâmetros da interpretação. Rousseau enuncia uma atitude semelhante:

I'm always looking for some new repertory, some new pieces. I'm always looking if I can find, maybe I can find a better way to do something, or maybe I can find a perfect reed. So, always looking to do something, I mean, no matter where we are. I think we should all... want to do better. (RSS)

Fourmeau refere, por outro lado, a sua atitude geral perante a vida e a carreira profissional:

Ce qui m'a conduit toujours à faire ce que je fais c'est j'ai toujours fait ce qui me plaisait de faire. C'est-à-dire, pas une contrainte et pas un choix par rapport à... bon, je vais être clair, par rapport à une orientation, à une réussite, ou alors ouvrir certaines portes pour faire carrière ou quoi que ce soit. (FRM)

Mas é Meugé quem, também neste aspecto, se exprime de modo mais incisivo na afirmação da sua atitude perante a vida, que caracteriza pela independência, sobretudo relativamente a escolas ou agrupamentos de saxofonistas. Assim, questionado sobre a definição do seu estilo interpretativo, afirma:

Je pourrais pas tellement le définir. Moi j'ai un parcours un peu spécial, parce que, justement, j'ai pas suivi les... (...) j'ai pas senti ce besoin, alors, on m'a souvent défini comme atypique ou je sais pas quoi, ou indépendant, ou... mais c'est vrai que, pas seulement pour la musique, mais j'aime bien être... j'ai suivi ma voie, j'ai... (...) Et donc, voilà, je suivit une voie personnelle, on peu dire. (...) moi j'ai voulu justement sortir de cette clique de saxophonistes qui m'a jamais intéressé vraiment. (MGE)

A recusa de pertença a escolas ou grupos parece ser, pois, o principal aspecto da definição pessoal deste entrevistado enquanto intérprete, em detrimento de características interpretativas ou escolhas estéticas específicas.

É importante referir, também, a questão da pedagogia como elemento de definição pessoal dos saxofonistas entrevistados. Conscientes da sua influência pedagógica, os entrevistados referem, ora a sua atitude perante o ensino, ora conteúdos que procuram transmitir no seu trabalho pedagógico. Vimos já que, a respeito das características que valoriza numa escola de interpretação (IV.2.4), Delangle recorre à metáfora da jardinagem para expor aquilo que considera dever ser a relação entre professor e aluno. Este é, de resto, um aspecto ao qual este entrevistado dedica uma boa parte da entrevista, implicando estreitamente a sua visão da ideia de escola com a atitude perante a pedagogia.

Fourmeau define-se pedagogicamente pela importância atribuída aos modelos, pela ideia de personalidades artísticas servindo como “montra” exibindo as suas influências e marcando pedagogicamente os alunos antes de estes seguirem percursos autónomos:

C'est surtout aussi les gens qui constituent une vitrine d'un pays qui fait que les jeunes, ben, écoute, toutes générations vont aller vers des gens qui sont plus actifs et qui représentent une image. Moi j'ai... enfin, c'est comme ça que j'ai appris la musique, c'est comme ça, probablement que les jeunes qui viennent me voir prennent une certaine influence durant le moment où ils sont avec moi. Après ils peuvent s'en détacher, et j'espère pour eux. (FRM)

Londeix define-se claramente em termos pedagógicos, em estreita relação com a sua postura em termos interpretativos:

Ce que je peux dire, en tant qu'enseignant et en tant que pédagogue, je sais quels sont mes objectifs. De savoir si je l'ai réussi, ça c'est autre chose, mais chercher à s'exprimer dans le texte, oui, mais c'est pas un style, ça, c'est une forme de pensée. (LDX)

Marzi relaciona a síntese que afirma procurar entre a musicalidade associada à Escola Italiana e o domínio técnico associado à Escola Francesa com os aspectos que valoriza enquanto pedagogo, parecendo ainda afirmar uma atitude holística perante o ensino:

Avec mes élèves je pousse beaucoup sur l'aspect, je t'ai dit, vocale du saxophone. Et aussi, je pousse beaucoup sur les aspects techniques de l'instrument. C'est ce que je disais avant. Et c'est ça que je pousse avec les élèves, non, et même je leur dit d'écouter tous, d'avoir, pour commencer, toute la connaissance possible sur l'instrument, sur la musique, sur toutes les choses que c'est possible qu'il y a derrière la musique. Pour avoir la façon d'avoir un... de jouir, de la joie même quand on joue. (MRZ)

Também em coerência com a valorização da independência na sua definição pessoal enquanto intérprete e com a rejeição das experiências negativas que referiu ter vivido no início da sua aprendizagem, bem como da ideia de grupo e de escola, Meugé define-se pedagogicamente pela valorização da autonomia e da individualidade dos alunos:

Moi comme professeur j'essaye au contraire que chacun, que les personnalités des élèves se développent. Et, évidemment, dans un certain cadre, mais... mais j'aurais jamais l'idée de demander à des élèves de faire en sorte de les inciter à jouer comme moi. Enfin, parce que je trouve que ça ça serait anti-pédagogique, justement. (...) j'ai pas une cour d'admirateurs. Et même par rapport à mes élèves, je veux pas qu'ils suivent, justement. (MGE)

Rousseau refere conteúdos específicos, afirmando que “in my teaching, I want my students to know the extended technique. The quarter-tones, the multiphonics, circular breathing, and so on” (RSS).

Por último, os entrevistados referiram, como resposta à última questão, a sua relação com o saxofone do ponto de vista daquilo que este representa para cada um. As respostas podem agrupar-se de acordo com dois eixos principais: maior ou menor relação emocional com o instrumento e maior ou menor valorização deste enquanto possibilidade exclusiva de trabalho.

Este segundo eixo diz respeito ao modo como os entrevistados entendem que só através do saxofone se sentem capazes de se realizar enquanto intérpretes e enquanto pessoas ou, pelo contrário, que essa realização se poderia verificar com qualquer outro instrumento ou qualquer outra área, artística ou não.

David é peremptório: “je suis content de faire du saxophone, mais moi j'aurais fait du violon, ou du piano, ou de la percussion, ou du théâtre, je serais content aussi” (DVD). Na mesma linha, Meugé resume a sua posição afirmando que “c'est un instrument de musique, c'est pas plus, comme un autre” (MGE). Em absoluto contraste, Fourmeau afirma que “je dirais, tout simplement, avec beaucoup d'humilité, je sais pas ce que j'aurais fait d'autre” (FRM).

Referindo-se à possibilidade de se realizar com outro instrumento, Bornkamp refere que “it’s my way of expressing myself (...) I don’t think that I would be able to do it, because the saxophone is my voice. It’s really my voice” (BK).

Os restantes entrevistados, contudo, assumem posições menos extremas relativamente a este ponto. O saxofone é referido, ora pragmaticamente como ferramenta de trabalho, ora de forma mais pessoal como uma segunda voz, um prolongamento do corpo ou um meio de expressão. Londeix, e.g., refere que “c’est un outil, un outil merveilleux, qui permet à l’homme notamment d’augmenter sa voix. (...) Pour moi, c’est une voix” (LDX). Delangle, situando-se numa abordagem pragmática, refere, não obstante, uma empatia filosófica com o saxofone especificamente:

J’ai l’impression que dans ma formation ça occupe une place dominante parce que, tout simplement, je pense que, et encore une fois physiquement, c’est un instrument qui me convient très, très bien, (...) disons que c’est un instrument que j’assume totalement. J’assume totalement, je suis absolument à l’aise avec cet instrument. Je parle pas en termes de technique, mais en termes, je dirais, philosophiques. (DLG)

Neste sentido, Delangle chama a atenção para o facto de as especificidades históricas do saxofone – nomeadamente quanto à relativa escassez de repertório - lhe terem permitido uma abordagem à música e um enquadramento *sui generis* na carreira musical e na vida, com os quais se identifica, por oposição ao que seria previsível caso tivesse escolhido um instrumento de lugar mais cativo no meio musical erudito:

Je pense pas que je pourrais jouer dans un orchestre, franchement pas. Je me vois pas à passer plus d’un an dans un orchestre (...) j’aime trop les recherches, j’aime trop de faire des choses nouvelles, j’aime rencontrer des gens, j’aime... ensemble, je... j’adore ça. Pour moi c’est un... pour moi le saxophone est non seulement un outil, le meilleur outil que j’ai trouvé pour faire de la musique, mais aussi c’est le meilleur outil pour communiquer. (DLG)

Na mesma linha, Laran afirma que “ça [o saxofone] a été une source de... toujours une grande source de réflexion pour toutes les choses... les phénomènes de la vie, quoi, parce que... j’aurais été violoniste, je me serais sans doute pas posé la même question” (LRN).

Nestas duas últimas posições, apesar de o saxofone ser visto essencialmente como uma ferramenta de trabalho, as suas especificidades são responsabilizadas pelas particularidades de um percurso artístico e de uma atitude na vida. O saxofone é, assim, colocado num patamar determinante relativamente à construção dos percursos individuais e, nesse sentido, numa

relação que, apesar de um distanciamento que procura racionalizar o discurso, tem um claro conteúdo emocional ao nível da identificação com o instrumento. E se Delangle remete a relação para uma empatia filosófica e física, Laran afirma mesmo uma empatia sensorial:

Je voudrais pas changer d'instrument pour rien au monde. Parce que je trouve que, au niveau des sensations de jeu – personnellement, hein? – moi je suis très attaché à ça, quand je travaille. Aux sensations que j'ai en jouant. Trouver toujours des mots pour dire ce que je ressens. (LRN)

Esta procura de palavras para exprimir sentimentos não é dissociável da referência de Delangle ao saxofone como ferramenta de comunicação ou às de outros entrevistados sobre a sua condição de voz ou prolongamento do corpo. Vimos já as referências de Bornkamp e Londeix ao saxofone enquanto voz. Rousseau afirma que “It’s a means of expression. It’s an extension of myself, you know? And it’s a way I can speak without using words. It’s a voice” (RSS) e, aludindo ao seu percurso inicial como cantor (acima referido), que “I kept singing. But with the saxophone. So... and... there are many emotions” (RSS).

As emoções, a empatia pessoal, estão também implícitas na personificação do saxofone enquanto um amigo de confiança de que nos fala Marzi, quando diz que “je trouve que c’est un bon ami pour moi, même dans les moments que je suis pas à l’aise, comme on dit, avec l’esprit très haut” (MRZ). Marzi salvaguarda, contudo, algum distanciamento, afirmando que “de toute façon, c’est pas seulement le saxophone, ma vie. J’ai beaucoup d’intérêts, tu sais, le sport, la cuisine et la vie en générale” (MRZ). No mesmo sentido, Delangle afirma que “ce qui est sûr c’est que c’est pas tout pour moi. Sûrement pas tout” (DLG).

Em contraste com estas afirmações de Marzi ou Delangle, Fourmeau declara que o saxofone “c’est ma vie, c’est une passion” (FRM). Fourmeau é, aliás, o entrevistado que mais emocionalmente se mostra envolvido com o saxofone, que é para si fonte de paixão mas também de alegria, de convívio, de partilhas e de rejuvenescimento:

Bon, j’adore fondamentalement le sax (...) le sax me rend ce que je lui donne (...) Maintenant c’est plus, comme je dis, avec, bon, avec l’âge on change aussi. C’est beaucoup plus de joie qu’avant. (...) Le saxophone c’est ce qui m’a fait connaître la musique, c’est ce qui m’a fait vivre de ma musique. (...) Enfin, moi, fondamentalement, c’est surtout le pouvoir être toujours en contact avec les jeunes. Et ça, pour moi, c’est fondamental. Enfin, ça doit l’être pour tout le monde. C’est-à-dire, rester jeune dans sa tête. Et en perpétuellement, en... à essayer de se renouveler et de ne pas vieillir. (FRM)

Assim, a relação com o instrumento parece ser um elemento importante na definição pessoal

dos entrevistados, independentemente do maior ou menor distanciamento com que é encarada.

A reflexão em torno do conceito de escola parece ser, efectivamente, um catalisador de reacções de definição pessoal que se situam muito para além da enumeração de características interpretativas, convocando a definição de elementos basilares para o entrevistado quanto a escolhas estéticas e pedagógicas mas também de princípios de vida e valores fundamentais.

IV.4. O saxofonista define

Nos processos de construção da identidade a definição do *eu* está intrinsecamente ligado à definição do *outro* (cf. Capítulo III). Assim, num processo de recolha de informação relativa a essa construção a atenção à definição do outro não poderia ser descurada. Por *outro* entende-se, aqui, o outro relevante para a construção identitária tendo em conta o contexto específico de um determinado sector dessa construção. Neste caso, trata-se da construção de uma identidade artística (ainda que integrada numa identidade global) no âmbito de uma actividade profissional, pelo que o *outro* se refere a outros profissionais da mesma área artística, outros membros de um *grupo* alargado, outros actores no mesmo campo: em concreto, outros saxofonistas.

Algumas das questões colocadas encorajaram essa definição, nomeadamente as que, no grupo A, dizem respeito aos membros integrantes de eventuais escolas e à possibilidade de estilos individuais e a questão do grupo C relativa á síntese da evolução do saxofone. Esta última questão deixou, deliberadamente, ao critério dos entrevistados a escolha de momentos históricos, de acontecimentos relevantes ou de personagens marcantes, do seu ponto de vista, nessa evolução. Significativamente, as respostas centraram-se sobretudo em personagens e na sua caracterização, mais do que na caracterização de momentos ou acontecimentos (embora se trate de personagens em estreita relação com momentos históricos ou acontecimentos considerados relevantes).

No entanto, a definição de terceiros, tal como a definição pessoal, surge diluída ao longo das entrevistas e frequentemente associada à reflexão sobre as escolas e à definição pessoal. As referências a outros saxofonistas assumem diversas formas: comentário neutro, comparação,

crítica com juízo de valor (de sentido positivo ou negativo) ou descrição de momentos históricos relevantes. Dirigem-se quer a grupos de saxofonistas (associados ou não a uma determinada escola), quer a indivíduos concretos. Quando não se trata de uma referência a aspectos globais do saxofonista ou do grupo, a referência incide, essencialmente, sobre o modo de tocar ou a atitude dos visados.

Especificamente, as áreas sobre as quais incidem as referências a outros saxofonistas por parte dos entrevistados são as seguintes:

- Atitude artística e social (incluindo opções estéticas)
- Importância histórica
- Recursos técnico-expressivos (técnica, interpretação, pedagogia, repertório e vibrato)
- Pedagogia

É significativo da relação entre a definição pessoal e a definição de terceiros, bem como da centralidade do conceito de escola, o facto de estes elementos coincidirem aproximadamente com aqueles que os entrevistados utilizam, quer na sua definição pessoal, quer na definição das características das escolas. Parece especialmente significativa a recorrência de um elemento tão específico como o vibrato, para além de algumas características concretas relativas ao repertório (tradicional por oposição a contemporâneo) e à atitude (de independência e criatividade por oposição a formatação e cristalização).

Meugé, que evita referências a indivíduos em concreto, parece ser, também aqui (e em coerência com a sua definição pessoal e o seu posicionamento face às escolas), o entrevistado que mais críticas de sentido negativo tece à maneira de estar e às atitudes de determinados grupos de saxofonistas:

Cette classe du conservatoire de Paris, qui est au sommet de la pyramide française, à tendance à faire la loi, à dicter sa loi, dans le sens à décréter que c'est eux qui ont raison, et que c'est comme ça qu'il faut jouer, et il y a une certaine tendance à une dictature culturelle, dictature stylistique de la part des parisiens, je dis pas ce là maintenant. (MGE)

Não obstante a salvaguarda final relativamente ao momento actual, a crítica é dirigida, de forma quase explícita (carecendo, apenas, do termo “escola”), aos saxofonistas que se filiam na Escola Francesa. Mas a referência à Escola Francesa ou a outras escolas surge,

frequentemente, nos vários entrevistados, de forma implícita. Assim, o mesmo Meugé refere, mais à frente:

L'étroitesse d'esprit des gens, qui n'avaient pas vraiment de... même pas de curiosité, pour un instrument comme le saxophone, qui a une littérature assez maigre, qui est pas très utilisé, et coetera. Ils avaient pas de curiosité de voir ce qui existait, ce que pouvait exister ailleurs. (MGE)

A referência parece ser, de novo, à Escola Francesa. A atitude dos saxofonistas da Escola Francesa é também referida por outros entrevistados:

Unfortunately, most saxophone players they play everything... (...) They don't listen to music, they don't hear others. They just think: "This is my playing, I have a piece and I play it like that". We have even seen it in Paris. (BK)

Mas a crítica surge também de um entrevistado como Delangle, apontado como uma das personalidades significativas da Escola Francesa - e que havia já criticado, como vimos, a atitude dos seus próprios alunos (cf. IV.2.4.):

C'est ce que je reproche un peu aux français. Les français en general, c'est de... être un peu frilleux, critiquer tout le monde, eux ils sont pas très sûrs de ce qu'ils font, déjà ils ont un peu peur, mais ils font par negation. Ça c'est pas bien, ça c'est... je veux pas faire ça. (DLG)

Não obstante estas críticas de sentido negativo dirigidas à sua atitude, os saxofonistas franceses referidos como grupo (e implicitamente associados à Escola Francesa) são também alvo de comentários de sentido positivo do ponto de vista global. Assim, Bornkamp refere que "I have a very high admiration for the Paris School. I'm teaching very often there in exchange program" (BK) e Meugé salvaguarda que "je veux pas critiquer, c'est un très bon niveau" (MGE) – comentários nos quais parecem também implícitas questões técnicas e interpretativas globais. Os saxofonistas franceses – que parecem constituir o grupo mais referido (independentemente da sua heterogeneidade e das suas fronteiras) – são ainda alvo de referências que, embora não representem rigorosamente críticas de sentido negativo, denotam uma rejeição das suas escolhas interpretativas ou estéticas e uma preferência por outras. Vimos já (cf. IV.2.2.2.) que Marzi refere a preferência francesa pelo estudo dos aspectos técnicos do instrumento, por oposição às opções italianas por um estilo mais vocal feito a pensar na "música". Rousseau, ao referir, no contexto da sua definição pessoal (v. IV.3.), a sua preferência pelo uso de pouca pressão de ar por oposição à de muito intérpretes que usam, do seu ponto de vista, demasiada pressão de ar, parece aludir também aos saxofonistas identificados com a Escola Francesa. Bornkamp refere a questão do repertório, estreitamente

associada a escolhas tímbricas:

They [os saxofonistas da Escola de Paris] have to play music from the 30's – for instance, as Erwin Schulhof *Hot-Sonata*, which they had to do this year in their final exam, they have a quite difficult time, because they never do that. And when you do that in the way that a normal french student would play, it's not maybe really the idea of that music. (...) They have a difficult time when they have to play german music from the 30's. Maybe the typical sound that they learn there doesn't really work. (BK)

Laran refere a semelhança, em termos interpretativos globais, entre os alunos de Delangle (normalmente referidos como paradigma actual da Escola Francesa) e de Fourmeau e os respectivos professores:

Quand j'étais à Cergy [escola onde lecciona Fourmeau], je remarquais que tout le monde jouait naturel comme le prof. (...) Donc, c'est que chaque semaine l'oreille est influencée par ce qu'elle entend. Quand on écoute un concours de sortie au CNSM [escola onde lecciona Delangle], on l'a souvent dit, on a l'impression d'entendre le prof. Même si l'enseignement n'est pas du tout comme ça. Le prof, il a jamais dit "il faut jouer comme ça". (LRN)

No entanto, este comentário parece ser mais ilustrativo de um processo de aprendizagem do que uma crítica à atitude daqueles alunos.

Em geral, não há referências (implícitas ou explícitas) a outros grupos em função da nacionalidade fora da definição de características das escolas. Contudo, há excepções. Fourmeau tece uma crítica de sentido negativo à interpretação e à pedagogia em Itália:

Je parlerai de l'Italie: on a des joueurs extraordinaires, mais qui ont peut-être quelque fois manqué, au niveau du saxophone, manqué des étapes dans l'évolution de l'apprentissage des études. Moi, par exemple, j'ai des jeunes qui arrivent qui ont pas forcément un niveau extraordinaire mais qui jouent des choses trop difficiles. (FRM)

Em contrapartida, David refere que "il y a de plus en plus de gens qui jouent bien, indépendamment de la nationalité" (DVD).

O repertório é, por outro lado, usado como critério para agrupar os saxofonistas de acordo com duas escolhas opostas (de preferência ou de reserva face ao repertório contemporâneo), as quais motivam duas atitudes contrastantes em outros tantos entrevistados que se situam na esfera da Escola Francesa: Laran e Fourmeau. Assim, se para Laran a interpretação de repertório contemporâneo é um factor que favorece a interpretação de outros repertórios – afirmando que "les gens qui avancent sont ceux qui, à mon avis, vont chercher ailleurs, et vont vers cette nouvelle musique" (LRN) – Fourmeau é céptico relativamente à mesma opção e

respectivas consequências:

Les gens qui se consacrent beaucoup, beaucoup à la création, à l'avant-garde (...) il y a une modification qui se fait naturellement par cette approche-là. Alors, s'ils reviennent sur des oeuvres, je dirais, traditionnelles (...) je sais pas (...) s'ils peuvent avoir (...) la même qualité de performance (...) moi, j'entends des gens qui sont hyper-performants au niveau de la musique d'avant-garde, hyper-contemporaine, et tout, et puis... mais vraiment affûtés, je veux dire, comme des lames, je veux dire, et remarquables. Et puis ils jouaient un truc qui est très traditionnel, il y a plus personne, je veux dire. (FRM)

As referências a outros colectivos de saxofonistas são circunstanciais, referindo-se a esta ou àquela escolha ou a este ou àquele aspecto da interpretação, servindo de ilustração, por negação, de escolhas pessoais. Delangle refere-se, e.g., àquilo que considera uma tentativa frustrada, por parte de um determinado quinteto de saxofones, de tocar jazz, afirmando que “j’ai entendu un quintette hier (...) par exemple, qui font aussi du jazz, mais c’est un peu ridicule” (DLG). Este exemplo é usado pelo entrevistado para ilustrar o seu cepticismo quanto a uma certa moda na qual considera terem caído alguns saxofonistas clássicos, que pretendem tocar jazz sem, na sua opinião, o saberem verdadeiramente. O entrevistado acrescenta:

Parce que... c’est pas mal fait, des bons arrangements, mais... il y en a un qui se débrouille pas mal, l’autre... ça sonne comme “on voudrait bien jouer un peu de jazz, mais on sait pas faire, en fait”. Ça faut éviter. Ça faut éviter. Ça fait presque une *cross-over*, en fait. C’est ça qui est étonnant. (DLG)

Londeix havia referido de modo criticamente negativo, como vimos (cf. IV.2.2.2.), o vibrato e os seus excessos, tecendo simultaneamente uma crítica semelhante aos saxofonistas que se deixam “tomber dans le panneau inverse, c’est-à-dire, supprimer complètement le vibrato (...) tomber dans (...) une nouvelle mode, qui est le contraire de la précédente” (LDX). A alusão não parece dirigir-se, contudo, a nenhum grupo determinado, mas a todos os saxofonistas que rejeitam o vibrato por princípio.

A pergunta relativa à possibilidade de existência de saxofonistas com estilos individuais, não enquadráveis em escolas ou grupos com características interpretativas comuns, suscitou algumas observações de carácter generalizante, procurando traços comuns aos saxofonistas referidos. Delangle afirma:

Souvent ce sont des gens qui sont un peu, justement, *self-made man*. Ils ont fait une école d’une manière un peu accessoire, mais ils n’ont pas été formatés. Et c’est pas mal, finalement, parce qu’on voit des personnalités fortes surgir comme ça. (DLG)

O entrevistado parece, assim, valorizar a ideia de escola na formação dos saxofonistas, encarando os intérpretes com estilos próprios como percursos particulares e excepcionais com características frequentemente auto-didactas – não obstante a apreciação positiva desses percursos.

Também Laran aponta o auto-didactismo como raiz de alguns estilos individuais. Refere Sigurd Rascher como saxofonista dotado de um estilo próprio, sem relação com escolas, e procura alguma generalização, recorrendo a outros exemplos.

CC – Tu penses qu’il y a des parcours individuels de saxophonistes qui ne peuvent pas être mis en relation avec une école? (...)

JL – Oui.

CC – Tu pensais concrètement à quelqu’un?

On parlait de Rascher, tout à l’heure. C’est un autodidacte. (...) il jouait de la clarinette – pour gagner sa vie il fallait jouer le saxophone pour jouer dans les orchestres de danse, dans les années trente. Il s’est mis à jouer du saxophone, et il s’est rendu compte qu’avec ça il jouait de l’argent. Donc, c’est quelqu’un qui a appris tout seul, et c’était un saxophoniste très intelligent, parce que lui, il avait tout de suite l’idée d’aller voir les compositeurs. Donc, il va voir Ibert, il va voir Glazunov, il va voir Frank Martin, “je veux un concerto”. Il y a les listes de ce qu’il a fait écrire. Il y a pas que des choses géniales. Mais il y a, à l’intérieur, trois ou quatre pièces qui sont les grandes pièces du répertoire. Donc, c’est vraiment quelqu’un qui s’est fait seul. Après, quand on l’écoute jouer, bon, c’est pas... Je trouve que sa démarche est beaucoup plus intéressante que lui ce qu’il fait avec, personnellement. Mais c’est quand-même prodigieux, quand il joue le suraigu c’est prodigieux. Et quand on écoute des saxophonistes, par exemple, qui viennent de l’Amérique du Sud, quand on écoute Gallodoro (...) c’est des anciens clarinettes. (...). Donc c’est que ce côté des autodidactes a quand-même, à mon avis, bien influencé... parce que là-bas il y avait pas de spécialistes de l’instrument. (LRN)

Não obstante a escolha de Rascher como paradigma de um percurso individual, que não se enquadra em escolas, Laran alude, em determinado momento, como vimos já (cf. IV.2.2.2.) a uma escola ligada a este saxofonista. Também Bornkamp admite uma escola ligada a Rascher quando afirma que Rascher e Mule “they both made their school” (BK).

A referência de Laran a Sigurd Rascher é um comentário global, abordando quer o seu percurso, quer o seu modo de tocar, a sua relação com o repertório e a sua atitude. Rascher é, com Marcel Mule, referido por outros entrevistados quando seleccionam momentos ou personagens relevantes na história do saxofone. Bornkamp refere a importância destes dois saxofonistas para a evolução do modo de tocar saxofone, assinalando, como Laran, a contribuição de Rascher para a criação de repertório. Afirma que “Marcel Mule and Sigurd Rascher emerged, the classical saxophone playing changed a little bit. They started to play with

vibrato, they played much more... They tried (especially Rascher) to get more important music, to get good pieces” (BK). Mais à frente, Bornkamp refere que “Marcel Mule and Rascher they liked this kind of string sound for saxophone” (BK). É de notar, aqui, as referências ao vibrato e, do ponto de vista técnico, a um determinado timbre. David assinala, quando sintetiza os momentos marcantes da história do saxofone, “le fait que c’est bien commencé avec Mule d’un côté et Rascher de l’autre. Ça ça me paraît très important. Marcel Mule en France, Rascher en Allemagne, ça ça a quand-même... Ça a été déterminant pour beaucoup de choses” (LRN). Laran refere “Mule pour tout ce qu’il a fait, pour sa manière prodigieuse de jouer et tout ce qu’il pouvait faire” (LRN). Delangle valoriza em Mule o facto de ter dado início a um ensino sistemático do saxofone em França. Também Marzi atribui importância a esta faceta de Mule (situando-o como o primeiro fundador de uma escola), valorizando, contudo, outros pioneiros da história do saxofone:

Je pense à Lefèvre, non, qui était un clarinettiste qui travaillait avec Adolphe Sax, après il est allé aux Etats-Unis et il a fait connaître le saxophone avec les *marching bands*, avec John Philipp de Sousa, je me souviens pas le mot, exactement, de la *band* où c’est qu’il a joué, enfin. C’est pourquoi là on parlait pas encore d’écoles, mais ce sont des instrumentistes, des clarinettistes qui se sont engagé avec le saxophone, parce que... ça a commencé da Marcel Mule, peut-être, qui a, bon, commencé à parler de l’école. (MRZ)

Para além de Mule e de Rascher, outros saxofonistas foram referidos pela sua importância num determinado contexto histórico, tendo em conta a contribuição para o que os entrevistados consideram avanços na história do instrumento. Assim, Daniel Kientzy e o próprio Jean-Marie Londeix foram apontados como promotores de novo repertório e da interpretação de música contemporânea para saxofone.

Relativamente a Londeix, Laran é peremptório:

Effectivement le saxophone a été mis de plain-pied par des gens comme, d’abord, Londeix – Denisov c’est lui qui a commencé (il paraît que Denisov c’est la première pièce où il y a des sons multiples, tout instrument confondu; 1970) (...) Quand, à l’époque, Londeix a enregistré ça cassette, avec ses sons multiples, ces batteries, ces trilles, qu’il a envoyé à Denisov, et à tous les compositeurs russes pour écrire la musique, quand Londeix a fait ça forcément ça a bougé. (...) . Qu’est-ce qu’on fait maintenant? Donc ça, ça c’est la question qui s’est posé Londeix. C’est pour ça qu’il est allé voir tous ces compositeurs, c’est pour ça qu’il est allé chercher de la musique. (LRN)

Londeix ocupa um lugar peculiar, quer entre os entrevistados, quer entre os saxofonistas referidos, o que leva a que, e.g., Laran afirme, num determinado contexto, algo que parece contrariar o que acima transcrevi. Contudo, esta questão e o papel peculiar de Londeix serão

retomados mais à frente. Entretanto, o mesmo Laran refere Daniel Kientzy como impulsor da interpretação de música contemporânea no saxofone:

Kientzy a fait un travail absolument énorme (...) ça a quand-même été quelqu'un qu'on oublie trop souvent, je trouve, et qui est quelqu'un, quand même, qui a amené beaucoup de choses. Il faut pas oublier (...). Il a fait *L'Art du Saxophone*, il jouait les sept instruments, c'est le seul musicien qui vivait que de ses concerts... moi je trouve que c'est important de savoir. (LRN)

Também Marzi refere que “on peut parler d'un saxophone avant et après Daniel Kientzy, parce que c'est lui que... pour moi, il a dit 'il faut commencer à regarder le saxophone pour sa... pour ce qui sont ses aspects idiomatiques', non, caractérisants de l'instrument” (MRZ). Em contraste, Marcel Mule e o seu sucessor no *CNSMDP*, Daniel Deffayet, são referidos pela sua impermeabilidade ao repertório contemporâneo. Depois de citar as contribuições de Londeix e Kientzy, Laran afirma que “quand ça c'est arrivé, un mec comme Deffayet, comme Mule (...) ont dit 'mais c'est pas avec cette musique-là que vous allez faire aimer le saxophone” (LRN).

A pedagogia é um dos elementos abordados por alguns dos entrevistados na referência a outros saxofonistas. Delangle é o entrevistado que mais importância parece dar a este elemento, no decurso da reflexão densa que, como vimos, faz em relação às escolas e às suas implicações puramente pedagógicas. Neste contexto, Delangle tece duras críticas a Daniel Deffayet, seu antecessor no Conservatório de Paris:

Daniel Deffayet, donc, lui qui a eu comme unique objectif de poursuivre la tâche de Marcel Mule et de se référer exclusivement à Marcel Mule, qui était, ce qu'on nous disait, “le patron” (...) celui qui transmet c'est un créateur. Tout d'abord c'est quelqu'un qui recrée. C'est pour ça que Deffayet c'est trompé, en fait. (DLG)

Em contraste, Delangle elogia as capacidades pedagógicas de Marcel Josse, saxofonista menos conhecido mas que, em seu entender, terá tido um papel fundamental na pedagogia do saxofone, nomeadamente ao nível do timbre e – como veremos adiante – do vibrato. O entrevistado afirmou que “il y avait Marcel Josse qui était celui qui savait vraiment bien comment ça marchait, qui avait analysé – le baryton de son quatuor – chez qui Marcel Mule envoyait tous les élèves quand ils avaient des problèmes de son” (DLG).

De igual modo, Marzi valoriza aspectos pedagógicos na caracterização de outros saxofonistas. O repertório é motivo de crítica pedagógica de sentido negativo à saxofonista Marie-

Bernardette Charrier:

Peut-être Marie-Bernardette Charrier qui, maintenant, elle est professeur à Bordeaux, je sais qu'elle est très intégraliste, non? Elle pense seulement à la musique contemporaine. (...) Je crois que pour un professeur qui a un poste important, c'est pas bien de donner aux élèves un endroit très stricte (MRZ)

Por outro lado, Marzi diz, de Londeix, que “je pense que c'est très, très important pour le saxophone. Il était, au point de vue de pédagogie, même... on connaît toutes les oeuvres qu'il a fait et qu'il continue à faire” (MRZ).

Ainda no campo da pedagogia, Bornkamp refere a existência de “in America, around the 30's, 40's, some good teachers, like Larry Teal – and Rascher” (BK).

As referências mais abundantes neste contexto parecem ser, contudo, as que dizem respeito ao modo de tocar, aos aspectos técnicos e interpretativos do trabalho dos saxofonistas. Pelo facto de estes serem referidos com frequência no quadro da reflexão em torno das escolas, não surpreende que alguns dos elementos citados sejam semelhantes aos que são tidos como elementos distintivos das diversas escolas. Um desses elementos é o vibrato. – que vimos já referido por Bornkamp a propósito de Mule e de Rascher. Rousseau parece valorizar este elemento e parte, precisamente, de uma crítica ao vibrato de Rascher para referir as deficiências na estabilidade do vibrato que, na sua perspectiva, caracterizam alguns saxofonistas, afirmando que “in the use of vibrato, Sigurd Rascher, I found his vibrato was not very even. I don't mean... I'm not saying something negative, but his vibrato was not even” (RSS). Defendendo, com vimos, que o vibrato não deve ser utilizado em todas as notas, Rousseau é crítico relativamente ao seu compatriota Larry Teal:

Larry Teal (...) You probably read his book, *The Art of Saxophone Playing*. And I think I'm correct when I say in his book he talked about that the vibrato should be used all the time. I don't agree with that. (RSS)

Ainda a respeito de vibrato, vimos já a crítica que Londeix dirige simultaneamente ao vibrato praticado nos anos 40, 50 e 60 do séc. XX (nomeadamente por si próprio) e a uma nova moda caracterizada pela rejeição do vibrato. Delangle, ao referir as virtudes pedagógicas de Marcel Josse, afirma que “c'est Marcel Josse qui était violonceliste, qui jouait le baryton du quatuor Mule, et qui était celui qui savait, qui avait analysé les choses du vibrato” (DLG).

Outras referências dizem respeito a abordagens técnicas e tímbricas. Bornkamp, como vimos, havia referido o som “de cordas” de Marcel Mule e Sigurd Rascher, identificando esse tipo de timbre também no saxofonista americano Rudy Wiedoeft, de quem afirma: “Rudy Wiedoeft (...) who was, of course, light music, composing light music, but his playing was very nice, in the direction of strings, a little bit like Fritz Kreisler” (BK). Bornkamp elogia também o timbre e o domínio técnico de Jean Moeremans, saxofonista belga que foi solista na banda de John Philipp de Sousa no final do séc. XIX, afirmando que “Jean Moeremans (...) You hear really straight sound, but super technique, and very, very nice light sound, very fast, always too fast for the orchestra. But very nice, warm, round sound, very beautiful, very soft” (BK). Londeix refere, relativamente a Marcel Mule, que “mon maître Mule – que quand il joue Ibert, bon, les caractéristiques de timbre, par exemple, sont parfaites, la luminosité du son, la clarté de l’articulation sont vraiment parfaites, et puis avec un naturel qui est confondant” (LDX). Em compensação, Londeix atribui às limitações técnicas da saxofonista norte-americana Elisa Hall as características do repertório que motivou, afirmando que “la vingtaine de compositeurs qui a écrit une oeuvre pour Elisa Hall ont tenu compte des incapacités techniques de cette grande dame” (LDX).

Mais abundantes são as referências ao modo de tocar de uma forma mais indefinida, convocando características interpretativas genéricas. Algumas destas referências são apresentadas de modo comparativo. Fourmeau afirma:

Que si on parle de Londeix et puis, par exemple, de Claude Delangle et moi qui sommes de la même génération, il y a eu forcément des différences de jeux entre Londeix et puis nous deux, par exemple. Ne serait-ce que liée par l’époque. (FRM)

Laran compara o modo de tocar do saxofonista japonês Nobuya Sugawa e de Arno Bornkamp com o de Daniel Deffayet, antecessor de Delangle no *CNSMDP*:

Au début - j’ai écouté Sugawa pour la première fois il y a quinze ans – je trouvais que ça ressemblait beaucoup à Deffayet. (...) Quand on écoute Arno Bornkamp, par exemple – il a pris beaucoup de cours avec Deffayet. Et pendant un certain temps, beaucoup de saxophonistes, de quarante-cinquante ans maintenant, ressemblait, surtout chez les étrangers, voulaient ressembler à Deffayet. (LRN)

Na mesma linha, Laran considera que “je trouve que Hiroshi [Hiroshi Hara, saxofonista japonês] il est beaucoup plus proche de la France que Sugawa, par exemple” (LRN), numa alusão à questão das escolas e estabelecendo diferenças entre saxofonistas da mesma

nacionalidade. Prossegue afirmando identificar, nos Estados Unidos, “Rousseau, qui a gardé quand-même l’esprit un peu français, et puis il y a Hemke, puis après il y a des américains qui jouent tout à fait différemment” (LRN). Corroborando as afirmações de Fourmeau, Laran afirma ainda que “quand on écoute Jean-Yves Fourmeau c’est pas pareil que quand on écoute Claude Delangle. Et en ce moment quand on écoute Vincent David c’est pas pareil” (LRN). Rousseau compara o modo como interpreta o segundo tema da obra *Prélude, Cadence et Finale*, de Alfred Desenclos, com a interpretação de Delangle, afirmando que “now, if I hear my good friend Claude Delangle, very free [canta de novo o segundo tema da obra citada, com *rubato*], and it doesn’t connect like this” (RSS).

As referências directas, não-comparativas, a este ou àquele saxofonista tendem a ser mais globais (englobando num mesmo comentário as várias facetas do músico referido) ou mais indefinidas (sem remeter para aspectos concretos da interpretação). Este tipo de referência parece integrar mais facilmente – em relação a comentários mais específicos - um juízo de valor. Assim, Delangle refere-se a Londeix nos seguintes termos:

Londeix, au même temps, qui a définit une autre manière de jouer, une autre... qui a eu la volonté, au contraire, de se séparer (...) il a créé une école à Bordeaux, il a fait un travail très appreciable, moi je trouve qu’il y a de très belles choses et puis de très bonnes idées à prendre (DLG).

Delangle elogia ainda, de uma forma global, o trabalho de saxofonistas que se afirmam de forma independente:

Les gens qui jouent, regarde: Arno Bornkamp, Nobuya Sugawa... il y a quelques exemples. Marcus Weiss, aussi. Il y a quelques exemples. (...) au Japon. Tous des gens qui font vraiment... sans s’occuper si ça plaît et ça plaît pas, ils ont des trucs à faire, ils les font et puis ils défendent leur gré. Ça c’est formidable. (DLG)

Bornkamp, referido neste comentário de Delangle, afirma, por seu turno, que, relativamente ao carácter conservador da Escola Francesa tradicional, “fortunately, this has changed. Maybe first imposed by Daniel Kientzy, Jean-Michel Goury and, of course, Claude Delangle, who also got the important post in Paris, and a fresh wind is blowing there” (BK), aludindo, assim, ao papel paradigmático de Delangle na mudança verificada naquela escola.

Marzi refere saxofonistas norte-americanos que considera interessantes, situando-os, simultaneamente, na linha da Escola Francesa:

Même dans les Etats-Unis il y a beaucoup de saxophonistes très intéressants et très connus, je pense au premier, Cecil Leeson, et après Hemke, Rousseau, ils sont de très bons saxophonistes classiques, mais ils sont eux-mêmes partis de l'Ecole Française. (MRZ)

Esta última afirmação, como vimos, é contestada pelo próprio Rousseau. Mas é a Londeix que Marzi dirige os elogios mais claros:

Londeix que c'est, pour moi, un père spirituel, peut-être, qui... c'est... lui, je trouve que c'est un personnage incroyable, parce que c'est encore très jeune – il a soixante-quinze ans, à peu près – enfin, un esprit et une énergie beaucoup plus jeune que les jeunes. (MRZ)

O melhor exemplo de uma caracterização global sintética vem, contudo, de David, que se refere a Bornkamp nos seguintes termos: “Arno Bornkamp, c'est... c'est la classe” (DVD).

É importante assinalar, a este respeito, as múltiplas referências cruzadas entre os entrevistados. Embora nenhum entrevistado refira todos os restantes, todos os entrevistados referem, pelo menos, um de entre vários dos restantes. Este aspecto é significativo da importância que alguns dos entrevistados representam no panorama profissional dos saxofonistas, contribuindo, simultaneamente, para reforçar a pertinência da amostra que seleccionei.

Neste contexto, Londeix constitui um exemplo singular. Se Marcel Mule e Sigurd Rascher são referidos pelo seu papel pioneiro e a sua importância histórica, com reservas quanto à sua interpretação, muito datada (sobretudo a nível de vibrato), se Daniel Deffayet é mencionado pelo seu papel conservador relativamente ao repertório e a novas abordagens interpretativas, se Delangle é apontado como paradigma da mudança na Escola Francesa, Londeix parece ocupar um papel de charneira nesta mudança. Assim, este entrevistado é referido como representante de uma Escola Francesa tradicional mas, simultaneamente, como paladino da criação contemporânea para saxofone.

É neste contexto que Laran que, como vimos acima, refere o papel pioneiro de Londeix na criação contemporânea, associa, não obstante, Londeix a Deffayet e a Mule, mencionando “une certaine idée de l'Ecole Française, telle qu'elle était il y a trente, quarante ans, telle qu'on aimait chez Deffayet, chez Mule, chez Londeix” (LRN).

Fourmeau enquadra este papel ambíguo de Londeix no contexto temporal em que aquele desenvolveu a sua carreira, afirmando as diferenças fundamentais entre o seu modo de tocar e

o de Claude Delangle, por um lado, e o de Londeix, por outro:

Différences de jeu entre Londeix et puis nous deux, par exemple. Ne serait-ce que liée par l'époque. L'époque était totalement différente aussi, les écritures étaient différentes aussi, la demande du sax était différent. Donc, si tu veux, même si Londeix a été quand-même un précurseur et un avant-gardiste, c'est-à-dire, qu'il ait devancé quand-même beaucoup de choses. (FRM)

Fourmeau assume, em certa medida, uma posição contraditória relativamente à importância que, como vimos, atribui ao repertório como condicionante do modo de tocar: considera-se mais próximo do modo de tocar de Delangle (apesar de escolhas de repertório diferentes) do que de Londeix, que considera mais afastado de Delangle no modo de tocar (apesar de escolhas de repertório mais próximas).

Vimos que Marzi refere que Londeix “il est parti de l'Ecole Française, de l'Ecole de Paris, de Marcel Mule, et à la fin il a trouvé sa voie, et c'est bien” (MRZ). Delangle – que, globalmente, elogia, como vimos, o trabalho de Londeix – refere as dificuldades de Londeix na procura da sua via própria, afirmando que “des gens comme Londeix qui ont essayé d'échapper à l'école Mule ont eu beaucoup de mal, en fait, parce qu'ils sont tellement influencés qu'en fait ils ont été obligés de faire des traces très loin” (DLG).

Os entrevistados parecem apontar, assim para a coexistência, em Londeix, de um modo de tocar tradicional (associado à Escola Francesa de Mule e Deffayet) e de uma atitude criativa vanguardista (associada à mudança na Escola Francesa): mantendo um modo de tocar tradicional, Londeix teria sido, ele próprio, paladino da mudança. Marzi resume este papel afirmando que “c'était le vieux et le nouveau, Londeix” (MRZ).

Esta duplicidade associada a Londeix é, pois, paradigmática da mudança verificada na Escola Francesa, referida pelos entrevistados em vários momentos.

Em síntese, será de salientar a multiplicidade de aspectos através dos quais os entrevistados caracterizam outros saxofonistas e se caracterizam mutuamente, que é independente da associação a uma ou outra escola. Os aspectos valorizados são, aliás, muito díspares entre os saxofonistas associados a uma mesma escola: se Fourmeau valoriza as escolhas de repertório, Delangle dirige os seus comentários a atitudes gerais, com especial enfoque na pedagogia; se

Londeix evita menções muito concretas a este ou àquele saxofonista, preferindo falar de si próprio ou de grupos de saxofonistas, envolvendo aspectos gerais de interpretação, Laran é prolixo nas referências concretas a saxofonistas específicos envolvendo aspectos diversos da interpretação e do modo de tocar. Essa multiplicidade está intimamente ligada aos aspectos através dos quais os entrevistados se definem e pelos quais definem diferenças entre as escolas que consideram existir, o que parece natural tendo em conta que a caracterização de terceiros surge, frequentemente, no contexto da definição pessoal e da reflexão em torno das escolas.

IV.5. O saxofone

Por último, as entrevistas realizadas tiveram como objectivo aclarar o modo como os entrevistados encaram o seu instrumento, o saxofone. O interesse deste objectivo baseia-se no pressuposto segundo o qual a construção da identidade pelos saxofonistas é acompanhada por, e está fortemente ligada à, construção da identidade do saxofone, construção que é especialmente significativa tendo em conta as especificidades históricas deste instrumento. Neste sentido, importa averiguar, para além da relação que os entrevistados têm com o saxofone e do significado que este possui para aqueles, que vimos acima (cf. IV.3.), as perspectivas que apresentam sobre o saxofone – não apenas do ponto de vista organológico, mas também (e sobretudo) enquanto conceito envolvendo práticas, história, perspectivas e expectativas relativamente ao futuro e posições de princípio.

Também relativamente a este tema as referências foram surgindo ao longo de toda a entrevista, não obstante a sua maior concentração em torno das questões do grupo C (cf. IV.1.2.), especialmente dirigidas a este tema.

As respostas e referências obtidas correspondem, mas do que nos restantes temas, às expectativas que criei relativamente aos pressupostos que acima apresentei. Verifica-se, efectivamente, que os entrevistados procuram respostas para uma questão básica que parece orientar, em grande parte, os seus percursos: “o que é o saxofone?”. Esta questão vem, naturalmente, acompanhada a questões subsidiárias como “o que *foi* (ou *tem sido*) o saxofone”, “o que *deve ser* o saxofone?” e a questões acessórias.

Há, assim, uma perspectiva identitária fortemente presente no discurso dos entrevistados em

torno do saxofone. A consciência dessa perspectiva é, aliás, claramente expressa por um entrevistado como Claude Delangle, quando afirma, relativamente a perspectivas de futuro, que “moi je crois que ce qu’il reste encore à définir la perspective c’est... reste à définir une identité. Je pense que le pseudo-saxophone classique n’a pas encore totalement défini son identité” (DLG), ou ainda quando considera que os momentos relevantes da história do saxofone estão ligados ao seu reconhecimento, afirmando que “il y a un niveau commun à tenir, de... une reconnaissance... c’est ça le moment historique, et alors c’est différent selon le pays” (DLG). Também Fourmeau parece consciente desta perspectiva identitária, ao afirmar, como desiderato para o futuro do instrumento, a necessidade de que “le saxophone qu’il soit reconnu au niveau de son image, au niveau du classique” (FRM).

No mesmo sentido, Fourmeau salienta ainda o papel militante dos saxofonistas na conquista de uma posição para o saxofone, afirmando que “tous les saxophonistes que sont devenus de plus en plus forts, militants, je veux dire, dans leurs idées, ils ont défendu cet instrument en défense, parce que, bon, on essaie d’avoir une position de plus en plus forte” (FRM). Neste contexto, o entrevistado salienta que “c’est vrai que le saxophoniste a une démarche quand-même (...) aller voir toujours, stimuler les compositeurs pour écrire” (FRM), considerando, pois, ser esta uma maneira de estar intrínseca à condição de saxofonista.

A consciência desta perspectiva identitária parece residir na consciência das limitações resultantes das especificidades históricas do saxofone, que se reflectem, e.g., na escassez de repertório referida por vários entrevistados. Rousseau afirma que “we are not in the scores of Beethoven” (RSS) e fundamenta com a escassez de intérpretes a escassez de repertório, sobretudo de grandes compositores contemporâneos do saxofone como Brahms. Relata que “I was in Germany recently, and I got this question several times (...) ‘why didn’t Brahms write for the saxophone?’ (...) For the music to be written, we must have players. (...) Who played? Nobody was playing. He didn’t know the saxophone” (RSS).

A escassez de repertório de compositores de referência é tida como sinónimo de falta de passado. Mas é tida, também, como fundamento da atitude militante que os entrevistados identificam nos saxofonistas. Fourmeau afirma que “tout ce manque de passé nous fait que, en fait, on tire plus sur l’avenir. Je crois que c’est beaucoup plus lié à cela. On aurait un répertoire... on aurait touché tous les romantiques” (FRM). Londeix considera que “l’histoire

est tellement courte, hein, du saxophone, que c'est difficile" (LDX).

Delangle considera que faltam raizes culturais aos saxofonistas, propondo, em consequência, uma abordagem ao repertório:

Pour nous saxophonistes qui n'avons pas tellement de racines culturelles, c'est si important de travailler des transcriptions, de travailler du répertoire avec l'éclairage de la musique contemporaine, avec... renouveler, renouveler, mais en respectant les règles, au même temps. C'est pas incompatible. (DLG)

Regressarei ao tema das perspectivas de futuro. Os entrevistados consideram, em compensação, que o saxofone apresenta características positivas passíveis de o valorizar. Meugé destaca a flexibilidade tímbrica do instrumento, tecendo, a este propósito, nova crítica implícita à Escola Francesa:

Pour un instrument comme le saxophone, qui a justement un son très maléable qu'on peut vraiment former de façon très personnelle, je trouve un peu limité, un peu dommage d'imposer, presque, d'imposer un certain style, un certain vibrato, par exemple. (MGE)

Este entrevistado destaca, ainda, a flexibilidade do instrumento em termos de tessitura e as vantagens desta flexibilidade, destacando estas vantagens por comparação com outros instrumentos:

C'est très riche, ça, d'avoir un instrument qui est toute une famille, parce que, je crois, ça c'est un atout pour les saxophonistes maintenant. (...) Et pour d'autres instruments, c'est pas aussi répandu (...) on a cette tessiture à portée de main, à portée de bouche, avec tous les saxophones, ça c'est magnifique. (...) il y a plein de choses qu'on peut pas faire avec le saxophone qu'on fait au piano, parce que c'est un instrument harmonique. Mais d'autre part, dans la musique poliphonique, qu'on joue au piano, souvent on est frustré parce qu'on peu pas détacher autant le phrasé, les voix, qu'on fait avec les mêmes touches et les mêmes timbres, que comme on fait avec différents saxophones. (MGE)

Também Marzi destaca a flexibilidade do saxofone, dando ênfase, pelo seu lado, às diferentes tipologias musicais e repertórios, quando afirma que "le saxophone il a la possibilité d'être flexible. (...) tu sais qu'on le peu jouer dans le jazz, comme dans la musique baroque, alors, c'est toujours, je crois, en place" (MRZ). Na mesma linha, David afirma

Le saxophone permet ça, comme, d'ailleurs, on peut jouer en classique, on peut faire du jazz, on peut faire de la musique indienne. (...) il y a plusieurs manières de jouer le saxophone. C'est le type de choses qui restera toujours important pour l'instrument. (DVD)

Meugé salienta, ainda, o facto de o saxofone ser "un instrument populaire, justement, et nouveau" (MGE).

E, se Meugé destaca as possibilidades polifónicas do saxofone enquanto família de instrumentos, Londeix salienta as potencialidades polifónicas no âmbito da música contemporânea:

Le saxophone n'a pas toutes les possibilités, notamment les possibilités de polyphonie harmonique tonale. Alors, ça ça peut être inconvenient. Mais le fait qu'il puisse faire entendre, par les sons simultanées, de faire une polyphonie qui correspond assez bien aux besoins harmoniques du temps, bon, c'est pas un reproche qu'il faut lui faire. C'est une très forte qualité, une très grande qualité. (LDX)

Mas Londeix destaca também as qualidades vocais do saxofone, que o valorizam, em seu entender, face a outros instrumentos – nomeadamente a própria voz:

La voix humaine, qui dans la haute virtuosité, très souvent, ça devient des exercices, alors que le saxophone peu rester toujours vocal, même dans la haute virtuosité. Et ça c'est... tous les instruments ne peuvent pas en dire autant, hein? (LDX)

Rousseau valoriza também as características sonoras do instrumento relativamente a outros, afirmando que “with saxophone, if you need the power, you may have. And that's something the other, other winds, woodwinds... bassoon, for example, doesn't have that kind” (RSS).

Numa abordagem mais global, Delangle considera que “le saxophone il est porteur d'éléments qui le dépassent” (DLG), fazendo referência a instrumentos arcaicos e tradicionais dos quais considera ser o saxofone herdeiro. Delangle refere também, como qualidade do saxofone, a sua dupla integração nas famílias das madeiras e dos metais. Partindo da constatação da exagero da abordagem feita no âmbito do jazz, onde o saxofone é considerado um instrumento da família dos metais, Delangle critica também a sobrevalorização do seu papel na família das madeiras e aponta mesmo uma consequência directa de tal atitude na interpretação de uma obra básica do repertório, a *Sonata* de Hindemith:

Il est quand-même cuivre, c'est ce que je disais. Malgré tout, c'est un cuivre. C'est un bois. Alors, nous... le domaine du jazz a hyper-valorisé l'aspect cuivre. Le... nôtre domaine a sur-valorisé l'aspect bois. On veut en faire une clarinette, on veut en faire une flute, on veut en faire un hautbois, on veut en faire... au détriment de l'aspect cuivre. D'ailleurs, il y a beaucoup de gens qui disent, la Sonate pour saxophone de Hindemith, qui est écrite pour Heckelphone, donc beaucoup de gens dissent “c'est mal écrit pour saxophone”. Mais non, c'est pas mal écrit pour saxophone! Ça va très bien. C'est un autre aspect du saxophone. (DLG)

Meugé considera que o saxofone “c'est un instrument un peu à part” (MGE) e Rousseau sintetiza as qualidades do instrumento afirmando que “we all agree, I think, those of us who

are here, believe this is a fantastic instrument” (RSS).

Tendo em conta, pois, a herança e as potencialidades que atribuem ao saxofone, os entrevistados sugerem caminhos ou perspectivas de futuro para o instrumento.

Delangle, considera, como vimos, que é necessário definir uma perspectiva e uma identidade para o saxofone. Neste quadro, como referi, Delangle considera importante a abordagem a repertórios de referência sob a forma de transcrições, em paralelo com a criação contemporânea. Vimos, também, que este entrevistado considera que o saxofone possui elementos que o ultrapassam, tendo como referência, inclusivamente, as pretensões de Adolphe Sax aquando da invenção do instrumento. Delangle afirma que “je crois que son problème dans le domaine classique c’est surtout qu’il a... il est trop assimilé à Adolphe Sax” (DLG). Considera, pois, que o instrumento possui possibilidades – únicas e inexistentes noutros instrumentos - que carecem de exploração, e refere exemplos de compositores bem-sucedidos nesse tipo de exploração, afirmando que “il y a des compositeurs qui ont montré, quand-même, que l’instrument peut apporter quelque chose d’absolument inouïe, comme Berio, par exemple, même Stockhausen” (DLG).

Delangle aponta ainda, como caminho, o da versatilidade. Considera, contudo, que tal versatilidade passa mais por uma abrangência pedagógica do que pela capacidade de fazer um pouco de tudo (no que diz respeito a tipologias e linguagens musicais), capacidade relativamente à qual exprime reservas:

C’est vraiment à nous de faire des choses, d’autant qu’enfin... il faut devenir un peu plus versatile, mais comment? Versatile ça veut dire quoi? Est-ce que ça veut dire faire du jazz et du classique, et du contemporain, et des transcriptions, savoir un peu tout faire? Moi je crois qu’on peut pas tout bien faire. (...) Ce qu’il faut c’est, au niveau de la formation, c’est essayer de tout faire un petit peu. Tout, avoir un petit peu... élargir un peu la formation. (DLG)

Para Laran, o futuro do saxofone passa por “sair do saxofone”, fazendo música com outros instrumentos e com outras artes:

Pour moi, l’avenir du saxophone, le seul avenir que je vois pour le saxophone c’est sortir du saxophone. L’avenir du saxophone ce sera avec les autres, ou ce sera pas (...) je pense que ce sera par la rencontre avec les autres instruments, par la musique de chambre, avec le quatuor à cordes, par exemple, avec... par tout ce qui pourrait être fait avec les créateurs – que ce soit des peintres, des plasticiens, des vidéastes, tout le travail avec les ensembles. (LRN)

A abertura ao exterior do meio saxofonístico é também uma pretensão que Rousseau considera dever presidir à actividade dos saxofonistas no futuro. Essa abertura verificar-se-ia em dois vectores: no convívio e partilha com outros instrumentos (na linha do que defende Laran) e na divulgação junto do público em geral – ou “conexão” junto deste. A este respeito, Rousseau relata um exemplo paradigmático deste tipo de acção:

I know the players in the Haydn Trio, of Vienna. Than I've played with them, I recorded with them. And they invited me to their concerts. They played, in Vienna, they play a series, every year a series of concerts, and they're very well-known. So, that was the twenty-first anniversary here for them, (...) so they invited me to play. We played a piece by Oregio-Salas, *Partita*. That's for quartet (piano, violin, saxophone, cello). Now, this is in a *Konzerthaus*, Vienna. A large audience. So large chairs on the stage... there were chairs... people are sitting all around the players. And I was thinking “what if I had given a saxophone recital in the same hall?” I might have had thirty people, forty people maybe. But because the Haydn Trio played, they came. And now I had an opportunity to let them hear the saxophone. (...) we need more of this kind of things. To connect. (RSS)

O entrevistado considera, pois, que o seu próprio trabalho está de acordo com aquilo que pensa ser relevante para o futuro do saxofone – o que, de resto, parece ser comum aos restantes entrevistados. Rousseau refere, ainda, que “that helps, when you have a play in the orchestra, hopefully they have a good saxophone player to play” (RSS), considerando, assim, relevante pugnar pela credibilidade do saxofone junto dos outros instrumentistas. O entrevistado sintetiza a sua abordagem junto do público e dos outros instrumentistas afirmando que “we have to establish, and we have to connect” (RSS).

Para Londeix e para Marzi, o futuro do saxofone passa pela exploração de novas concepções e novas estéticas para o instrumento. Londeix entende tal futuro como prova de vida e atestado de potencialidades do saxofone, afirmando que “on a des chances de voir émerger des conceptions de l'instrument qui ont été complètement ignorées (...) je le souhaite, hein, ceci dit. Ça prouvera la jeunesse et la vivacité de l'instrument. La vie de l'instrument” (LDX). Marzi defende que “il faut s'engager encore un peu plus parce qu'on est en train de chercher et on est en train de développer de différentes esthétiques” (MRZ).

Por outro lado, Marzi perspectiva o futuro do saxofone também do ponto de vista da relação entre escolas e entre saxofonistas. Propõe, nesse sentido, uma fusão entre as características da Escola Francesa e daquela que, de forma hesitante, apelida de Escola Italiana:

Il faudrait mélanger, pour moi, les deux choses, non, entre l'Ecole Française peut-être, je ne

sais pas si on peut appeler l'École Italienne, mais, enfin. La façon, je veux dire, de penser à la musique, d'approfondir tout ça que c'est la situation technique sur l'instrument, la connaissance, sur l'esthétique, sur le compositeur et sur toutes les autres choses derrière la musique qu'on va jouer, et aussi trouver un *feeling* avec le moyen de communiquer, le son même du saxophone. (MRZ)

Relativamente à relação entre saxofonistas, Marzi defende que, no futuro, “il faut collaborer peut-être ensemble pour trouver peut-être des... qu'est-ce que sont les nouveautés sur l'instrument. Je crois que c'est la meilleure solution pour rechercher un peu dans l'instrument. La collaboration” (MRZ).

De acordo com David, o futuro do saxofone passa pela ampliação do campo de liberdade do intérprete e pela sua maior intervenção no processo criativo:

On vient de plus en plus à une espèce de... de recherche d'improvisation, de recherche d'ouverture, de... de lâcher un peu tout ça et moi ça me semble extrêmement salvateur, parce que sinon... sinon, c'est dur (...) y a de plus en plus de pièces, aussi, même dans le classique contemporain qui font appel à une liberté. Pas forcément l'improvisation au sens de jazz, parce qu'improvisation ça peut être autre chose, aussi, mais à plus de liberté, à plus de choix, à plus de possibilités, en tout cas. Ça c'est bien. C'est bien que l'instrumentiste (...) à un moment, il décide aussi un peu de la musique. (DVD)

David defende ainda a prática do jazz, afirmando que “pour moi le saxophone restera toujours et avant tout un instrument de jazz. (...) on devrait tous avoir fait du jazz, tous... c'est quelque chose qui fait partie de l'instrument, c'est hyper-important” (DVD). Também Delangle refere o jazz como pedra-de-toque do futuro, afirmando que “je ressens vraiment très profondément c'est que la relation avec le jazz est une pierre d'achèvement. Une pierre d'achèvement très vive, très enrichissante” (DLG). Contudo, Delangle alerta, como vimos, para a incapacidade de se praticar correctamente todas as tipologias musicais. Refere também um certo mal-estar da parte dos saxofonistas da esfera clássica relativamente ao jazz. Delangle parece sugerir um sentimento de culpa que faz com que os saxofonistas se sintam impelidos à prática do jazz, mesmo quando não possuem os meios para tal – vimos já (cf. IV.4.), a este respeito, a crítica tecida por Delangle a um determinado quinteto de saxofones. O entrevistado afirma que “il y a cette espèce... aujourd'hui on ressent un peu comme un malaise et... les gens, les départements de jazz se développent, ici ou là” (DLG). Esta afirmação de Delangle não parece desligada de afirmações semelhantes à que produz David relativamente ao dever de todos os saxofonistas face ao jazz, que acima citei.

Ainda a respeito do jazz, também Meugé afirma a sua centralidade para a evolução do

saxofone, considerando mesmo que “le jazz a sauvé le saxophone. Le saxophone était un peu en train de péricliter. Et il y aurait pas eu la naissance du jazz ou l’appropriation par le jazz du saxophone, qui était un instrument neuf” (MGE). Estas afirmações de Meugé enquadram-se na produção, pela generalidade dos entrevistados, de um balanço da evolução do saxofone e do seu estado actual, tendo em conta, quer a herança, quer as perspectivas de futuro.

Assim, a constatação da escassez de repertório é contrabalançada pela ideia de que o repertório se tem vindo a desenvolver de forma considerável nas décadas mais recentes. Fourmeau afirma que “depuis les années quarante, à la limite, 1940 jusqu’à nos jours, c’est hallucinant de voir, d’abord ce que le répertoire a pu augmenter” (FRM). Na mesma linha, Londeix constata que “maintenant, les oeuvres pour saxophone seul se multiplient à une vitesse incroyable” (LDX). Laran considera, contudo, que a evolução é ainda insuficiente a este nível, sobretudo na música de conjunto:

Le saxophone il paraît que c’est le roi de la musique contemporaine, et il y a pas de répertoire à jouer avec les ensembles. (...) Donc, c’est qu’il y a bien un problème. C’est qu’on croît qu’on a du répertoire mais on en a pas tant que ça. (LRN)

Tal não impede este entrevistado de constatar que, de uma forma geral, “le saxophone a beaucoup évolué” (LRN). Por seu turno, David considera, como vimos, positiva a evolução no sentido da criação de repertórios que apelam a uma maior liberdade do intérprete.

Rousseau que, como referi, atribui à escassez de intérpretes historicamente verificada a escassez de repertório, considera que, no momento actual, a qualidade dos intérpretes permite uma maior afirmação, constatando ainda que a afirmação junto do público – outro aspecto que valoriza – se vai verificando progressivamente, embora a um ritmo mais lento. Afirma que “with this wonderful players we have today and with this music... now, the general public, it takes much time. The general public is becoming more aware of the saxophone as a classical instrument” (RSS). Não obstante esta evolução, Meugé lamenta a reduzida presença em concertos do “saxophone qui est un instrument qui est pas, qui est malheureusement pas, qui ne joue pas assez dans les concerts” (MGE). Meugé considera ainda que, para além do jazz “l’essor du saxophone s’est fait principalement dans la musique vivante” (MGE).

Fourmeau considera que, no momento actual, o saxofone clássico tem a seu favor um ensino organizado, relativamente ao que, em seu entender, se verifica no jazz. Afirma que “dans le

monde entier on est quand-même très organisé au niveau de son éducation. (...) la structure jazz est moins organisé que nous” (FRM).

Delangle faz um balanço positivo da integração do saxofone numa cultura, afirmando que “au plan historique, je crois que c’est vraiment un instrument qui a rentré totalement dans la culture, qui est complètement immergé” (DLG).

Por fim, Bornkamp salienta a evolução positiva verificada do ponto de vista relacional – subentendendo aqui o abrandamento das oposições entre escolas e de rivalidades entre saxofonistas, que terá contribuído para a afirmação do saxofone, o qual, de acordo com o entrevistado, “in a way, it has established itself. There are no big controversies like there was maybe twenty years ago: people, kind of, hating each other, having a lot of fights. But I think now everybody respects each other” (BK).

Em conclusão, dois aspectos são a reter no discurso dos entrevistados a respeito do saxofone. O primeiro é a perspectiva notoriamente identitária em que o discurso é colocado: os entrevistados procuram construir uma história e um projecto para o saxofone, tido como um instrumento carente de tal projecto. Os entrevistados analisam práticas do passado e da actualidade, valorizam as características organológicas e históricas que individualizam o instrumento, sintetizam um percurso histórico e apresentam perspectivas de futuro.

O segundo é a forma pessoal como cada entrevistado interpreta a história e a evolução do saxofone e constrói para o instrumento o referido projecto. Cada entrevistado assume uma perspectiva muito própria sobre a evolução e o estado actual das práticas no saxofone clássico, valorizando este ou aquele aspecto, e aponta caminhos de acordo com a perspectiva que assume. Nesse sentido, a perspectiva assumida relativamente ao instrumento está intrinsecamente ligada à prática profissional dos entrevistados. A referência de Rousseau à sua experiência com o *Haydn Trio* como demonstração do que considera importante para o saxofone é um exemplo, mas exemplos semelhantes podem ser encontrados em todos os entrevistados. Assim, a construção de um percurso identitário para o saxofone parece estar, efectivamente, estreitamente ligada à construção do percurso identitário de cada saxofonista.

Capítulo V

Sob escuta: do discurso às práticas performativas

O presente capítulo tem como objectivo fazer a ponte entre o discurso dos saxofonistas entrevistados e a prática performativa. Baseia-se no pressuposto (cf. Capítulo III) segundo o qual as narrativas de identidade são construídas com base em elementos efectivamente observáveis no contexto em que o indivíduo se insere – sejam estes elementos biográficos, culturais, históricos, quotidianos ou outros. Assim, também a identidade de um músico, quer enquanto músico, quer enquanto indivíduo, se baseia na escolha e na organização narrativa de elementos que o rodeiam.

No que diz respeito ao papel da ideia de escola no processo de construção da identidade dos saxofonistas da esfera clássica é, pois, importante verificar, na prática performativa, a existência de elementos referidos pelos saxofonistas, nomeadamente elementos interpretativos. Importa, contudo, esclarecer dois aspectos.

O primeiro diz respeito ao carácter e ao âmbito deste capítulo. O seu objectivo específico é, exclusivamente, detectar e problematizar a existência ou não, na prática performativa, de elementos referidos no discurso à luz dos enquadramentos teórico e metodológico, dos objectivos gerais e do âmbito disciplinar em que a presente tese se insere. Assim, trata-se de, numa perspectiva antropológica, aprofundar a interpretação da realidade dos saxofonistas lida através do seu discurso pela observação de elementos que o rodeiam – neste caso, e tendo em conta a problemática em estudo, elementos performativos referentes, quer à sua própria prática, quer à prática de outros enquanto condicionante da sua visão da ideia de escola. Não procuro, portanto, demonstrar a existência de escolas numa perspectiva indutiva pela análise da performance de um número elevado de sujeitos ou pelo recurso a um painel de auditores exposto a uma amostra de momentos performativos e tratamento estatístico dos respectivos resultados.

O segundo aspecto é a noção de prática performativa. No contexto da presente abordagem, assumi que o objecto de estudo deveria ser uma amostra de gravações áudio. Em primeiro lugar, porque alguns dos intérpretes cuja referência parece mais relevante já faleceram (e.g., Marcel Mule) ou cessaram a sua actividade performativa (e.g. Jean-Marie Londeix).. Acresce

ainda que os elementos performativos que me propus observar, e que especificarei adiante, não podem ser abordados de forma rigorosa sem a reprodução e, nalguns casos, medição de parâmetros do acto performativo: a gravação seria sempre um processo inevitável.

Em segundo lugar porque entendo, tal como Nicholas Cook (2009), que as gravações são, por um lado, marcas do acto performativo mas, por outro lado, elementos em si mesmas do acto performativo com a mesma relevância que a performance ao vivo e passíveis mesmo de redefinir aquilo que constitui a performance. As gravações integram, assim, um conceito abrangente de performance.

Tendo em conta que a difusão do saxofone clássico em salas de concerto parece ser diminuta (sobretudo quando comparada com a de outros instrumentos) e que as referências citadas pelos entrevistados envolvem intérpretes de épocas diferentes – todos activos, contudo, depois do surgimento dos processos de gravação e difusão discográfica – e com actividade centrada em regiões distantes entre si (Japão, Estados Unidos da América e Europa), parece-me pacífico assumir que as referências auditivas utilizadas pelos entrevistados na construção de uma ideia de escola com base em elementos performativos se fundam, essencialmente, em gravações áudio.

Assim, o objecto de estudo do presente capítulo é uma amostra de gravações comerciais. As gravações comerciais são um recurso comum nos estudos em performance (Johnson, 2002, p. 198). A opção pela selecção de gravações disponíveis comercialmente deve-se a dois factores: a) as gravações comerciais são as únicas disponíveis para uma grande parte dos saxofonistas cujas interpretações foram analisadas, e b) as gravações comerciais são em si próprias referências para os entrevistados na construção do seu universo sonoro. Assim, o conjunto de gravações utilizadas pelos entrevistados na construção de uma ideia de escola com base em elementos performativos é constituído por gravações comerciais. Nesse sentido, as possíveis manipulações que as gravações possam ter sofrido (Cook, 2009; Johnson, 2002) não constituem um problema real: as referências utilizadas na construção de uma ideia de escola deverão ser baseadas sobretudo em gravações comerciais, com e sem manipulação.

V.1. Questões metodológicas

V.1.1. Caracterização da amostra

Uma vez que não faz parte dos meus objectivos na presente tese organizar o universo do saxofone clássico em escolas de interpretação, mas antes abordar o fenómeno das escolas enquanto parte dos processos de identidade, sempre em mutação, e encontrar pontes com a história, o contexto e a realidade performativa, optei por não elaborar uma amostra extensa de gravações e intérpretes para chegar a resultados estatísticos no quadro de um estudo indutivo abrangente. A minha abordagem metodológica genérica situa-se entre a *thick description* (TD) proposta no âmbito da antropologia (Geertz, 1973: 3-30) e a *interpretative phenomenological analysis* (IPA) utilizada sobretudo no âmbito da psicologia (Smith, 2009) mas também nos domínios da antropologia e da etnomusicologia (Rice, 2004; Turino, 2008). Na realidade, a minha abordagem geral de pesquisa é a de uma interpretação cultural semelhante à da TD. Titon (2003) faz um balanço e actualização do uso da TD aplicada aos estudos em etnomusicologia e musicologia em geral. Contudo, faço uso de ferramentas práticas muito próximas das da IPA, tal como é usada, e.g., por Jorge Correia (2002). Assim, optei por realizar uma amostra significativa (Burgess, 2001, p. 59; Quivy et al, 2003: 162) de intérpretes e gravações.

Os intérpretes (que referirei também como “saxofonistas”) foram seleccionados de entre aqueles que, nas entrevistas, parecem ser mais significativamente referidos como representantes de uma determinada escola. A selecção dos entrevistados teve, ela própria, em conta a representatividade (v. IV.1.1.1.), pelo que tentei incluir, sempre que possível, os entrevistados que são referidos, ou que se referem a si próprios, como pertencendo a uma determinada escola. A existência e disponibilidade das gravações foi também, necessariamente, um forte critério. Recorri ainda, como critério complementar, à minha própria percepção e conhecimento, enquanto saxofonista, do universo do saxofone clássico. Seleccionei, assim, cinco de entre os nove entrevistados: Arno Bornkamp (referido por David e Laran como pertencendo à Escola Americana/Nórdica), Claude Delangle, Jean-Yves Fourmeau e Jean-Marie Londeix (referidos por Bornkamp, David, Laran, Marzi, Meugé e Rousseau e referindo-se a si próprios como pertencendo à Escola Francesa ou de Paris) e Eugene Rousseau (referido por Laran e Marzi como pertencendo à Escola Americana mas com forte influência da Escola Francesa, nalguma bibliografia [Dryer-Beers, 1998], como pertencendo à Escola

Francesa). Aos entrevistados acrescentei Marcel Mule, referido frequentemente como fundador da Escola Francesa (além de bibliografia diversa, por todos os entrevistados com a exceção de Meugé), e o saxofonista japonês Nobuya Sugawa, referido por Laran como representante da Escola Japonesa. Tendo em conta a dupla referência a Rousseau enquanto membro da Escola Americana e da Escola Francesa (neste segundo caso baseada no facto de ter estudado com Mule), selecionei o saxofonista americano Donald Sinta, que pertence à geração de Rousseau mas é referido apenas como pertencendo à Escola Americana (Dryer-Beers, 1998). Incluí diferentes gerações da Escola Francesa (Londeix e Mule de duas gerações nascidas antes da II Guerra Mundial, Delangle e Fourmeau da primeira geração pós-guerra) para testar a possibilidade, referida por vários entrevistados, de mudança naquela escola. Para equilibrar a amostra, selecionei ainda um saxofonista americano mais jovem, do pós-guerra: Otis Murphy (que estudou com Rousseau e, tal como este, também em França, mas com Fourmeau).

As obras gravadas foram seleccionadas de entre as que parecem ser frequentemente referidas e ter ampla implantação no repertório a um nível global, de autores franceses e norte-americanos. O repertório especificamente japonês para saxofone é recente e tem uma implantação global reduzida: os saxofonistas japoneses parecem optar, sobretudo, por peças provenientes dos repertórios francês e norte-americano – não obstante estar por fazer um levantamento consistente dos repertórios de grupos de saxofonistas determinados, ligados, e.g., por uma ideia de escola. Procurei seleccionar uma peça americana gravada também por intérpretes franceses e uma peça francesa gravada também por intérpretes norte-americanos. Selecionei, assim, o *Concertino da Camera* de Jacques Ibert (Ibert, 1935) e a *Sonata opus 19* de Paul Creston (Creston, 1945). Selecionei e focalizei a atenção sobre um andamento lento e lírico (a parte lenta do segundo andamento do *Concertino* de Ibert) e um andamento rápido com articulações variadas (o terceiro andamento da *Sonata* de Creston). De entre os nove intérpretes, cinco gravaram ambas as peças (Bornkamp, Fourmeau, Mule, Rousseau e Sugawa). Delangle gravou apenas o *Concertino* de Ibert, enquanto Londeix, Murphy e Sinta apenas gravaram a *Sonata* de Creston.

V.1.2. Processo de análise

O processo de análise das gravações seleccionadas está intimamente ligado à abordagem

metodológica geral que, como referi, se situa no âmbito da TD e da IPA. A minha abordagem é, portanto, interpretativa, focalizada sobre uma cultura específica: a do saxofone clássico. Nesse sentido, a análise realizada é qualitativa.

Sendo objecto do presente capítulo um conjunto de elementos interpretativos, também a análise realizada sobre esses elementos é interpretativa e qualitativa. Subdivide-se em dois tipos de abordagem: uma abordagem descritiva e uma abordagem de parâmetros mensuráveis pelo recurso a ferramentas apropriadas, entendida como um complemento à abordagem descritiva.

Os processos descritivos de análise de gravações são amplamente utilizados em trabalhos de referência (Cook, 2009, p. 222) e têm aqui uma dupla função: levantamento de elementos distintivos nas interpretações – independentemente da sua referência nas entrevistas – e identificação de elementos interpretativos referidos nas entrevistas. Alguns dos elementos observados são fortemente condicionados pela percepção do ouvinte, nomeadamente o timbre (P. Cook, 1999; Seashore, 1998; Grey, 1975). Este facto faz com que esta análise se revista de um carácter necessariamente subjectivo. Coloquei-me, pois, no papel do antropólogo que observa um aspecto concreto de uma cultura e dele faz uma interpretação que é condicionada por uma série de factores estruturais que o enformam enquanto indivíduo. Contudo, no contexto do presente capítulo, o objecto concreto da observação – as gravações utilizadas – é reproduzível e está, pois, disponível para sujeição a novas análises e interpretações. O objecto poderá mesmo ser observado em tempo real pela disponibilização dos excertos em anexo (Anexo B). Por outro lado, o processo descritivo foi também confrontado com a análise dos mesmos excertos com recurso a um programa de computador, com a consequente medição e representação gráfica de parâmetros.

Comecei por ouvir ambas as peças em busca de características distintivas evidentes. Numa primeira fase, não tive em conta os dados das entrevistas. Numa segunda fase, procurei evidências de elementos distintivos referidos pelos entrevistados, tais como fraseado, articulação ou técnica. Nestas primeiras sessões de observação auditiva procurei também obter uma impressão geral acerca do som (timbre) e do vibrato, elementos que os entrevistados parecem referir como as mais importantes características distintivas das diferentes escolas. Seleccionei, seguidamente, uma amostra característica de três notas de cada peça, de entre as

que parecem ser mais demonstrativas, sobretudo no que diz respeito ao timbre. Com a *Sonata* de Creston procurei ainda notas com pouca ou nenhuma interferência do piano, possibilitando o isolamento do som do saxofone (com o *Concertino* de Ibert tal não constituiu um problema, uma vez que o andamento lento começa com uma longa introdução, em estilo de recitativo, do saxofone solo, antes da entrada da orquestra na secção em estilo de ária). As notas seleccionadas foram as seguintes:

- no terceiro andamento da *Sonata* de Creston, o Lá#¹⁶ do compasso 45, o Dó# do compasso 207 e a última nota (Si final);
- no segundo andamento do *Concertino* de Ibert, a primeira nota (lá), o primeiro Dó# (que surge no compasso 4 e o primeiro Mi (que surge no compasso 9).

Em seguida, ouvi cuidadosamente cada som, tentando identificar as características específicas do timbre de cada intérprete, antes de abrir os excertos (gravados em formato *AIFF*) com o programa de computador *Sonic Visualiser* (Cannam, 2005). Voltei então a ouvir toda a selecção de gravações, complementada agora com a leitura simultânea dos respectivos espectrogramas. Após esta audição, iniciei a análise do espectro de cada um dos sons seleccionados.

De todos os parâmetros com implicação na definição do timbre, a distribuição espectral dos diversos harmónicos e a sua intensidade relativa distribuídas ao longo do tempo parecem ser os mais relevantes (Benade & Lutgen, 1998; Cogan, 1969; Grey, 1975; Henrique, 2002; Loureiro & de Paula, 2006; Malloch & Campbellell, 1994; Seashore, 1938). Mesmo considerando aspectos como a fase ou os transitórios de ataque ou o facto de, em estudos acústicos, o timbre ter vindo a ser cada vez mais analisado como um fenómeno acústico multi-dimensional, os aspectos mais relevantes para a identificação e distinção tímbricas parecem ser as regiões formânticas e outras relações entre harmónicos em sons estáveis (Grey, 1975, pp. 3-15). Assim, procurei, em cada um dos sons, observar a intensidade relativa de cada um dos seguintes harmónicos ou grupos de harmónicos: fundamental, harmónicos graves (do segundo ao quinto), harmónicos médios (do sexto ao nono) e harmónicos agudos (a partir do décimo harmónico), procurando identificar regiões formânticas ou outros aspectos relevantes naquela distribuição. O espectro de um som estável é, paradoxalmente,

¹⁶A referência é a sons escritos na partitura do saxofone; os sons reais poderão ser encontrados pela transposição a um intervalo de 6ª M acima.

uma representação instável: as relações entre harmónicos estão em constante mudança (Grey, 1975, p. 9). Assim, com o programa *Sonic Visualiser*, seleccionei uma área de medição que correspondesse à totalidade da duração de cada som, para que, ao produzir a representação espectral, o programa fizesse automaticamente uma representação que correspondesse ao espectro médio de cada som. Optei também por recorrer a uma ferramenta de representação mais estável, o espectrograma, que mostrou ter várias vantagens tanto em estudos em performance (Johnson, 2002: 205-206) como em estudos em acústica (Grey 1975: 121), como complemento para a interpretação dos resultados. Quero, contudo, reforçar o facto de as leituras tímbricas no contexto da presente tese fazerem parte de uma interpretação aprofundada no âmbito da TD, sem a pretensão de um estudo acústico exaustivo.

Depois da análise tímbrica fiz uso dos mesmos sons para analisar o vibrato, de acordo com três parâmetros: tipo (vibrato de intensidade ou de altura), velocidade e extensão (em *cents*). Estes são, de resto, os parâmetros utilizados nos estudos de referência na área do vibrato (Bretos & J. Sundberg, 2003; Brown & Vaughn, 1996; Gilbert, Simon, & Terroir, 2005; Herrera & Bonada, 1998; Horii, 1989; LeBlanc & Sherrill, 1986; Maher & Beauchamp, 1990; Maré, 2008; Ramig & Shipp, 1987; Schlapp, 1973; Seashore, 1938; Shonle & Horan, 1980; J. Sundberg, 1977, 1995; Johan Sundberg, 1987). Contudo, tendo em conta o contexto da análise do vibrato na presente tese, utilizei, para o parâmetro velocidade, uma unidade constituída pelo número de ciclos por minuto divididos por quatro. Esta unidade corresponde a uma indicação metronómica determinada tendo como referência um conjunto de quatro ciclos por tempo e uma unidade de tempo de semínima, a qual parece ser utilizada quer no discurso dos saxofonistas (cf. Cap. IV), quer em manuais de aprendizagem e obras de referência para o saxofone (Druet, 1963; Londeix, 1970).. Assumindo, com base na primeira fase de audição da amostra de sons, que o vibrato presente nas gravações seleccionadas é, essencialmente, um vibrato de altura com, nalguns casos, um vibrato de intensidade pouco significativo, não procedi à medição de variações de intensidade. Outro dos parâmetros que observei foi a presença do vibrato ao longo de cada peça (presente em todas as notas – com excepção das muito curtas – ou variável) e no seio de uma mesma nota (permanente ou variável). Para a observação das características do vibrato e a medição dos parâmetros velocidade e extensão recorri aos espectrogramas dos sons utilizados produzidos pelo programa *Sonic Visualiser*.

V.2 .Análise das gravações

V.2.1. Timbre

Durante as primeiras sessões de audição, nas quais procurei elementos distintivos claramente audíveis, não foi difícil encontrar algumas diferenças de timbre entre saxofonistas referidos como membros de diferentes escola. Em concreto, o facto de os saxofonistas referidos como membros da Escola Francesa, como Fourmeau, Delangle, Mule e Londeix, terem um timbre que parece mostrar harmónicos graves e médios intensos, um timbre que parece, pois, ser denso nos harmónicos principais e relativamente estável: ouvindo estes quatro saxofonistas poder-se-ia facilmente pensar em descrições de um som “compacto”, “ligeiro” e “claro”, “com energia”, “velocidade de ar” e “controlado”, utilizadas pelos entrevistados para caracterizar o timbre da escola francesa.

Do mesmo modo, escutando intérpretes como Bornkamp, Rousseau ou Murphy, referidos como pertencendo à Escola Nórdica/Americana, é possível ouvir um timbre que parece mostrar uma fundamental forte e harmónicos mais altos relativamente suaves, o qual poderíamos descrever como “amplo”, “flutuante”, “pesado”, “grande”, “escuro” e “aberto”, tal como é referido nas entrevistas.¹⁷

Estas diferenças parecem evidentes numa audição geral de cada uma das gravações seleccionadas, quer isoladamente, quer por comparação. Contudo, se ouvirmos as amostras

¹⁷ Embora existam vários trabalhos académicos que abordaram técnicas de escalonamento semântico aplicadas à percepção do timbre e das suas propriedades físicas implícitas – trabalhos dos quais destacaria os de Melka (1994), Darke (2005), Disley et al (2006), Moravec & Stepánek (2003) e Nykänen (2004), optei por não recorrer a nenhuma destas taxonomias, não obstante alguns destes trabalhos se referirem especificamente ao timbre do saxofone (Nykänen, 2004). John Grey – que parece ser, de resto, a referência de base para a maior parte destes trabalhos – mostra-se ele próprio bastante céptico relativamente a este tipo de investigação (Grey, 1975, p. 9). Os termos usados pelos entrevistados não são exactamente os mesmos utilizados no âmbito dos estudos referidos, os quais parecem não ser universais e ser, por outro lado, polissémicos. Para ser rigoroso, pois, deveria submeter os mesmos testes a cada um dos entrevistados para perceber de que falam exactamente quando utilizam um destes termos e evitar importar escalas pré-construídas noutra contexto. Opto, antes, por assumir que os termos utilizados são suficientemente claros e sugestivos de uma determinada imagem tímbrica. Em qualquer caso, esta é apenas uma (a primeira) camada de leitura tímbrica, sem impacto directo nas leituras acústicas com recurso a software. Não procurei demonstrar a evidência destes termos nas leituras acústicas.

relativas a Donald Sinta o timbre parece ser bastante diferente do que caracteriza os restantes três intérpretes tidos como membros da Escola Nórdica/Americana, sendo simultaneamente distinto do que caracteriza os saxofonistas franceses. O carácter algo metálico do timbre de Sinta sugere harmónicos agudos muito presentes.

Mas diferenças e semelhanças são também detectáveis quando se estabelecem comparações binárias directas na audição dos sons seleccionados dentro de cada gravação. Assim, e como exemplo, ouvindo as amostras correspondentes ao Dó# do compasso 207 do terceiro andamento da *Sonata* de Creston (Anexo B, faixas 10 a 17¹⁸), parece claro que o timbre do francês Londeix (f. 12) é claramente distinto dos de Bornkamp (f. 10) e Rousseau (f. 15), que parecem evidenciar semelhanças entre si e claras diferenças também em relação a Fourmeau (f. 11) ou a Mule (f. 14), com timbres mais próximos do de Londeix. Também no Si final da mesma peça são claras as semelhanças entre Bornkamp (f. 26), Murphy (f. 29) ou Rousseau (f. 31), por um lado, e entre Fourmeau (f. 27), Londeix (f. 28) e Mule (f. 30), por outro.

De um modo geral, confirmaram-se, na audição comparativa dos sons isolados seleccionados, as diferenças entre Sinta e os restantes saxofonistas, nomeadamente os americanos.

O panorama pode, contudo, não ser tão claro com todas os sons seleccionados, mesmo comparando sons de saxofonistas americanos com sons de saxofonistas franceses e vice-versa. Ouvir o Lá# (compasso 45) do terceiro andamento da *Sonata* de Creston, por exemplo, pode ser esclarecedor se procurarmos identificar diferenças tímbricas entre o nórdico Bornkamp (f. 18) e o francês Fourmeau (f. 19). Contudo, se compararmos, na mesma nota, o nórdico Bornkamp com o francês Londeix (f. 20) – em termos estritamente tímbricos – as semelhanças podem ser desconcertantes, tanto mais que, na mesma gravação mas numa nota diferente, como vimos, as diferenças parecem tão claras. Se atentarmos no primeiro Mi sustentado (compasso 9) do segundo andamento do *Concertino* de Ibert (faixas 46-51), também as semelhanças entre Bornkamp (f. 46) e Fourmeau (f. 48) surpreendem, tal como o facto de o som de Rousseau (f. 50) parecer mais provido de harmónicos médios e agudos que os dos saxofonistas franceses. As cartas ficam ainda mais baralhadas quando, na mesma nota, comparamos Delangle (f. 47) com os restantes saxofonistas franceses. Também na primeira

¹⁸ Para uma melhor comodidade de leitura, as amostras dos sons seleccionados, reproduzidas no Anexo B, serão doravante referidas pela inicial “f.” seguida do número de faixa daquele Anexo.

nota (Lá) desta peça (f. 34-39) as diferenças entre Bornkamp (f. 34), por um lado, e Delangle (f. 35) e Fourmeau (f. 36), por outro, são menos óbvias, sendo de sublinhar ainda as relativas semelhanças entre Mule (f. 37) e Rousseau (f. 38), que afastam, nesta amostra, Mule dos restantes saxofonistas franceses.

Efectivamente, cedo me apercebi de que se está muito mais à vontade com a descrição de características tímbricas quando se ouve um som no seu contexto do que quando se ouve isoladamente. Por outro lado, vimos já (cf. Cap. IV) que o fraseado é também um dos elementos distintivos referidos nas entrevistas, e tal poderá contribuir também para diferenças perceptivas relacionadas com o contexto.

Regressando aos sons seleccionados mas ouvindo-os agora no contexto das frases que os enquadram, a percepção global aproxima-se da que foi obtida numa primeira fase de audição das gravações na sua totalidade – sem, contudo, a corroborar inteiramente: no primeiro Mi sustentado no *Concertino* de Ibert, e.g., as diferenças tímbricas entre Fourmeau e Bornkamp nas frases que precedem e que sucedem a referida nota parecem mais claras, mas permanecem dúvidas quanto a uma clara diferenciação tímbrica na nota em si mesma, mesmo ouvida em contexto. Aspectos biográficos (Bornkamp estudou com Deffayet em França), bem como a utilização da modelação tímbrica como recurso expressivo, poderão estar na origem destes desvios relativamente à impressão global. Retomarei esta questão no próximo ponto.

O único saxofonista referido como membro da Escola Japonesa cujas gravações foram analisadas neste contexto, Nobuya Sugawa, parece, de um modo geral, apresentar semelhanças tímbricas com os saxofonistas franceses. A este respeito, a primeira abordagem parece, pois, contrariar o que é referido nas entrevistas, nomeadamente por Bornkamp, que afirma que “the japanese is more or less in the middle” (BK) quando se refere às diversas escolas que nomeia.

Outro aspecto a relevar na análise auditiva das gravações é a relativa proximidade que parece existir entre os timbres de Marcel Mule e de Jean-Marie Londeix quando comparados com outros saxofonistas franceses, que remete para a mudança na Escola Francesa referida, como vimos, por alguns dos entrevistados. Contudo, não é claro nesta análise se essa proximidade se deve à distribuição espectral do timbre ou ao tipo de vibrato – no qual, como veremos, essa

proximidade é mais óbvia.

Por último deverei referir que, no som referente ao primeiro Dó# do segundo andamento do *Concertino* de Ibert, o timbre de Rousseau (f. 44) é condicionado pelo recurso – muito óbvio para um ouvinte com alguma experiência - a uma dedilhação alternativa e diferente da que é utilizada pelos restantes saxofonistas.

A análise dos espectros dos sons seleccionados revelou-se fundamental para, eliminando a subjectividade da minha percepção enquanto observador na análise auditiva, esclarecer o aparente conflito entre a análise de sons isolados e em contexto, bem como para verificar, de uma forma geral, os dados da análise auditiva. Na apresentação dos quadros que sintetizam a análise, os espectros que corroboram a análise auditiva e as características tímbricas referidas pelos entrevistados surgem, para maior clareza, em linhas verdes.

De uma forma geral, os espectros médios analisados não parecem confirmar a percepção auditiva no que diz respeito à aparente intensidade relativa dos vários harmónicos e sua relação com a pertença a uma determinada escola.

Se observarmos, e.g., o primeiro Lá do segundo andamento do *Concertino* de Ibert (v. figura 2 e quadro 3), verificamos que todos os saxofonistas apresentam um espectro com uma fundamental saliente¹⁹. Assim, neste exemplo, mesmo os saxofonistas franceses mostram uma fundamental saliente e harmónicos graves, médios e agudos débeis. As excepções são Fourmeau e Rousseau que, não obstante serem referidos como membros de escolas diferentes, apresentam o mesmo tipo de espectro, com harmónicos graves intensos.

¹⁹ Depois de observar todos os espectros, considerei que uma fundamental saliente é aquela que está, pelo menos, 6 dB acima do segundo harmónico mais intenso.

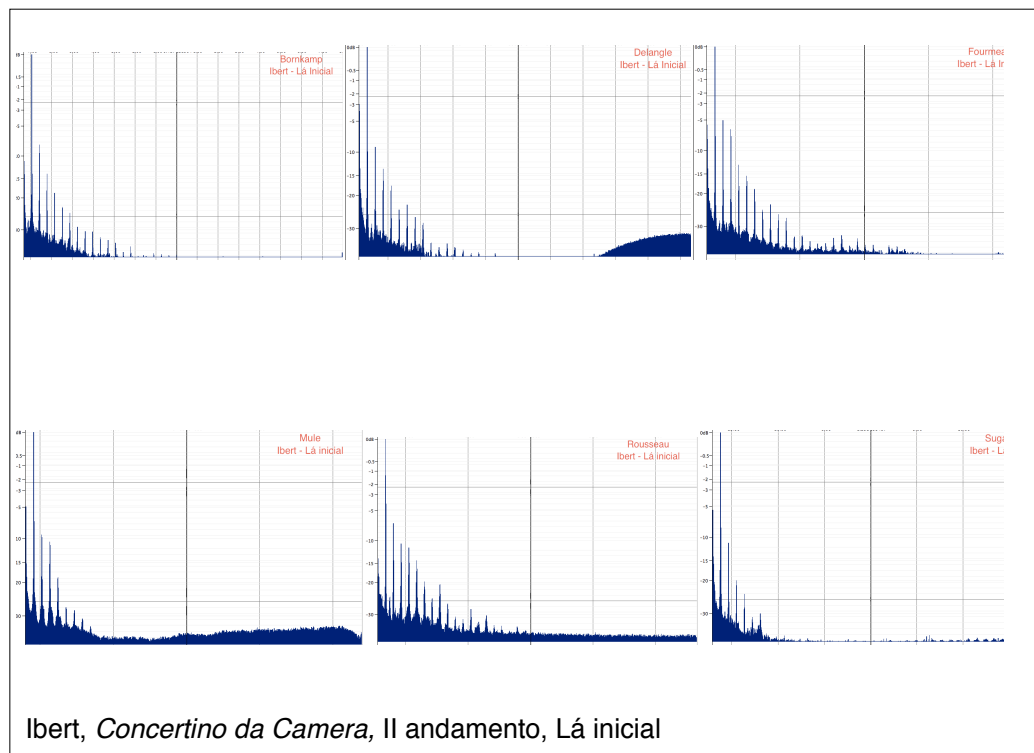


Fig. 2. Espectros no Lá inicial do II andamento do *Concertino da Camera* de Jacques Ibert

	Fundamental forte (> 6 dB acima do segundo harmónico mais forte)	Fundamental pouco saliente (muito próxima de, ou ultrapassada por, outros harmónicos)	Harmónicos graves (2 ^o -5 ^o) fortes	Harmónicos médios (6 ^o -9 ^o) fortes	Harmónicos agudos (10 - ∞) com presença significativa	Vibrato tímbrico	Observ.
Bornkamp	X						
Delangle	X			Débeis			
Fourmeau		X	X	X			
Mule	X			Débeis a nulos		X	
Rousseau	X		X				
Sugawa	X			Débeis a nulos			

Quadro 3. Ibert, *Concertino da Camera*, II andamento, Lá inicial (compasso 1): análise dos espectros

Atentemos agora noutro exemplo em Ibert: o Dó# do compasso 4 (v. figura 3 e quadro 4). Todos os saxofonistas apresentam harmónicos graves intensos. A excepção é, novamente, Rousseau, cujo segundo harmónico é o único efectivamente intenso, para além da fundamental. Recordo, no entanto, que esta nota é, em Rousseau, produzida com uma dedilhação distinta da dos restantes saxofonistas, segundo parece evidente na análise auditiva. Fourmeau tem uma fundamental que se destaca mas, tal como no seu Lá inicial, harmónicos graves intensos, apresentando aqui semelhanças com os restantes saxofonistas.

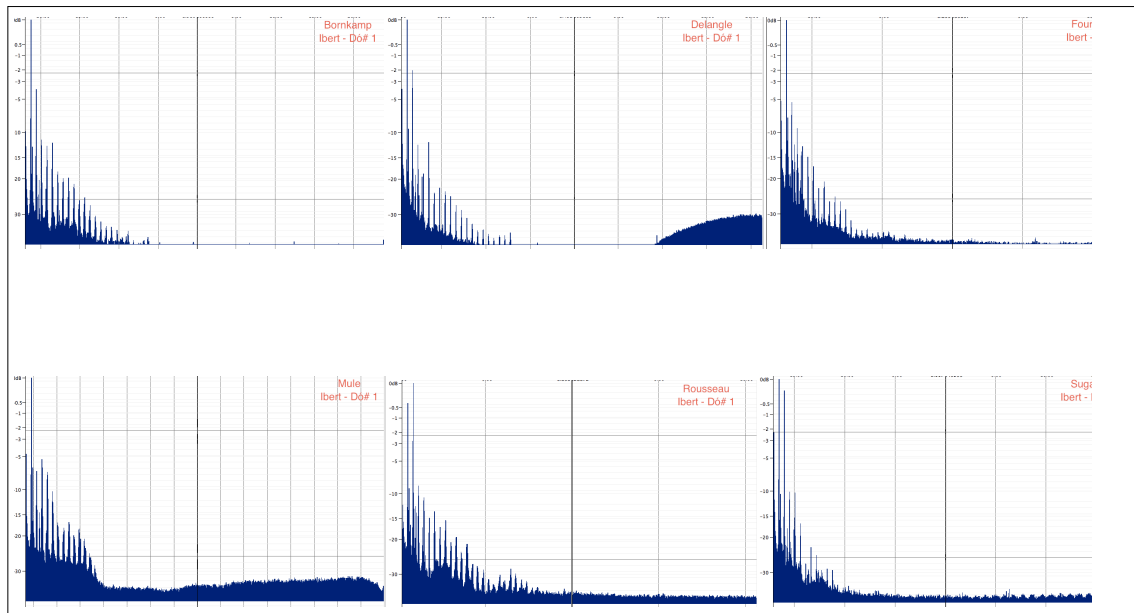


Fig. 3. Espectros no Dó# (compasso 4) do II andamento do *Concertino da Camera*, de Jacques Ibert

	Fundamental forte (> 6 dB acima do segundo harmónico mais forte)	Fundamental pouco saliente (muito próxima de, ou ultrapassada por, outros harmónicos)	Harmónicos graves (2 ^o -5 ^o) fortes	Harmónicos médios (6 ^o -9 ^o) fortes	Harmónicos agudos (10 - ∞) com presença significativa	Vibrato tímbrico	Observ.
Bornkamp		X	X			X	
Delangle		X	X				2 ^o h. forte
Fourmeau	X		X				3 ^o h. forte
Mule		X	X				
Rousseau		X	X (só 2 ^o e 3 ^o hs.)			X	Ruído de ar; Trocas fund. / 2 ^o h
Sugawa		X (2 ^o h. mto próximo)	X (2 ^o h.)			X	

Quadro 4. Ibert, *Concertino da Camera*, II andamento, Dó# (c. 4): análise dos espectros

Se observarmos também o terceiro exemplo do mesmo conjunto de gravações de Ibert – o primeiro Mi sustentado, no compasso 9 (figura 4 e quadro 5) – vemos que os franceses Delangle e Fourmeau apresentam fundamentais fortes, enquanto Bornkamp e Rousseau, tidos como membros da Escola Nórdica/Americana, apresentam harmónicos graves intensos e fundamental pouco saliente, ao contrário do que a audição parece sugerir.

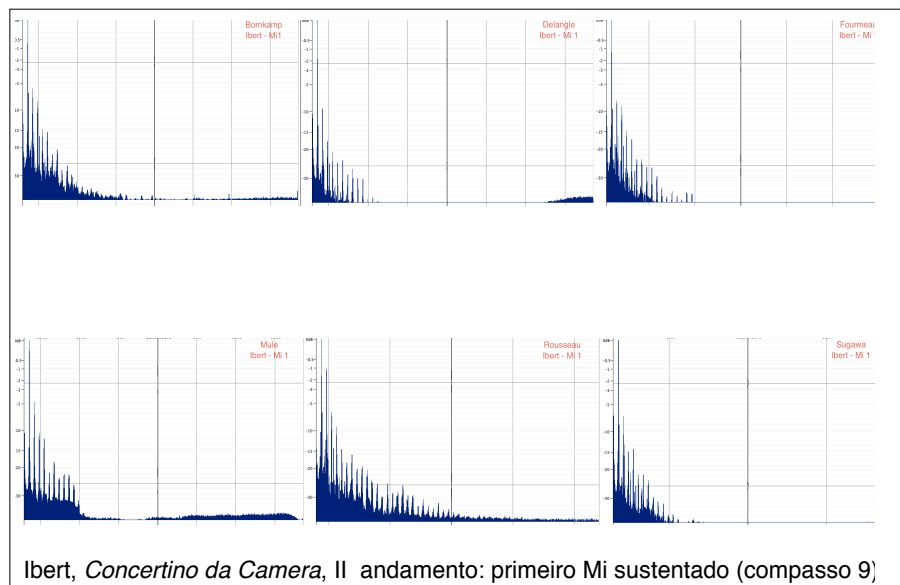


Fig. 4. Espectros no Mi do compasso 9 do II andamento do *Cobcertino da Camera*, de Jacques Ibert

	Fundamental forte (> 6 dB acima do segundo harmónico mais forte)	Fundamental pouco saliente (muito próxima de, ou ultrapassada por, outros harmónicos)	Harmónicos graves (2 ^o -5 ^o) fortes	Harmónicos médios (6 ^o -9 ^o) fortes	Harmónicos agudos (10 - ∞) com presença significativa	Vibrato tímbrico	Observ.
Bornkamp		X	X			X	Ruído de ar
Delangle	X						
Fourmeau	X						Ruído de ar
Mule		X	X				
Rousseau		X	X			X	Trocas 1 ^o h./2 ^o h.; ruído de ar
Sugawa	X						

Quadro 5. Ibert, *Concertino da Camera*, II andamento, Mi (c. 9): análise dos espectros

Também nos sons relativos ao Si final da *Sonata* de Creston (figura 5 e quadro 6) todos os saxofonistas apresentam harmónicos graves intensos e uma fundamental pouco saliente, destacando-se Bornkamp, Londeix e, sobretudo, Sugawa (referidos como membros de escolas diferentes), com harmónicos graves muito próximos da fundamental.

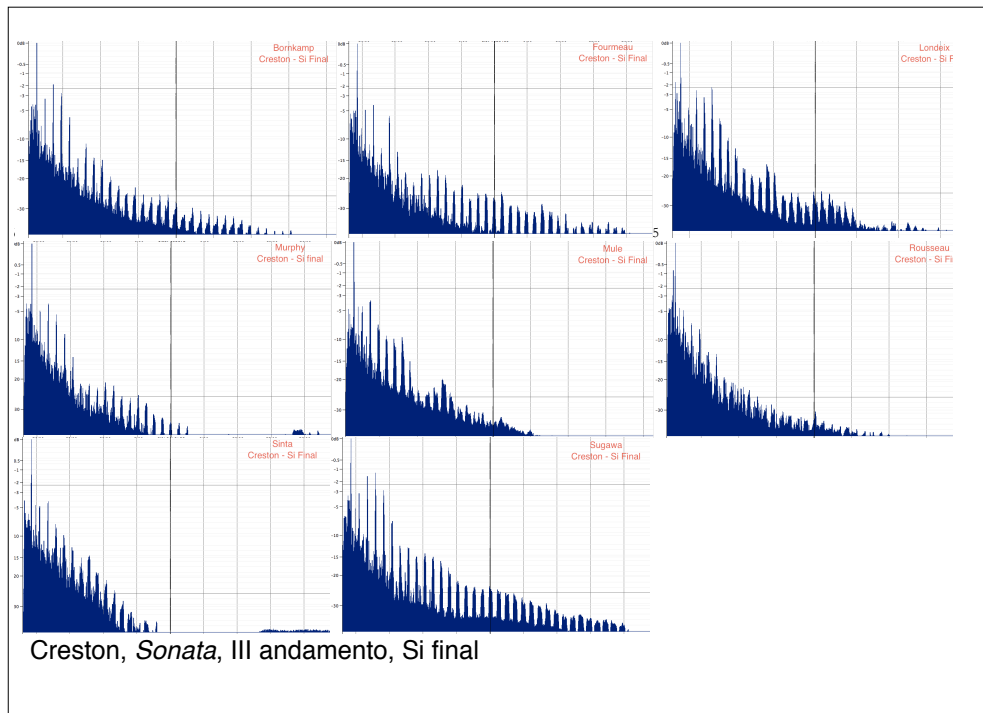


Fig. 5. Espectros no Si final (III andamento) da *Sonata* de Paul Creston

	Fundamental forte (> 6 dB acima do segundo harmônico mais forte)	Fundamental pouco saliente (muito próxima de, ou ultrapassada por, outros harmônicos)	Harmônicos graves (2 ^o -5 ^o) fortes	Harmônicos médios (6 ^o -9 ^o) fortes	Harmônicos agudos (10-∞) com presença significativa	Vibrato tímbrico	Observações
Bornkamp		X	X (muito intensos)			X	3 ^o h. saliente
Fourmeau	X		X				H. ímpares salientes
Londeix	X (fase aguda do vibrato)	X (fase grave do vibrato)	X (muito intensos)	X	X (fase grave do vibrato)	X	Inv. espectro acompanhando vibrato; 3 ^o e 5 ^o hs. salientes
Murphy		X	X		X		3 ^o h. forte
Mule		X	X	significativos	X		
Rousseau		X				X	Inv. Espectro c/ vibrato; h. pares graves salientes
Sinta		X	X		Nulos		
Sugawa		X	X (muito intensos)		X	X	Hs. graves mt. fortes

Quadro 6. Creston, *Sonata*, III andamento, Si final: análise dos espectros

No Dó# do compasso 207 (figura 6 e quadro 7) todos os saxofonistas apresentam harmônicos graves muito intensos e fundamentais pouco salientes. Três saxofonistas –

Bornkamp, Fourmeau e Murphy – apresentam mesmo o segundo harmónico como o mais saliente, muito acima da fundamental (com destaque para Fourmeau), sendo que Bornkamp e Fourmeau apresentam também harmónicos médios muito intensos. Recorde-se que estes três saxofonistas são referidos como membros de escolas diferentes.

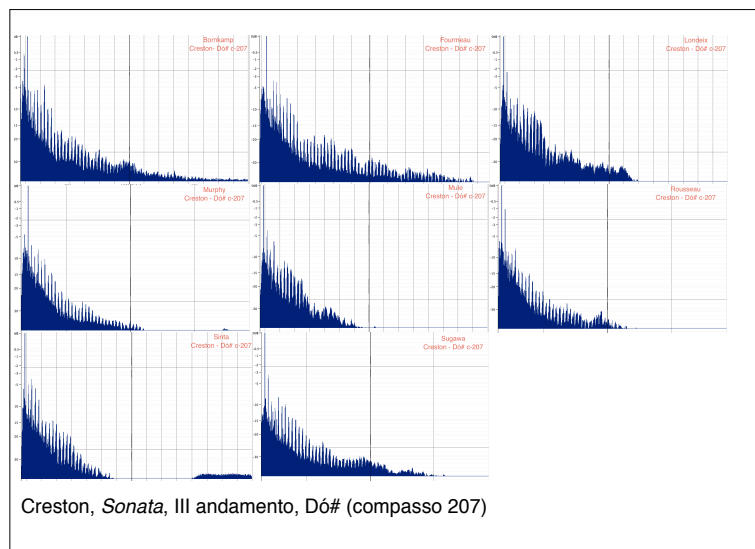
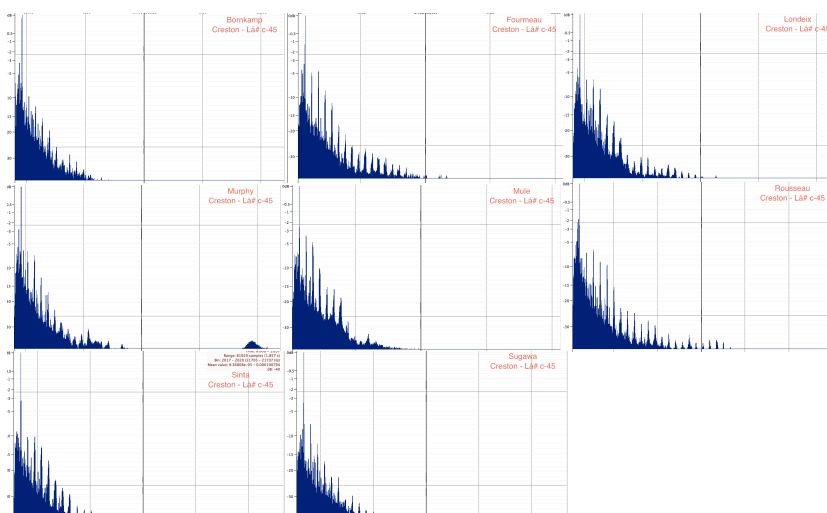


Fig. 6. Espectros no Dó# (compasso 207) do III andamento da *Sonata*, de Paul Creston

	Fundamental forte (> 6 dB acima do segundo harmónico mais forte)	Fundamental pouco saliente (muito próxima de, ou ultrapassada por, outros harmónicos)	Harmónicos graves (2 ^o -5 ^o) fortes	Harmónicos médios (6 ^o -9 ^o) fortes	Harmónicos agudos (10 - ∞) com presença significativa	Vibrato tímbrico	Observações
Bornkamp		X (ultrap.)	X	X		X	
Fourmeau		X muito fraca (ultrap.)	X	X			3 ^o h. fraco
Londeix		X	X		X	X	H. ímpares salientes; trocas fund./ 1 ^o h.
Murphy		X muito fraca (ultrap.)	X				2 ^o h. saliente
Mule		X	X				3 ^o h. fraco
Rousseau		X	X	Débeis	Débeis	X	Trocas fund./ 2 ^o h.; ruído de ar
Sinta		X	X		X		3 ^o h. saliente
Sugawa		X	X (2 ^o h.)			X	3 ^o e 4 ^o hs. fracos

Quadro 7. Creston, *Sonata*, III andamento, Dó# (c. 207): análise dos espectros

Por outro lado, ainda na *Sonata* de Creston mas nos sons que se referem ao Lá# do compasso 45 (figura 7 e quadro 8) parece haver uma mais clara distinção entre os saxofonistas tidos como membros da Escola Francesa e os da Escola Nórdica/Americana, sendo o único som cujo espectro corrobora a análise auditiva ao mostrar, nos saxofonistas franceses, espectros com harmónicos graves mais intensos e nos nórdicos/americanos espectros com fundamental saliente.



Creston, *Sonata*, III andamento, Lá # (compasso 45)

Fig. 7. Espectros no Lá# (compasso 45) do III andamento da *Sonata* de Paul Creston

	Fundamental forte (> 6 dB acima do segundo harmónico mais forte)	Fundamental pouco saliente (muito próxima de, ou ultrapassada por, outros harmónicos)	Harmónicos graves (2 ^o -5 ^o) fortes	Harmónicos médios (6 ^o -9 ^o) fortes	Harmónicos agudos (10 - 15) com presença significativa	Vibrato tímbrico	Observações
Bornkamp	X						Ruído de ar
Fourmeau		X	X				
Londeix	X		X				
Murphy	X			Débeis	Débeis		
Mule		X	X				
Rousseau	X						3 ^o h. saliente
Sinta	X				Nulos (11 - 15)	X	progressivo
Sugawa	X				Nulos		progressivo

Quadro 8. Creston, *Sonata*, III andamento, Lá# (c. 45): análise dos espectros

Outro elemento observável pela análise dos espectros, como podemos ver nos quadros acima, é o *vibrato tímbrico*. Seashore define vibrato tímbrico como “a periodic pulsation in the harmonic structure of a complex tone (...). Every periodic change of pitch of a complex tone causes a parallel periodic change in each of the partials” (Seashore, 1938, p. 44)}. Para este autor, como para Prame (1994) o vibrato tímbrico é uma das componentes do vibrato, estando directamente ligado a este e acompanhando-o.

Para além da variabilidade tímbrica que acompanha a oscilação de frequências que caracteriza o vibrato, referida por Seashore, o vibrato no saxofone apresenta uma instabilidade tímbrica acrescida resultante do processo técnico utilizado na sua produção: a movimentação periódica do maxilar é a base desse processo, podendo contudo ter consequências diferentes de acordo com o modo como essa movimentação interage com a coluna de ar (Gilbert et al., 2005). O processo de produção de som no saxofone e o modo como diferentes elementos interagem na modelação tímbrica são amplamente abordados por Daniel Kientzy (2002, pp. 11-41).

A oscilação tímbrica correspondente ao vibrato tímbrico não é visível nas representações acima apresentadas nas figuras 2 a 7, por representarem, como referi, o espectro médio de cada som. Contudo, é visível, quer na observação da movimentação do espectro em tempo real (com recurso a *software*) – impossível de reproduzir no presente contexto – quer se compararmos espectros correspondentes a durações muito reduzidas, retirados de fases opostas do vibrato. A coincidência de um determinado espectro com uma determinada fase do vibrato é visível se sobrepusermos o espectro correspondente a um determinado momento ao espectrograma do respectivo som com indicação do ponto no espectrograma a que corresponde o espectro representado.

Assim, verificou-se alguma oscilação tímbrica em todos os sons analisados que incluíam vibrato. Contudo, parece haver claras diferenças quanto à extensão da oscilação tímbrica nos vários sons analisados.

Como exemplo de oscilações tímbricas com extensões diferentes, atentemos nos sons correspondentes ao Si final da *Sonata* de Paul Creston, nas versões de Fourmeau e de Rousseau. Na versão de Fourmeau verifica-se que as diferenças mais significativas entre os espectros da fase aguda e da fase grave do vibrato – e que constituem o vibrato tímbrico -

estão na pequena troca de intensidade relativa (num âmbito de dois decibéis) entre o segundo e o terceiro harmónico e na pequena subida de intensidade (também de dois decibéis) do quinto harmónico (fig. 8).

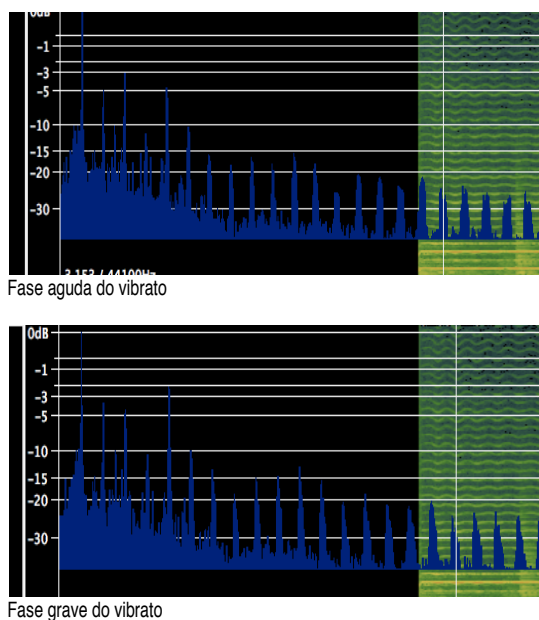


Fig. 8. Creston, *Sonata*, Si final: vibrato tímbrico em Fourneau

Por outro lado, o vibrato tímbrico em Rousseau é bastante mais pronunciado: na fase grave do vibrato há uma marcada subida de intensidade (superior a quatro decibéis) dos harmónicos pares, sendo significativa a troca da fundamental com o segundo harmónico (que aumenta em seis decibéis a sua intensidade) (fig.9).

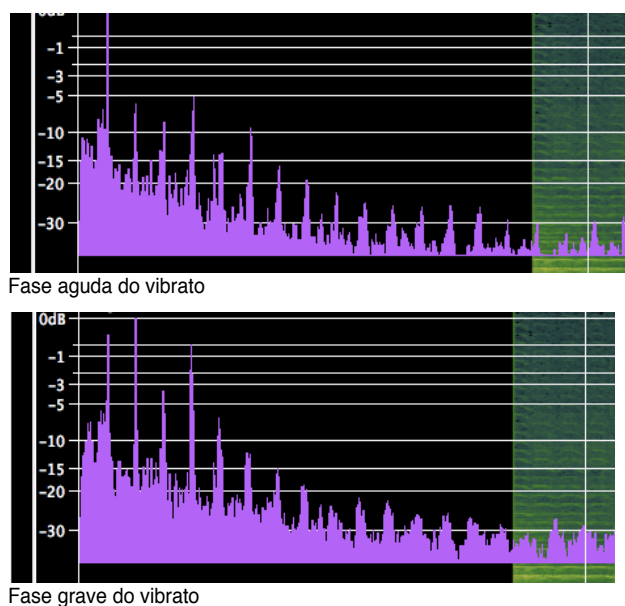


Fig. 9. Creston, *Sonata*, Si final: vibrato tímbrico em Rousseau

Estas diferenças na extensão do vibrato tímbrico são notórias nos restantes sons analisados, sendo claro que, nalguns sons, o vibrato tímbrico é significativamente mais extenso que noutros. Assim, para uma maior clareza de análise, considereei como tendo um vibrato tímbrico significativo apenas os sons onde a sua extensão é maior, reflectindo esses resultados nos quadros 3 a 8 acima reproduzidos.

Vemos, assim, que Bornkamp, Rousseau, Sugawa, Sinta, Londeix e Mule apresentam um vibrato tímbrico significativo em, pelo menos, um dos sons. Em contraste, Delangle, Fourmeau e Murphy nunca apresentam um vibrato tímbrico significativo. Por outro lado, a presença de um vibrato tímbrico significativo é, proporcionalmente, maior em Bornkamp e Rousseau (ocorrendo em quatro dos seis sons analisados) e em Londeix (dois dos três sons analisados), seguida de Sugawa (três dos seis sons analisados), Sinta (um de entre os três sons analisados) e Mule (com apenas uma ocorrência de entre os seis sons analisados).

V.2.2. Vibrato

Relativamente ao vibrato, os resultados indicam, quanto à velocidade (Quadro 9), que o vibrato tende a ser mais rápido quando o andamento é mais rápido. Assim, no terceiro andamento da *Sonata* de Creston o vibrato é mais rápido que no segundo andamento do *Concertino* de Ibert. Como podemos ver, as excepções são Rousseau, que mantém um vibrato dentro de fronteiras relativamente restritas em todos os sons, e Sugawa, que apresenta um vibrato rápido em dois dos três sons retirados do *Concertino* de Ibert. Por outro lado, não é observável uma correspondência entre a velocidade referida como característica da Escola Francesa (semínima=76) e as velocidades medidas nos saxofonistas franceses, não obstante Delangle e Fourmeau estarem próximos dessa referência no *Concertino* de Ibert.

	Presença constante	Presença variável	Velocidade (nº de oscilações por minuto/4)					
			CRESTON, Lá, C. 45	CRESTON, Dó, C. 207	CRESTON, Si final	IBERT, Lá inicial	IBERT, Mi 1	IBERT, Dó # 1
Bornkamp		X	96	95	94	Sem vibrato	87	82
Delangle		X	-----	-----	-----	75	82	70
Fourmeau		X	94	95	90	Sem vibrato	80	78
Londeix	X		95	95	90	-----	-----	-----
Murphy		X	88	93	89	-----	-----	-----
Mule	X		90	94	93	91	91	89
Rousseau		X	84	93	87	87	83	83
Sinta	X		89	81	83	-----	-----	-----
Sugawa		X	98	81	88	73	91	91

Quadro 9. Velocidade de vibrato (nº de oscilações por minuto/4)

Relativamente à extensão do vibrato (quadro 10), parece haver uma clara diferença entre os saxofonistas franceses nascidos antes da II Guerra Mundial (Londeix e Mule), que apresentam vibratos com extensões que oscilam entre 80 e 145 cents, e os saxofonistas franceses nascidos no pós-guerra (Delangle e Fourmeau), com extensões entre 18 e 72 cents. Os saxofonistas americanos, independentemente das gerações, parecem mais próximos, a este respeito, dos saxofonistas franceses da geração pré-guerra. Rousseau é uma excepção, com um vibrato mais extenso que o dos franceses do pós-guerra mas menos extenso que o dos franceses nascidos no pré-guerra. Bornkamp, por seu turno, está muito mais próximo, a este respeito, do vibrato francês do pós-guerra. Sugawa está numa posição intermédia.

	Extensão (cents)					
	CRESTON, Lá #, C. 45	CRESTON, Dó #, C. 207	CRESTON, Si final	IBERT, Lá inicial	IBERT, Mi 1	IBERT, Dó # 1
Bornkamp	118	66	60	Sem vibrato	65	68
Delangle	-----	-----	-----	43	18	49
Fourmeau	72	48	56	Sem vibrato	42	68
Londeix	130	142	80	-----	-----	-----
Murphy	111	65	76	-----	-----	-----
Mule	132	106	93	93	81	118
Rousseau	72	80	76	101	45	89
Sinta	155	108	95	-----	-----	-----
Sugawa	93	95	57	36	43	39

Quadro 10. Vibrato: extensão (cents)

No que diz respeito ao uso do vibrato, vemos que a sua presença é variável em todos os saxofonistas excepto os franceses da geração pré-guerra e o americano Donald Sinta, com os seus vibratos permanentes. Há também diferentes abordagens à permanência do vibrato numa mesma nota, como se pode ver no quadro 11, que apresenta também os tipos de vibrato verificados e outras características relevantes.

	Características		
	Vibrato de altura	Vibrato de intensidade	Outras características relevantes
Bornkamp	X	X	Presença variável dentro de uma mesma nota
Delangle	X		Presença variável dentro de uma mesma nota
Fourmeau	X		Presença constante dentro de uma mesma nota
Londeix	X		Desvio tende a ser maior para baixo da altura de partida; presença constante dentro de uma mesma nota
Murphy	X		Vibrato de intensidade nas nuances pp; presença constante dentro de uma mesma nota
Mule	X		Muito presente; presença constante dentro de uma mesma nota
Rousseau	X	X	Presença constante dentro de uma mesma nota
Sinta	X	X	Presença constante dentro de uma mesma nota
Sugawa	X		Presença variável dentro de uma mesma nota

Quadro 11. Vibrato: uso (presença) e outras características relevantes

V.2.3. Fraseado

O fraseado foi também referido nas entrevistas como elemento distintivo entre as diversas escolas. Efectivamente, na análise auditiva geral parece clara uma diferença considerável entre os saxofonistas referidos como membros da Escola Francesa e os restantes. Estas diferenças parecem, mesmo, mais claras que as que dizem respeito ao timbre e ao vibrato. Na análise auditiva, os saxofonistas franceses parecem tender a sustentar em maior grau o timbre e a intensidade no âmbito de uma mesma nota, mas também a produzir frases mais sustentadas do ponto de vista do timbre e da intensidade. Essas diferenças nem sempre são óbvias, contudo, na espectrografia, sobretudo no segundo andamento do *Concertino* de Ibert.

No entanto, no terceiro andamento da *Sonata* de Creston é possível encontrar com alguma clareza sinais dessas diferenças na leitura espectrográfica. No que diz respeito à sustentação no âmbito de uma mesma nota, e.g., encontramos esses sinais no Lá# do compasso 45: os saxofonistas franceses apresentam, efectivamente, um espectro mais estável em intensidade global e relativa, conduzindo a nota para a continuação da frase (fig. 10).

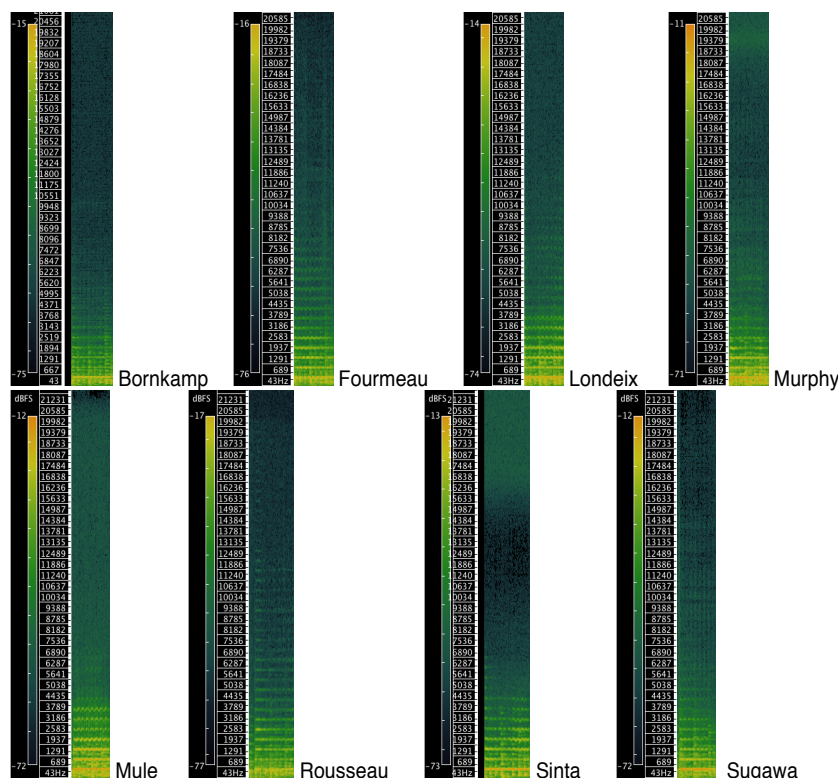


Fig. 10. Creston, *Sonata*, Lá# (c. 45): espectrogramas

Repare-se, nesta figura, na maior estabilidade dos harmónicos de todo o espectro nos

espectrogramas de Fourmeau, Londeix e Mule – mantendo a intensidade até ao fim da nota – por comparação com os restantes.

Outra passagem onde este modo diferente de sustentar o som no meio da frase é visível em espectrografia é o início do mesmo andamento (figura 12). A semínima Ré#, que surge três vezes neste primeiro tema, é abordada pelos saxofonistas franceses – Fourmeau, Londeix e Mule – com uma maior sustentação, sendo clara a manutenção das intensidades e do timbre em direcção à nota seguinte (Dó#). Comparativamente, nos espectrogramas dos restantes saxofonistas é evidente a perda de intensidade e de harmónicos num curto espaço de tempo.

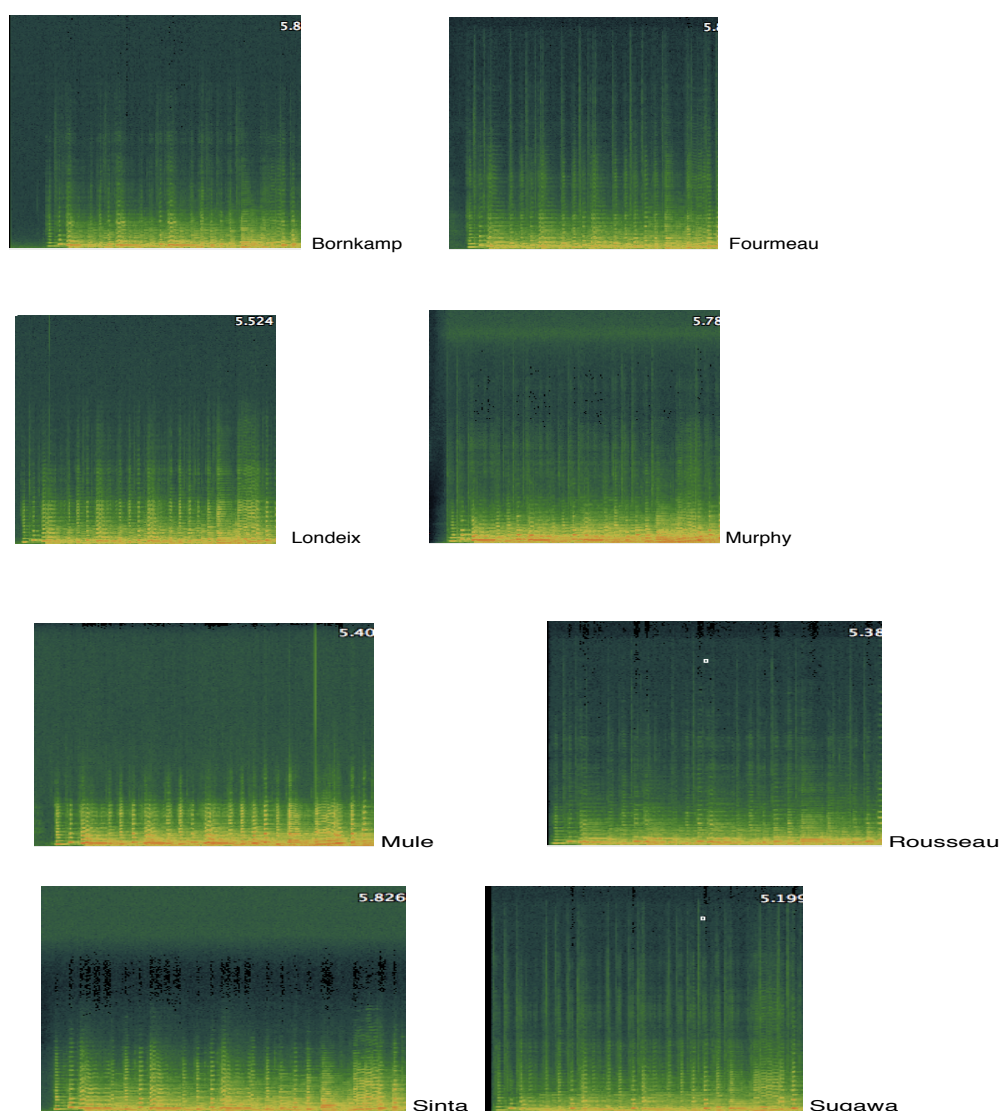


Fig. 11. Creston, *Sonata*, III andamento: início

Outro elemento que parece evidente na análise auditiva é a articulação mais marcada dos

saxofonistas franceses, com notas em *staccato* e ataques mais curtos. Dada a natureza mais lírica do segundo andamento do *Concertino* de Ibert esta característica foi, sobretudo, evidente no terceiro andamento da *Sonata* de Creston. Contudo, este elemento não é muito evidente nos espectrogramas, nomeadamente nos da fig. 11, que correspondem, precisamente, a uma das passagens onde as diferenças de articulação parecem mais claras na análise auditiva.

V.2.4. Controlo técnico e virtuosidade

Por último, o controlo técnico e a virtuosidade referidos frequentemente pelos entrevistados como característica das escolas Francesa e Japonesa, sendo geralmente observável na análise auditiva, não parece ser um exclusivo dos saxofonistas associados àquelas duas escolas. Na análise realizada, características como a precisão rítmica e o controlo digital são observáveis em saxofonistas associados a diferentes escolas. Contudo, os saxofonistas franceses parecem ter, de uma forma geral, um maior controlo no que diz respeito à produção e estabilização do som. Mas também aqui se observam excepções. Não sendo evidente a sua relevância, esta característica não foi, de resto, submetida a análise em *software*.

V.3. Análise dos resultados

Os resultados dos diversos processos de análise das gravações mostram que a distinção entre as escolas referidas pelos entrevistados através dos elementos performativos apontados nem sempre é clara. A maior ou menor clareza de distinção depende do processo de análise e ferramentas analíticas utilizadas, dos exemplos seleccionados para análise e dos elementos analisados.

O elemento timbre é, seguramente, aquele em que a distinção entre escolas se revela mais complexa. Se, por um lado, a análise auditiva que realizei parece confirmar, como referi, um tipo de espectro distinto nos saxofonistas associados às escolas Americana e Francesa, por outro lado essa distinção é menos clara, como vimos, na análise dos espectros médios dos sons seleccionados. Estas diferenças de análise poderão dever-se, essencialmente, a dois tipos de factores: questões relativas à percepção e factores contextuais.

A análise auditiva que realizei é, naturalmente, condicionada pelo filtro que constitui a minha

própria percepção, e que pode determinar algumas das diferenças entre a análise auditiva e a representação dos espectros. Não deixa de ser relevante, contudo, que, munida do necessário distanciamento, da necessária procura de ruptura com o senso comum e de procedimentos metodológicos claros, esta análise confirme algumas das ideias básicas que – embora sem referência específica às gravações utilizadas – os entrevistados apresentam relativamente ao elemento timbre.

Por outro lado, parece-me mais relevante a influência de elementos contextuais que condicionam a percepção e, naturalmente, as diferenças de análise verificadas. Na sua obra fundamental sobre o timbre, Grey refere que "information derived from studies of the perception of isolated tones may not be representative of more typical musical perception. (...) It is certain that other dimensions of timbre perception come into play when listening to a contextual passage of music." (Grey, 1975, p. 111). Vimos já que a própria análise auditiva se revelou, nalguns casos, distinta perante sons isolados ou sons ouvidos no seu contexto (cf. V.3.1). Mas deveremos ainda ter em conta que a análise auditiva sugere diferenças claras de fraseado entre os saxofonistas franceses e os restantes – corroboradas, como vimos, pela análise espectrográfica. Assim, é possível que a percepção de timbres diferentes esteja fortemente associada à percepção de fraseados diferentes efectivamente verificados.

Mas será necessário ter, ainda, em conta outras características contextuais que definem o timbre e que poderão condicionar análises perceptuais e espectrográficas diferentes. O timbre é multidimensional (Grey, 1975) e caracterizado por diversos elementos para além da simples distribuição espectrográfica, nomeadamente aquilo a que Seashore (1938, p. 103-104) chama *sonância* – conceito a que regressarei.

Vários são os elementos que influenciam o timbre e a sua percepção, alguns dos quais parecem distinguir claramente as escolas Francesa, Americana e Japonesa. Para além do fraseado, que já referi - e a que regressarei -, também elementos como o vibrato e o vibrato tímbrico – que serão também abordados mais à frente - poderão condicionar uma percepção tímbrica que não se esgota na análise espectrográfica.

Todos estes factores poderão contribuir, pois, para compreender as diferenças entre a análise auditiva e a análise dos espectros.

Por outro lado, vimos que as diferenças tímbricas são mais óbvias nalguns dos sons seleccionados que noutros. Este facto parece ter a ver com as características próprias de cada um dos sons, nomeadamente o seu registo e – sobretudo – a sua dinâmica.

Se olharmos, e.g., para o Dó# do quarto compasso do segundo andamento do *Concertino* de Ibert (v. figura 3 e quadro 4), tocado *piano*, e para o mesmo Dó# no compasso 207 do terceiro andamento da *Sonata* de Creston (v. figura e quadro 5), tocado *fortissimo*, encontramos algumas diferenças. No primeiro caso, verificamos que, embora a generalidade dos saxofonistas apresente uma fundamental pouco saliente e harmónicos graves presentes, tal não retira à fundamental o estatuto de harmónico mais forte. Há mesmo um caso – o de Fourmeau – em que a fundamental se destaca. No segundo caso, a dinâmica mais intensa faz com que os harmónicos graves e médios se destaquem sobremaneira, a ponto de, em vários casos, o segundo harmónico ultrapassar a fundamental – permanentemente ou, como no caso de Rousseau e de Londeix, em resultado do vibrato tímbrico. Fourmeau, que no primeiro caso apresentava uma fundamental saliente, é um dos casos em que a primazia da fundamental cede, no segundo caso, lugar ao segundo harmónico. Assim, o mesmo saxofonista apresenta, para a mesma nota mas em dinâmicas distintas, um timbre que, do ponto de vista espectrográfico, é consideravelmente diferente.

Estes dois exemplos são também demonstrativos de como as especificidades de cada nota podem fazer diferir as características espectrográficas de um som determinado da impressão geral auditiva e da distribuição de harmónicos característica do instrumento ou do saxofonista. O Dó#, neste registo, caracteriza-se pela presença marcada dos harmónicos graves, sobretudo o segundo.

A influência da dinâmica em que o som é emitido nas características tímbricas é também observável no Lá com que se inicia o segundo andamento do *Concertino* de Ibert (v. figura 2 e quadro 3). Apesar de, neste som, não serem visíveis elementos claramente distintivos de escolas, é de notar o facto de o som ser emitido em *pianissimo*, que poderá ajudar a compreender o facto de a fundamental ser quase o único harmónico digno de nota – embora não seja suficiente para enquadrar as diferenças, a este respeito, de Fourmeau e Rousseau relativamente aos restantes. Mas a dinâmica ajuda a enquadrar, e.g., o facto de Delangle ter uma fundamental ainda mais saliente do que os outros saxofonistas: se observarmos os

espectrogramas deste som (fig. 12), parece claro que a intensidade geral do som é inferior à dos colegas.

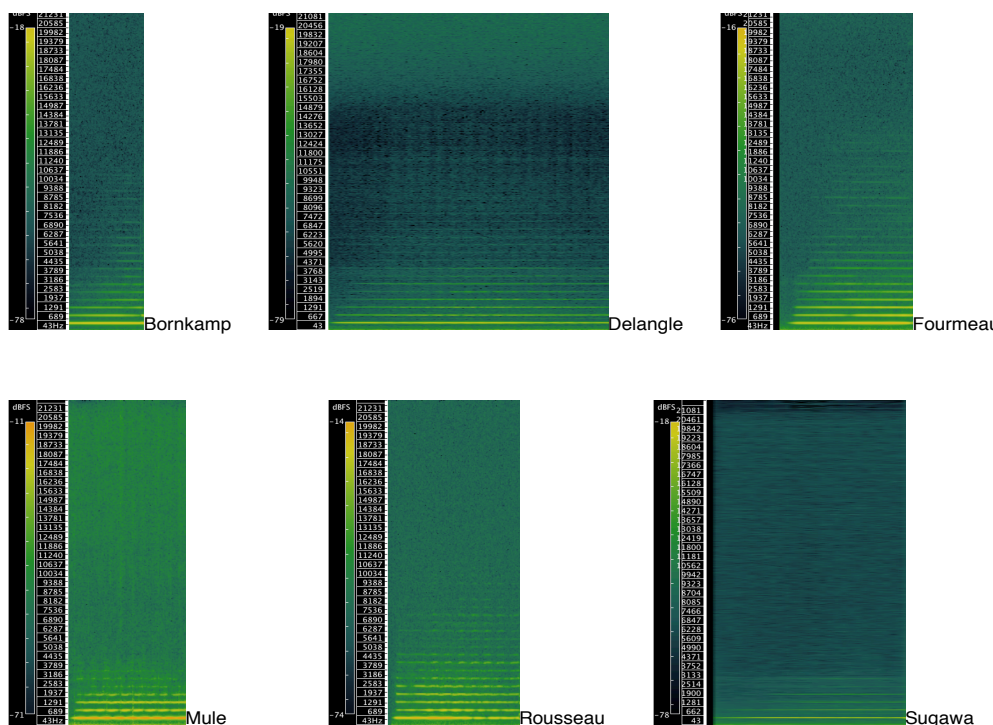


Fig. 12. Ibert, *Concertino da Camera*, segundo andamento, Lá Inicial: espectrogramas

Estas diferenças de análise podem remeter, obviamente, para carências na selecção dos sons para esta amostra. O Ré# que surge três vezes no início do terceiro andamento da *Sonata* de Creston, e.g., parece corroborar de forma mais clara a análise auditiva no que diz respeito às características espectrográficas (cf. fig. 11).

No entanto, e não obstante as diferenças verificadas entre instâncias de análise diferentes, cujas raízes procurei problematizar, verifica-se, com efeito, que a distinção entre saxofonistas de diferentes escolas através do timbre, referida pelos entrevistados, não é sempre confirmada pela análise, nomeadamente na espectrografia. Embora alguns dos espectros analisados corroborem a distinção apontada pelos entrevistados, verificam-se algumas divergências.

Entre os vários factores nos quais se poderão fundar estas divergências, parece-me relevante apontar, em primeiro lugar, questões biográficas. Com efeito, o percurso formativo e profissional de alguns saxofonistas tidos como membros de uma determinada escola colocam, frequentemente, em contacto directo com o universo e os protagonistas associados a

outra escola. O holandês Bornkamp, e.g., estudou em França com Londeix e Deffayet. O contacto com o meio francês deverá ter sido fundamental na sua formação, como o próprio admite quando afirma, como vimos, que “I’m very much influenced by Daniel Deffayet. He was my hero when I was studying” (BK). Também Rousseau estudou em França com Mule. Murphy, além de ter estudado com Rousseau – com a possibilidade de uma herança indirecta da influência de Mule – estudou também em França com Fourmeau. A figura 13 mostra, dispostas por gerações, as principais conexões pedagógicas envolvendo os entrevistados, bem como os saxofonistas cujas gravações foram analisadas. Estas conexões podem justificar alguma proximidade tímbrica entre saxofonistas associados a escolas diferentes – proximidade que, como veremos, é ainda mais óbvia em outros elementos.

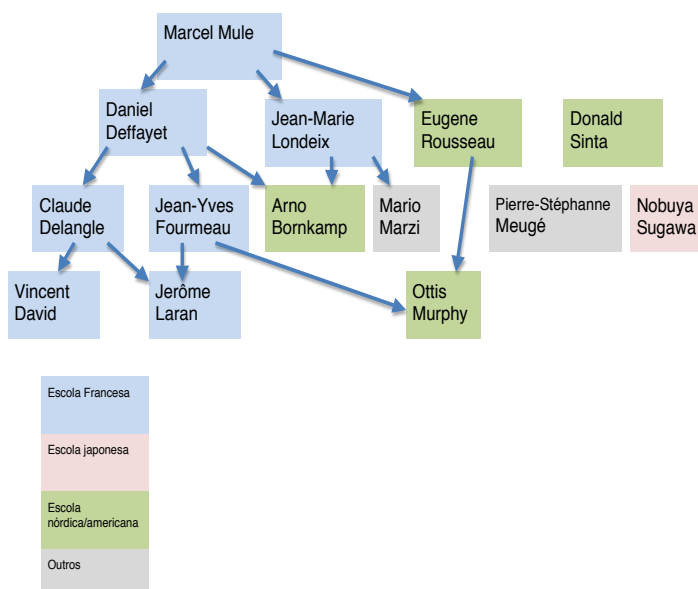


Fig. 13. Conexões pedagógicas entre saxofonistas entrevistados e com gravações analisadas (dispostos por geração), associados ou não a escolas determinadas

Estas conexões pedagógicas (cf. Anexo A) e suas possíveis influências na formação do timbre de cada intérprete colocam em causa, em grande medida, o determinismo que alguns dos entrevistados – nomeadamente Fourmeau, David e Delangle – colocam, quando enunciam os elementos que consideram determinantes na pertença a uma determinada escola (cf. IV.2.3), em factores associados à nacionalidade, nomeadamente a língua e outros factores culturais.

Por outro lado, a utilização expressiva do timbre (Barthet et al, 2006) pode determinar variações passíveis de aproximar pontualmente saxofonistas cujos timbres são, em geral, distintos.

Não obstante o que afirmei sobre divergências, quer entre instâncias de análise diferentes, quer entre as características distintivas do timbre de diferentes escolas apontadas pelos entrevistados e a análise de alguns dos espectros seleccionados, parece-me relevante salientar alguns aspectos que corroboram tanto a análise auditiva como as características tímbricas apresentadas pelos entrevistados.

Em primeiro lugar, o facto dos espectros de alguns dos sons corresponderem, parcial ou totalmente, à análise auditiva e às distinções apresentadas pelos entrevistados. O exemplo mais evidente é o do Lá# do compasso 45 do terceiro andamento da *Sonata* de Creston (cf. Quadro 8), em que só Londeix parece desmentir a análise auditiva e a opinião dos entrevistados, apresentando uma fundamental saliente e distanciando-se, assim, do que, auditivamente, parece ser característico nos saxofonistas associados à Escola Francesa. Não obstante esse facto, Londeix apresenta harmónicos graves fortes e, neste aspecto, também ele corrobora aquilo que a análise auditiva sugere nos saxofonistas franceses.

Em segundo lugar, o facto de os espectros de Marcel Mule corresponderem – com uma única excepção – ao tipo de espectro que, quer a análise auditiva, quer os entrevistados, sugerem para os saxofonistas da Escola Francesa. Os seus espectros apresentam sempre harmónicos graves intensos e uma fundamental que se destaca pouco do conjunto daqueles harmónicos. A excepção é o espectro correspondente ao Lá inicial do segundo andamento do *Concertino* de Ibert – no qual, como vimos, dado o facto de ser um som emitido em *pp*, a maior parte dos saxofonistas apresentam um espectro caracterizado pela quase omnipresença da fundamental. Este dado é significativo. O facto de Marcel Mule ser a referência mais recorrente à Escola Francesa e apontado como o seu fundador – papel que o esquema de conexões pedagógicas apresentado na fig. 13 pode ajudar a compreender – pode ser indicativo de que o timbre que, no imaginário dos saxofonistas, caracteriza a Escola Francesa é, antes de mais, o timbre de Marcel Mule.

Um terceiro aspecto relevante é a constatação de que é possível encontrar, de uma forma geral, na análise espectrográfica, semelhanças e diferenças tímbricas entre saxofonistas, que os agrupam de acordo com essas semelhanças e diferenças, mesmo quando não correspondem à análise auditiva e aos espectros tido como característicos das várias escolas. Um exemplo característico desta evidência é o primeiro Mi prolongado (compasso 9) do segundo

andamento do *Concertino* de Ibert (cf. quadro 5). Este é um exemplo significativo, pelo facto de nos mostrar uma diferença tímbrica entre as gerações da Escola Francesa nascidas antes da II Guerra Mundial e as gerações nascidas no pós-guerra, bem como semelhanças entre Rousseau e Mule, que apontam para as conexões pedagógicas que mencionei.

Estas semelhanças entre Mule e Rousseau remetem-nos para um dos dados mais significativos revelados pela análise dos vários elementos interpretativos: as diferenças verificadas no seio do grupo de saxofonistas associados à Escola Francesa - entre as gerações do pré-guerra e as do pós-guerra - em paralelo com a proximidade entre os saxofonistas associados à Escola Nórdica/Americana e os saxofonistas franceses da geração pré-guerra.

Este dado pode ser observado também na análise ao vibrato. Se a análise à velocidade do vibrato não mostrou diferenças significativas entre saxofonistas associados a escolas diferentes, a análise à extensão e ao uso do vibrato (cf. quadros 9, 10 e 11) mostra resultados significativos. Olhando para a extensão do vibrato, há uma clara diferença entre os saxofonistas franceses do pré-guerra (Londeix e Mule) e os do pós-guerra (Delangle e Fourmeau). Os saxofonistas americanos, independentemente da geração, parecem mais próximos dos franceses da geração pré-guerra. Rousseau apresenta, contudo, como vimos, um vibrato que se situa entre o dos franceses pré-guerra e os das gerações pós-guerra, partilhando com Sugawa esta posição intermédia. Se em Sugawa esta posição é consistente com a dupla filiação da Escola Japonesa em relação às escolas Francesa e Americana/Nórdica, em Rousseau poderá fundar-se numa opção pessoal, independente mesmo do seu percurso biográfico. Na entrevista (cf. IV.4), Rousseau defendeu a não utilização do vibrato em permanência, em benefício de uma utilização em função de circunstâncias como a dinâmica ou o contexto. Com efeito, não obstante o seu contacto directo com Marcel Mule, a extensão do vibrato de Rousseau está mais afastada da do saxofonista francês que a do seu próprio ex-aluno Otis Murphy, o qual, apesar da sua juventude, apresenta um vibrato com uma extensão mais próxima dos franceses do pré-guerra. A este respeito, não é visível, por outro lado, qualquer afinidade entre Bornkamp e os saxofonistas americanos, tendo o saxofonista holandês uma extensão de vibrato próxima da dos franceses do pós-guerra.

Quanto ao uso do vibrato as diferenças entre gerações distintas da Escola Francesa são claras. Por outro lado, não é unânime o seu uso entre os saxofonistas associados à Escola

Nórdica/Americana.

Também no que diz respeito ao vibrato tímbrico há uma clara diferença entre as diferentes gerações de saxofonistas franceses: Delangle e Fourmeau não apresentam, como vimos, um vibrato tímbrico significativo, ao passo que Londeix apresenta vibrato tímbrico em três dos seis sons analisados e Mule num só som. Mais clara neste aspecto é a diferença que separa os saxofonistas associados à Escola Nórdica/Americana dos saxofonistas franceses, com vibratos tímbricos significativos em Rousseau e Bornkamp (tal como no japonês Sugawa), embora menos presentes em Sinta e ausentes em Murphy.

As diferenças verificadas no vibrato tímbrico são relevantes. Em primeiro lugar, porque parecem radicar numa abordagem técnica diferente no que diz respeito à produção do som, sendo que uma embocadura mais tensa favorece o reforço de harmónicos diferentes da fundamental (Kientzy, 2002), podendo esse favorecimento ser mais visível na oscilação permanente de embocadura associada ao vibrato; simultaneamente, uma pressão de ar mais consistente pode favorecer uma maior estabilidade na distribuição dos harmónicos (mesmo em situação de vibrato) e, conseqüentemente, um vibrato tímbrico menos significativo. Estas diferenças seriam, aliás, concordantes com a opinião expressa por Rousseau enquanto entrevistado, quando diz, associando implicitamente uma maior pressão de ar à Escola Francesa – embora evitando o conceito de *escola* –, que “when we talk about the use of air, it’s a question of air pressure and air quantity. (...) I think that’s one of the big distinguishing characteristics in the sound. And so I personally feel many players use more air pressure than necessary. It should have a little warmer, a little more flow of air” (RSS).

Para além deste aspecto, a importância, quer do do vibrato de altura – com as suas variáveis extensão e velocidade –, quer do vibrato tímbrico, é ainda determinante na percepção tímbrica, contribuindo vibratos diferentes para a percepção de timbres diferentes em saxofonistas associados a escolas diversas. Esta interligação pode ser melhor apreendida à luz do conceito de *sonância* referido por Seashore (1938, p. 103-104). Este conceito implica que a fusão na percepção de momentos diferentes faça com que o timbre percebido durante um determinado período (sonância) soe diferente se houver vibrato tímbrico e se não houver. A percepção de timbres diferentes associados ao vibrato tímbrico ganha ainda relevância se considerarmos a hipótese de as diferenças poderem corresponder à possibilidade de haver um

vibrato tímbrico autónomo (Prame, 1994, p. 73-74).

Por outro lado, o conceito utilizado por Seashore reforça a importância das diferenças na percepção tímbrica de sons isolados e em contexto. Reforça, ainda, a importância da percepção e da produção tímbricas associadas a opções de fraseado diferentes, tal como é visível, e.g., no início do terceiro andamento da *Sonata* de Creston (fig. 12).

V.4. Conclusões

Após a análise das gravações seleccionadas e a interpretação dos dados obtidos, parece possível concluir que a amostra e os processos de análise utilizados se revelaram úteis para verificar que:

- é possível encontrar, na realidade performativa, algumas das características referidas pelos entrevistados como passíveis de distinguir diferentes escolas;
- estas características incluem o timbre, o vibrato e o fraseado;
- os saxofonistas associados à Escola Nórdica/Americana que foram sujeitos a esta análise tendem a apresentar um timbre caracterizado por uma forte presença da fundamental; por contraste, os saxofonistas associados à Escola Francesa tendem a apresentar um maior equilíbrio entre fundamental e harmónicos graves e médios; estas diferenças tímbricas, não obstante o facto de se apresentarem difusas na análise dos espectros médios de sons isolados, bem como na análise auditiva desses sons, tornam-se claras na análise auditiva dos sons no seu contexto e na observação dos espectrogramas quando confrontadas com a análise de elementos como o vibrato, o fraseado e o vibrato tímbrico;
- os saxofonistas associados à Escola Nórdica/Americana tendem a apresentar um vibrato tímbrico mais evidente;
- há uma diferença no uso do vibrato entre os saxofonistas associados à Escola Francesa nascidos antes da II Guerra Mundial e os que nasceram no pós-guerra, apresentando os primeiros um vibrato mais extenso e permanente que os do pós-guerra, com um vibrato menos extenso e de uso variável. Esta diferença parece estar ligada a uma mudança verificada, em termos gerais, na abordagem interpretativa da Escola Francesa – a qual, naturalmente, não pode ser desligada das mudanças verificadas na

interpretação de outros instrumentos, ao longo do século XX;

- alguns dos saxofonistas associados à Escola Nórdica/Americana tendem a apresentar um vibrato que, no que se refere à extensão, os aproxima da geração mais velha da Escola Francesa, distinguindo-se desta, contudo, pelo seu uso variável;
- os saxofonistas associados à Escola Francesa tendem a apresentar um fraseado que se caracteriza por uma maior sustentação do timbre e da intensidade dos sons no contexto de uma frase;
- o saxofonista japonês incluído na amostra como representante da Escola Japonesa partilha elementos associados à Escola Francesa e à escola Nórdica/Americana.

Contudo, há elementos referidos pelos entrevistados que a análise das gravações não confirmou, nomeadamente:

- a) o controlo técnico e a virtuosidade associados à Escola Francesa: embora esse controlo seja visível em quase toda a extensão das gravações de saxofonistas franceses analisadas, há momentos nesse conjunto de gravações que o contrariam; por outro lado, o controlo técnico e a virtuosidade são elementos presentes na maior parte dos restantes saxofonistas cujas gravações foram analisadas;
- b) a velocidade de vibrato a 76 (ciclos por minuto divididos por quatro), associada à Escola Francesa; na realidade, a sua velocidade é bastante variável entre os vários saxofonistas franceses e em momentos diferentes de cada um dos saxofonistas;
- c) a pertença clara de todos os saxofonistas referidos como membros da Escola Nórdica/Americana a um mesmo grupo no que se refere às características interpretativas efectivamente observadas. A heterogeneidade dos percursos biográficos destes saxofonistas – que inclui mesmo, nalguns casos, um contacto próximo com a escola francesa -, por oposição a um percurso mais homogéneo do ponto de vista das conexões pedagógicas por parte dos saxofonistas franceses parece, assim, reflectir-se no seu modo de tocar.

Assim, se a análise de gravações parece confirmar, por um lado, a existência efectiva de elementos interpretativos comuns a saxofonistas tidos como membros de uma determinada escola, coloca, por outro lado, em causa a importância de alguns elementos referidos pelos entrevistados como determinantes na génese e pertença a uma escola, nomeadamente a língua,

a cultura e a nacionalidade de origem. A análise mostra, pois, que é possível encontrar, numa mesma escola, características variáveis entre intérpretes e gerações – mesmo quando se trata de intérpretes que partilham nacionalidade, língua e cultura –, bem como elementos que aproximam intérpretes associados a escolas diferentes, remetendo para a importância da aprendizagem e dos percursos biográficos como elemento determinante na construção de identidades interpretativas.

Capítulo VI

Conclusões

VI.1. Para uma nova abordagem às escolas de interpretação

Creio ter apresentado, nos capítulos precedentes, elementos passíveis de responder, no essencial, às questões às quais me propus ajudar a esclarecer na presente tese.

No Capítulo I foi possível verificar que o conceito de escola é recorrente nos discursos sobre interpretação musical em geral e, em particular, sobre a interpretação saxofonística erudita. Quer na literatura formal – científica ou não –, quer no discurso informal, o conceito de escola surge com frequência, tanto numa perspectiva histórica (em sínteses históricas do percurso dos vários instrumentos) como numa perspectiva prática (em métodos e manuais de interpretação), mas também numa perspectiva social (tonadas de posição ou afirmações de pertença ou de rejeição relativamente a escolas determinadas). Os exemplos apresentados parecem ser demonstrativos, quer da importância do conceito de escola no universo da interpretação musical, quer dos modos e dos contextos em que surge.

Não obstante a importância e a recorrência do conceito, a literatura científica que o aborda é reduzida e, de um modo geral, parece evitar a ruptura com o senso comum, quer em relação ao conceito, quer aos seus usos e significados. Este aspecto foi evidenciado no Capítulo I salvaguardando algumas exceções que apontam para uma eventual mudança no tipo de abordagem ao conceito de escola na, ainda assim escassa, literatura científica. Nesse sentido, procurou-se evidenciar de forma mais clara a necessidade de uma abordagem distanciada ao conceito de escola de interpretação, que procurasse responder a um conjunto de questões básicas – necessidade exposta na Introdução e a para a satisfação da qual se pretende, com a presente tese, contribuir.

No campo do saxofone clássico a referência a escolas de interpretação parece ser particularmente premente, pelo que se impôs contextualizar essas referências com uma síntese histórica do percurso deste instrumento.

VI.2. O saxofone como narrativa identitária permanente

Face às circunstâncias e, sobretudo, ao momento histórico em que surgiu, o saxofone foi confrontado com as dificuldades de afirmação e de sobrevivência de outros instrumentos surgidos na mesma época – dificuldades que levaram, de resto, ao desaparecimento de muitos desses inventos organológicos. Entre essas dificuldades está o facto de os padrões de instrumentação da música erudita da época estarem já bem estabelecidos, nomeadamente no que toca à formação padrão da orquestra sinfónica, mas também à música doméstica e de câmara.

Os cânones estéticos da sociedade burguesa do século XIX estavam, assim, bem estabelecidos e eram consideravelmente impermeáveis a novas aquisições, o que remetia ao estatuto de marginal o saxofone e outros novos instrumentos contemporâneos. Mas, ao contrário destes últimos, o saxofone foi alvo de uma promoção militante, que teve início logo após a sua invenção pela acção permanente do próprio Adolphe Sax, que contou com vários apoiantes – entre os quais se incluíam homens dos meios político e militar como o General de Rumigny, mas também músicos como Berlioz e Rossini, entre outros.

A acção promotora de Sax relativamente ao saxofone desenvolveu-se em três grandes frentes: a criação de contextos de utilização (com destaque para a introdução nas bandas militares, um contexto em que, ao contrário das formações sinfónicas e camerísticas, os padrões de instrumentação ainda não estavam estabelecidos), a criação de repertório (através do estímulo à composição de peças originais e respectiva edição) e formação de saxofonistas pela acção pedagógica (através, quer do estímulo à edição de métodos e manuais, quer, sobretudo, do ensino directo em diversas instâncias, com destaque para o Conservatório de Paris).

E foi, precisamente, em torno destes três eixos seguidos por Adolphe Sax que se desenvolveu a acção das várias gerações de saxofonistas que, ao longo de um percurso de 170 anos, mantiveram, relativamente ao saxofone, o espírito militante do seu inventor. O Capítulo II procura apresentar os momentos e personagens mais significativos desse percurso.

E se, por um lado, quer a introdução permanente de naipes de saxofones nas bandas militares num âmbito progressivamente mundial, quer a sua adopção como instrumento melódico

principal no jazz, garantiram a sobrevivência e utilização quotidiana do saxofone, tal constituiu, a partir, sensivelmente, da década de 1920, um novo desafio para os saxofonistas clássicos, na medida em que reforçou a necessidade de afirmação no meio musical erudito.

Novos contextos de utilização (como o quarteto de saxofones ou, nas décadas mais recentes, as múltiplas instâncias da música contemporânea), criação de repertório e estabelecimento e consolidação de um ensino formal (dotado de enquadramento institucional e de materiais de apoio como manuais e repertório), com a conseqüente criação de genealogias pedagógicas, mantiveram-se como os três eixos de expansão e afirmação do saxofone nesta nova fase. Saxofonistas como Elise Hall (que contribuiu, essencialmente, para a criação de repertório), Sigurd Rascher ou Marcel Mule, mas também Cecil Leeson, Larry Teal ou, nas últimas décadas, Jean-Marie Londeix, Daniel Kientzy e Claude Delangle – entre outros referidos no Capítulo II e ainda um número significativamente maior de saxofonistas que não puderam ser referidos dado o carácter sintético desta abordagem - tiveram um papel de destaque neste percurso em torno dos três eixos referidos.

Daqueles três eixos, a consolidação pedagógica e a criação, um pouco por todo o mundo, de classes de saxofone institucionalmente estabelecidas, parece ter tido uma importância especial. Por um lado, permitiu, naturalmente, a expansão do número de saxofonistas. Por outro lado, permitiu o estabelecimento de padrões de interpretação rigorosos que os saxofonistas procuraram elevar ao nível dos que se praticavam em instrumentos com uma tradição mais implantada no meio musical erudito, contribuindo, assim, sobremaneira, para a afirmação do saxofone naquele meio perante os seus pares.

Essa consolidação pedagógica, consistindo no estabelecimento de padrões de interpretação transmitidos de forma sistemática, quer oralmente, quer através de métodos, manuais e repertório, enquadrada institucionalmente e resultando na formação de várias gerações de saxofonistas, ligados pela partilha daqueles padrões no quadro de uma filiação, ou de uma genealogia, pedagógica, pode ser enquadrada no conceito de *escola de interpretação* tal como o propus no Capítulo III: *um conjunto de processos sistemáticos tendentes à reprodução de um conjunto de características de interpretação, bem como o conjunto dos intervenientes activos nesses processos.*

Assim, e independentemente da sua utilização efectiva nos discursos sobre a interpretação no

saxofone clássico, o conceito de escola parece apropriado a uma utilização genérica no campo do saxofone clássico, de forma retrospectiva, relativamente à sistematização e consolidação de uma pedagogia do instrumento, tendo em conta as circunstâncias referidas no parágrafo anterior.

Mas duas outras conclusões se destacam nesta abordagem ao percurso histórico do saxofone:

- O percurso do saxofone, desenhado pelos saxofonistas, define uma permanente narrativa identitária
- O percurso artístico dos saxofonistas tem como eixo a construção dessa narrativa identitária, e esta constitui uma primeira instância na qual os processos de construção da identidade do saxofonista e do saxofone se integram e interagem, como propus no Capítulo III.

Efectivamente, ao longo do percurso histórico do saxofone, os saxofonistas parecem ter procurado, em permanência, encontrar para o saxofone as respostas às questões que, para Richard Jenkins, definem o conceito de identidade: “knowing who we are, knowing who others are, them knowing who we are, us knowing who they think we are” (Jenkins, 2008, p. 5). Saber o que é o saxofone, qual o seu lugar e o papel desempenhado e a desempenhar no universo musical, e em concreto no universo musical erudito, e construir as respostas a essas questões fundamentais, tem sido uma demanda constante no percurso dos saxofonistas. Quando promovem a criação de repertório, quando criam e promovem os mais diversos contextos de interpretação ou quando estabelecem e reproduzem padrões de interpretação comparáveis aos dos restantes instrumentos, os saxofonistas procuram construir uma biografia coerente, uma narrativa identitária (Giddens, 1994) para o seu instrumento.

Enquanto narrativa identitária, o percurso do saxofone clássico caracteriza-se pela fragmentação e descontinuidade próprias dos percursos identitários (Hall, 1996), com aspectos frequentemente contraditórios e mesmo antagónicos. Assim, na tentativa de construção da narrativa identitária do saxofone há intervenientes a agir no mesmo sentido em percursos distintos, que ora se tocam, ora divergem, ora entram em conflito na construção da narrativa. Os exemplos de Sigurd Rascher e Marcel Mule que, com abordagens e contribuições distintas, contribuíram para as bases do repertório e da técnica saxofónica actuais, são

elucidativos. A polémica em torno da autoria da estreia do *Concertino da Camera*, de Ibert, referida no Capítulo II, é paradigmática do antagonismo na construção da biografia identitária do saxofone. Mas outros elementos contribuem para o carácter fragmentário e descontínuo desta narrativa identitária:

- A existência de núcleos distintos mas simultâneos de construção de repertório, técnica e contextos de utilização (e.g., para além de Rascher e Mule, os núcleos universitários americanos, em torno de Cecil Leeson e Larry Teal);
- A maior ou menor proximidade com a música ligeira ou o jazz, aproximando percursos identitários distintos em momentos como as décadas de 1920 e 1930 e com intervenientes como Rudy Wiedoeft;
- A maior ou menor proximidade com a música de vanguarda, tanto entre percursos com origens distintas (e.g., uma vez mais, Rascher e Mule nas primeiras décadas das respectivas carreiras), como em percursos com origens comuns (e.g., as posturas contrastantes de saxofonistas como Daniel Deffayet e Jean-Merie Londeix, ambos discípulos directos de Marcel Mule).

Observando em detalhe o percurso histórico do saxofone clássico não parece difícil encontrar outros exemplos de fragmentação, descontinuidade, antagonismo e contradição característicos dos percursos identitários. E se alguns autores utilizam, frequentemente, o conceito de identidade no plural (cf. Capítulo III), dada a descontinuidade e fragmentação daqueles percursos, no caso do saxofone essa pluralidade é especialmente evidente: o saxofone de Wiedoeft, e.g., é distinto do de Deffayet, que por seu vez é distinto do de Rascher, mas também de Londeix ou de Leeson, distintos entre si, e todos distintos dos igualmente diversos saxofones na esfera do jazz. Refiro-me, exclusivamente, à multiplicidade de identidades no que diz respeito à narrativa biográfica, centrada na criação de repertório, de contextos de utilização e de padrões técnicos passíveis de transmissão pedagógica.

Mas há também elementos unificadores: para além da personalidade central e fundadora de Adolphe Sax, tido como referência implícita ou explícita, a unidade organológica, relativamente estável, que constitui o saxofone terá contribuído para que o saxofone seja centralizador de uma narrativa identitária coerente.

Mas também o contexto histórico em que o instrumento surgiu, com as consequentes dificuldades de integração no meio musical e a consequente necessidade de construção de uma identidade parece constituir um elemento unificador. Assim, a necessidade permanente de construção de uma identidade, geradora de percursos e abordagens múltiplas, constitui em si mesma um elemento agregador na narrativa identitária do saxofone.

Por último, parece importante referir que, como qualquer narrativa identitária, o percurso do saxofone é um processo aberto: a identidade do saxofone continua, no momento presente, a ser construída, na sua multiplicidade, com a sua fragmentação e descontinuidade, com os seus aspectos contraditórios e sujeita a uma permanente mudança.

VI.3. A ideia de escola no saxofone clássico: identidades na dialéctica entre individual e colectivo

Nos dois primeiros parece ter ficado clara a importância da ideia de escola de interpretação no saxofone clássico: por um lado, enquanto conceito que marca presença regular em documentos relativos a esta área; por outro lado, enquanto elemento agregador em torno da afirmação e consolidação, pela via pedagógica, de padrões de interpretação passíveis de integrar o saxofone clássico no meio musical erudito.

Efectivamente, verificou-se que existem árvores genealógicas de intérpretes que partilham uma origem técnico-interpretativa comum, independentemente das múltiplas opções interpretativas, estéticas ou técnicas assumidas por cada ramo ou por cada elemento ou da interacção e intersecções de dos diferentes ramos e das diferentes escolas (cf. Anexo A). Fragmentação, descontinuidade, antagonismo: as escolas de interpretação constituem, assim, narrativas identitárias inscritas na história. Estas características, associadas às actuais facilidades de comunicação, à multiplicação de novos saxofonistas e ao carácter aberto das narrativas identitárias, com a consequente sujeição permanente a processos de mudança, fazem com que, não obstante a efectiva inscrição da ideia de escola no percurso histórico do saxofone clássico, qualquer tentativa de, a este nível, sistematizar os processos e intervenientes que constituem as escolas, seja necessariamente, limitada. Nesse sentido, o esboço, muito sucinto, apresentado no Anexo A serve apenas como orientação e enquadramento.

De acordo com a proposta apresentada no Capítulo III, *escola de interpretação* define-se como um conjunto de processos sistemáticos tendentes à reprodução de um conjunto de características de interpretação, bem como o conjunto dos intervenientes activos nesses processos. A sistematização formal de muitos desses processos – através, quer da publicação dos seus princípios técnicos, interpretativos e pedagógicos, quer do seu enquadramento institucional, no âmbito de um ensino formal -, distinguem o conceito de escola de um conceito que pode, em senso comum, ser usado como alternativa, o de *tradição pedagógica* ou *tradição interpretativa*. Escola distingue-se, ainda, de tradição pelo facto de este último conceito implicar, à partida, a conservação imaculada de um modelo interpretativo, o que não parece ser um dado adquirido quando falamos de escolas de interpretação.

Mas as escolas de interpretação, para além de constituírem narrativas identitárias inscritas na história, inscrevem-se nas práticas discursivas dos intérpretes e fazem parte integrante das suas narrativas identitárias, enquanto indivíduos e enquanto grupos, constituindo, nesse sentido, processos de identificação.

Esta hipótese pôde ser verificada na análise ao discurso de uma amostra significativa de saxofonistas que constitui o Capítulo IV.

Nesta análise é possível verificar, em primeiro lugar, que o conceito de escola é familiar aos saxofonistas, que sobre este conceito parecem ter, em geral, opinião formada e um discurso mais ou menos estruturado no que diz respeito a elementos como a classificação das escolas existentes, a nomeação dos saxofonistas que as constituem, a importância e os juízos de valor que atribuem à ideia de escola e o seu próprio papel relativamente a esta ideia. Parece confirmar-se, assim, na análise ao discurso dos saxofonistas, a importância da ideia de escola no universo do saxofone clássico que serviu de ponto de partida para a presente tese e que se verifica, também, na análise documental apresentada no Capítulo I.

A inscrição das escolas, enquanto narrativas identitárias, nas práticas discursivas vem reforçar o carácter fragmentário, descontínuo, antagónico e contraditório, próprio das narrativas identitárias, que se verifica na sua inscrição na história. Como exemplos desse carácter, visíveis no discurso dos entrevistados, podem ser apontados:

- a existência de designações diversas para a mesma escola (“Americana” ou “Nórdica”; “Japonesa” ou “Asiática”; “Francesa” ou “de Paris”);
- a diversidade na concretização do número e designação das escolas:
 - uma só escola (Francesa ou de Paris) ou várias?
 - três escolas apenas (Francesa, Americana e Japonesa) ou um número mais alargado (Espanhola, Escovena, Italiana, Chinesa, entre outras)?
 - referente a uma nação ou a uma personalidade (e.g. Rascher, Mule, Bornkamp)?
 - separadas ou interdependentes?
 - com origens diferentes ou comuns (e.g. Escola Japonesa como tendo origem nas escolas Americana e Francesa)?;
- a opção pelas designações alternativas “escola” ou “modo de tocar”;
- a indefinição quanto à associação de grupos de saxofonistas determinados (e.g. pela nacionalidade ou língua) a escolas determinadas;
- contradições e antagonismos expressos por intérpretes enquadrados na mesma escola.

No quadro da Escola Francesa, e.g.,

 - Londeix defende o respeito absoluto pela partitura, David diz-se incapaz de se limitar ao que está na partitura;
 - Fourmeau diz-se pouco interessado na música contemporânea, Laran considera que é fundamental

Assim, o panorama das escolas no saxofone clássico, tal como se verifica no discurso dos saxofonistas, apresenta uma multiplicidade e fragmentação que, tal como referi relativamente à inscrição da narrativa identitária das escolas na realidade histórica, implica que qualquer sistematização seja, necessariamente, aberta e dinâmica.

Mas a análise do discurso dos saxofonistas entrevistados parece também confirmar o facto de o conceito de escola ser significativo para os saxofonistas entrevistados, que integram o conceito na sua mundividência e no modo como se relacionam com outros saxofonistas e consigo próprios, enquanto músicos e enquanto pessoas.

A multiplicidade de pontos de vista e a fragmentação, descontinuidade, antagonismo e carácter contraditório que caracterizam a narrativa identitária das escolas no discurso dos

saxofonistas têm, como procurei clarificar nos exemplos apresentados, manifestações a nível da composição, fronteiras, características e categorizações das escolas enquanto grupos. Os saxofonistas atribuem características e fronteiras estéticas, geográficas, históricas e étnicas (no sentido etimológico do termo) a uma mesma escola, e criam mapas e esquemas diferentes para o universo das escolas de saxofone.

Esta multiplicidade parece resultar de leituras próprias, individuais, das realidades histórica e performativa do saxofone clássico. Assim, se para alguns saxofonistas a Escola Francesa, e.g., como se verifica no Capítulo IV, é uma escola conservadora do ponto de vista técnico e de repertório, para outros corresponde à vanguarda do repertório e da técnica. Este antagonismo de leituras está intrinsecamente ligado às fronteiras estéticas e históricas que os entrevistados traçaram para a Escola Francesa de acordo com enfoque escolhido: conservadora quando o enfoque é no período que antecede 1988 e nas personalidades de saxofonistas como Mule ou Deffayet, vanguardista quando o enfoque é no período posterior àquele ano e em personalidades como Delangle ou Goury.

Como referi no Capítulo III, e de acordo com Jenkins (2008), o estatuto ontológico do grupo é diferente do do indivíduo: os grupos são criações do imaginário colectivo, mesmo quando ancoradas na realidade histórica ou social, e mesmo quando formalizadas. Os grupos são narrativas identitárias, e as suas fronteiras, composição, características e categorizações são, consequentemente, caracterizadas pela descontinuidade, fragmentação e antagonismo.

Nos processos de identificação – processos conducentes à construção da narrativa identitária – dos intérpretes, a escola representa o papel do grupo, como propus no Capítulo III. Embora este papel das escolas, como referi também naquele capítulo, não seja exclusivo – os intérpretes interagem com outros grupos, dentro e fora do universo musical -, parece ser central nos processos de auto-identificação do intérprete enquanto tal, na medida em que estes interagem com o grupo. Esta interacção consiste no estabelecimento permanente de relações dialécticas de diferença e semelhança entre o indivíduo intérprete e outros indivíduos que constituem grupos, e que o intérprete identifica como escolas.

Assim, os saxofonistas definem-se, definem outros e definem as escolas e respectivas fronteiras, composição e características na medida em que estabelecem relações de semelhança

ou diferença, seja com as escolas, seja com outros intérpretes, tendo em vista a construção da sua identidade enquanto intérpretes.

Um intérprete pode, nesse sentido, situar-se numa determinada escola e definir as suas fronteiras e características de acordo com a narrativa identitária que pretende construir para si mesmo e com os elementos que pretende ver incluídos nessa narrativa, com base nas realidades histórica e performativa. Assim, um saxofonista que pretenda, e.g., absorver as características interpretativas e técnicas fundamentais estabelecidas por Marcel Mule mas que pretenda dedicar-se à música contemporânea poderá identificar-se com a Escola Francesa mas defini-la como uma escola vanguardista colocando o enfoque nas décadas mais recentes.

As possibilidades de estabelecimento de relações de semelhança e diferença perante grupos consubstanciados em escolas são numerosas, correspondem à dialéctica dos processos de identificação e condicionam, quer a narrativa identitária dos intérpretes, quer a das escolas.

Intrinsecamente ligada ao estabelecimento de relações dialécticas de diferença e semelhança face ao grupo está, contudo, um outro aspecto que me parece fundamental na relação do intérprete com a ideia de escola: a dialéctica da liberdade individual.

Um dos saxofonistas entrevistados, Arno Bornkamp, sintetiza esta dialéctica tendo como eixo a ideia de escola:

I think we have to leave that idea of schools a little bit. I think it's a little bit old-fashioned, and it makes the students quite stupid. Because they don't think for themselves – “If I play in that style, I do the things from that school, I will make a promotion”. I think they have to think for themselves and they have to do choices themselves, much more than just copying or being part of a school. (...) It's safe, it's a safe feeling. Especially for a young player with. The world is so big. We can go any direction, what is the good one? And a teacher gives you security (“What you learn from me is good”) and that's very important. But, at some point, we need to open the eyes and the ears and look for other things. (BK)

A identidade enquanto percurso ancorado na dialéctica entre as opções individuais e as convenções e heranças colectivas está bem plasmada neste trecho da entrevista de Bornkamp. A escola surge aqui como um trajecto seguro num mundo artístico repleto de possibilidades mas também de riscos. Mas surge também como um entrave à liberdade individual, um entrave escolhido que o intérprete tem a possibilidade de eliminar: a opção, como em muitas outras situações, é entre liberdade e segurança. Cabe ao intérprete, enquanto autor da sua

própria narrativa identitária, optar ou, como refere o mesmo entrevistado a propósito de Jean-Michel Goury, “to separate himself” (BK).

A dialéctica da liberdade individual parece, assim, ser evidente no discurso dos saxofonistas em torno da ideia de escola, tendo sido abordada por vários entrevistados, nomeadamente Londeix, Delangle e, com especial ênfase, Meugé, como procurei assinalar no Capítulo IV.

A escola constitui, assim, um aspecto importante na dialéctica da liberdade no âmbito dos percursos identitários – metaforicamente representados como viagens pelo mundo por Bauman (1996). A importância do conceito de escola nessa dialéctica reside no facto de representar o grupo com as suas convenções, um grupo no qual o intérprete opta ou não por se integrar, um pólo de atracção (como referi no Capítulo III) passível de questionar em permanência a posição do intérprete face à sua liberdade artística e individual.

Mas a análise ao discurso dos saxofonistas, apresentada no Capítulo IV, permite igualmente concluir que a dialéctica da liberdade individual se coloca também perante fenómenos menos evidentemente gregários do que a escola. O jazz, e.g., foi referido por vários dos entrevistados sob pontos de vista diferentes. Se David considera que o jazz constitui uma oportunidade de desenvolvimento da individualidade, Delangle considera que “il y a cette espèce... aujourd’hui on ressent un peu comme un malaise et... les gens, les departments de jazz se développent, ici ou là” (DLG), deixando entender alguma pressão sobre os saxofonistas clássicos para a prática do jazz, que constituiria, neste sentido, uma pressão sobre a sua liberdade individual.

A dialéctica da liberdade individual parece ser, assim, uma preocupação permanente dos intérpretes na narrativização da sua identidade artística.

O modelo teórico de Blacking (1990, pp. 32-34), referido no Capítulo III, parece, assim, ser adequado para enquadrar a questão da dialéctica da liberdade individual no contexto das escolas de interpretação: no contexto do discurso dos saxofonistas, o seu posicionamento artístico (construção social da resposta musical) resulta da interacção entre as convenções culturais (os processos de reprodução de padrões associados às escolas), a experiência musical (a prática musical efectivamente vivida) e a liberdade individual. Regressarei a este modelo.

A análise ao discurso dos saxofonistas permitiu, ainda, verificar que as narrativas identitárias dos saxofonistas interagem com as do saxofone.

A construção de uma identidade para o saxofone, verificada no percurso histórico do instrumento e em coerência com este, parece ser uma preocupação constante dos saxofonistas. Delangle afirma claramente que “reste à définir une identité. Je pense que le pseudo-saxophone classique n’a pas encore totalement défini son identité” (DLG), exprimindo assim a consciência das necessidades identitárias atribuídas ao instrumento. A ligação desta necessidade às especificidades históricas do saxofone, nomeadamente às carências a nível de repertório, é referida por vários dos entrevistados. Fourmeau afirma que “tout ce manque de passé nous fait que, en fait, on tire plus sur l’avenir. (...) On aurait un répertoire” (FRM).

Mas, como propus no Capítulo III, ao construir um projecto de identidade para o seu instrumento, o intérprete constrói para si mesmo um projecto de identidade artística e pessoal e, simultaneamente, o modo como o intérprete constrói uma identidade para o seu instrumento é condicionado pelo modo como constrói a sua própria identidade, artística e pessoal. No Capítulo IV foi possível verificar esta hipótese. Em vários momentos, os saxofonistas afirmam o seu projecto artístico como estando intrinsecamente ligado à necessidade de criação de uma identidade para o instrumento e aos seus pontos de vista pessoais relativamente ao modo como essa identidade deve ser construída. Mas foram também apresentados exemplos de ligação estreita (e frequentemente emocional), no discurso dos saxofonistas, entre projectos de identidade pessoal e projectos de identidade para o saxofone, expressos frequentemente nas fórmulas sintéticas do “eu” e do “saxofone”: o intérprete e o saxofone, simultaneamente como identidades e como projectos de identidade.

VI.4. As escolas de saxofone na performance: narrativas performativas

Analisada a inscrição das escolas no percurso histórico do saxofone e nas práticas discursivas, o Capítulo V permitiu verificar a sua inscrição na prática performativa.

Tratou-se, neste capítulo, de averiguar em que medida as escolas de saxofone estão efectivamente presentes na performance enquanto experiência auditiva reproduzível, através da análise de uma amostra significativa de gravações e a partir das referências concretas à

realidade performativa encontradas na análise ao discurso dos saxofonistas realizada no capítulo precedente.

A partir da análise ao discurso foram definidas três escolas como sendo, aparentemente, as mais significativas: a Escola Francesa (ou de Paris), a Escola Americana (ou Nórdica) e a Escola Japonesa (ou Asiática) e feito um levantamento das respectivas características interpretativas.

Na análise às gravações foi possível verificar que existem características distintivas das três escolas detectáveis na performance. Estas características dizem respeito, essencialmente, a três parâmetros: timbre, vibrato e fraseado.

No essencial, a imagem auditiva que os entrevistados têm de cada uma das escolas – componente da narrativa identitária que sobre estas constroem – parece, pois, corresponder à prática performativa efectivamente audível, nomeadamente:

- a. Diferenças fundamentais a nível de vibrato, que distinguem os saxofonistas associados à Escola Francesa dos saxofonistas associados à Escola Americana pela sua intersecção com o timbre (os saxofonistas associados à Escola Americana tendem a apresentar um vibrato tímbrico mais evidente);
- b. Diferenças tímbricas evidentes, com o timbre dos saxofonistas associados à Escola Americana dotado de menos harmónicos médios e agudos que o dos saxofonistas associados à Escola Francesa;
- c. Diferenças aparentes de fraseado, mais sustentado nos saxofonistas da Escola Francesa;
- d. Partilha de elementos das escolas Francesa e Americana pela Escola Japonesa, confirmando a tese de entrevistados como Marzi ou Bornkamp que o afirmam;
- e. Uma mudança efectiva na Escola Francesa: a utilização do vibrato nas gerações mais recentes é claramente distinta da que é feita na geração de Mule e na geração imediatamente posterior.

É possível, pois, concluir que a narrativa identitária das escolas, tal como vivida pelos saxofonistas, está solidamente ancorada na realidade performativa e, em concreto, numa

herança auditiva plasmada nas gravações disponíveis.

Mas, para além da distinção clara entre escolas nos pontos referidos acima, a análise às gravações permitiu também encontrar pontos de contacto entre escolas. Se na Escola Japonesa esses pontos de contacto decorrem do facto de partilhar elementos das escolas Francesa e Americana, também entre estas últimas é possível encontrar esses pontos, nomeadamente num parâmetro tão claramente distintivo como o vibrato. Assim, se o vibrato tímbrico distingue claramente as duas escolas, a Escola Americana tende a apresentar um vibrato que, na sua amplitude, está próximo do das primeiras gerações da Escola Francesa, mas ao contrário destas, que utilizam um vibrato permanente, tende a apresentar um tipo de utilização variável que a aproxima das gerações mais recentes da Escola Francesa.

Por outro lado, verifica-se que nem alguns elementos referidos pelos entrevistados como distintivos das várias escolas não são detectáveis na análise às gravações, nomeadamente o virtuosismo associado em exclusivo às escolas Francesa e Japonesa (e que as gravações mostram ser comum a todas as escolas) e utilização rigorosa de um padrão de vibrato na Escola Francesa.

Estes pontos de desfasamento entre a realidade performativa e a narrativa discursiva sobre as escolas parecem resultar, em primeiro lugar, do carácter construído das narrativas identitárias: construído com base em elementos evidentes na realidade, como se verificou, mas cuja interpretação os pode recolocar ou descontextualizar de maneira a tornar mais sólida ou credível a narrativa. No caso concreto, a existência de um vibrato padrão é abordada em obras pedagógicas de referência (Druet, 1963; Londeix, 1970) e o virtuosismo parece ter feito parte, efectivamente, do padrão de interpretação cultivado por Marcel Mule (cf. Capítulo II), quer como intérprete quer como pedagogo, e pelos saxofonistas que herdaram os seus padrões de interpretação. São elementos do real incorporados na narrativa identitária das escolas. O que a análise às gravações desmente não é a sua realidade mas a forma como surgem nessa narrativa: o vibrato padrão existe, seguramente, como ferramenta pedagógica, mas não parece existir na realidade performativa; o virtuosismo na Escola Francesa é uma realidade observável na performance, mas não é um exclusivo daquela escola.

Mas se aqueles pontos de desfasamento podem ser compreendidos pela reinterpretação, por

parte dos entrevistados, de elementos efectivamente presentes nas realidades performativa e pedagógica, é possível detectar outros pontos de desfazamento entre o discurso e a prática performativa que resultam do estatuto ontológico dos grupos: baseado no real mas construído no imaginário.

As escolas não têm uma realidade física. São, enquanto grupos e enquanto narrativas identitárias, criações do imaginário com base na realidade. Assim, se é possível encontrar, nas realidades histórica e performativa, os elementos fundamentais sobre os quais se constrói a narrativa das escolas de interpretação, as fronteiras, composição, características e categorizações das escolas enquanto grupos são estabelecidas pelos intérpretes no processo de narrativização da sua identidade, do qual resulta a narrativa das escolas. Há, assim, espaço para a introdução de elementos do imaginário que não se baseiam na realidade histórica e performativa observável, mas que têm origem na mundividência dos indivíduos e na forma como, ancorados na linguagem, analisam o mundo.

É assim que os pontos de contacto entre as escolas Americana e Francesa, acima referidos, bem como a heterogeneidade interpretativa dos saxofonistas associados à Escola Americana ou Nórdica, colocam em causa o determinismo de elementos como a língua ou a cultura nacional dos saxofonistas na sua pertença a escolas, referidos por alguns entrevistados.

Elementos como a cultura ou a língua poderão, efectivamente, ter alguma influência na formação das características interpretativas dos saxofonistas. Tal poderá explicar, e.g., a proximidade tímbrica de um saxofonista como Arno Bornkamp, cujo percurso biográfico, no seu período de formação, se situa entre a Holanda e a França, com alguns saxofonistas norte-americanos. Contudo, os percursos biográficos (nomeadamente no que diz respeito à filiação pedagógica) parecem ser mais determinantes do que os elementos cultural ou linguístico. É neste contexto que se poderá entender, e.g., as diferenças acentuadas entre os saxofonistas Eugene Rousseau e Donald Sinta, ambos norte-americanos e associados à Escola Americana, que ficou patente no capítulo V: Rousseau teve um percurso que culminou com os seus estudos em Paris, como aluno de Marcel Mule. Biograficamente poderia, de facto, ser incluído na Escola Francesa – de acordo com Thomas Dryer-Beers (1998) –, embora o próprio, como vimos, não o admita. Contudo, as suas características interpretativas, que o afastam de outros saxofonistas norte-americanos, são diferentes de saxofonistas franceses seus contemporâneos,

como Jean-Marie Londeix.

Assim, as características interpretativas dos saxofonistas, detectadas na análise à sua performance registada em gravações, parecem resultar da dialéctica entre a sua cultura e o seu percurso biográfico com respectivas influências pedagógicas. Neste contexto, as escolas de interpretação, tal como propus no Capítulo III, são, como todas as narrativas de identidade (Hetherington, 1998), produtoras de espaços simbólicos e de repertórios performativos, que são expressivos e incorporados. As características interpretativas observáveis na performance constituem, assim, repertórios performativos gerados pelas narrativas identitárias pessoais (que integram a narrativa identitária das escolas), incorporados através de um processo de mimesis (Correia, 2002; 2007) e resultantes da dialéctica entre a cultura e o percurso biográfico. As escolas de interpretação produzem, pois, o seu próprio repertório performativo – entendido aqui numa acepção genérica, de representação da identidade – constituído por gestos interpretativos que as definem. No caso das escolas de saxofone, esses gestos parecem ser produzidos em torno dos parâmetros timbre, vibrato e fraseado.

Podemos, pois, relativamente às escolas de interpretação na prática performativa concreta, falar de narrativas performativas: narrativas identitárias que se manifestam através de repertórios performativos e simbólicos que incorporam padrões interpretativos que lhes dão coerência.

Assim, é possível falar em estilo quando se aborda as escolas de interpretação no saxofone clássico. Partindo da definição de Leonard B. Meyer (1996, p. 3), segundo a qual *estilo* é uma replicação de padrões que resulta de escolhas perante constrangimentos, verifica-se que as escolas são produtoras de estilos próprios, na medida em que procuram replicar padrões de interpretação, constituindo esses padrões repertórios performativos e expressivos, incorporados por mimesis. Esses repertórios são o produto das narrativas identitárias das escolas e, no caso do saxofone clássico, reflectem-se na realidade performativa através dos parâmetros auditivos timbre, vibrato e fraseado.

Aquilo que Daniel Deffayet designava por “le style” (cf. Introdução) era, pois, o produto da narrativa identitária da Escola Francesa tal como a vivia, representado por um repertório performativo e expressivo constituído por padrões de interpretação determinados que, para

este saxofonista, eram inequívocos.

Contudo, os estilos são, necessariamente, abertos. Não é possível estabelecer estilos de maneira estanque e imutável, associados ou não a escolas. Os estilos mudam com o tempo, com o contexto, com as múltiplas influências pedagógicas e artísticas que o intérprete vive em cada momento (Leech-Wilkinson, 2009a). As escolas, que constituem parte dos processos de identificação do intérprete, definem-se através de narrativas identitárias e, como tal, abertas e em constante movimento.

É por esse motivo que a análise à performance tendo por base a identificação de estilos com referência a escolas terá sempre que assumir uma posição dialéctica: não é possível esperar que um intérprete, pelo facto de se identificar ou ser identificado com uma determinada escola, represente sempre os padrões interpretativos que a constituem. Uma análise indutiva que tenha como ponto de partida padrões de interacção associados a uma escola, constituídos nem estilo, será sempre uma empresa arriscada se não tiver em conta que as escolas, e os estilos que constituem a sua representação performativa, são narrativas identitárias e, como tal, passíveis de fragmentação, antagonismo, descontinuidade e contradição, abertas e em constante mudança.

As escolas são, pois, enquanto narrativas identitárias – inscritas na história, no discurso e na performance -, processos dialécticos. Processos dialécticos que desafiam em permanência a capacidade de gestão da liberdade individual e artística do intérprete perante outros intérpretes, tendo em conta o compromisso identitário que com eles pretende assumir.

Regressando ao modelo de Blacking (1990) podemos concluir que a escola constitui (com o repertório performativo e expressivo que a representa) o conjunto de convenções culturais que desafiam o intérprete a descobrir-se na sua liberdade individual no contexto da experiência musical efectivamente vivida. A construção social da resposta musical do intérprete é, assim, o resultado desta dialéctica.

VI.5. Caminho feito, caminho a trilhar: limitações, importância e consequências do estudo

Para concluir o presente estudo parece importante salvaguardar, antes de mais, as suas limitações.

As limitações do presente estudo dizem respeito, essencialmente, à amostra relativamente limitada de gravações utilizadas para a análise à performance apresentada no Capítulo V. Embora esta amostra tenha sido suficiente para responder ao essencial da questão a que me propus, com aquela análise, dar resposta – a de saber se as escolas de saxofone se inscrevem na realidade performativa –, a análise de um número maior de gravações, com ou sem o auxílio de métodos estatísticos, poderia consolidar alguns resultados. Poderia, nomeadamente, ajudar a dissipar algumas dúvidas que a ambiguidade de alguns resultados – sobretudo na análise tímbrica –, podem, eventualmente, levantar, ajudando, assim, a distinguir de forma mais clara aquilo que resulta do carácter fragmentário, descontínuo e aberto das escolas enquanto narrativas identitárias.

Neste sentido, seria interessante alargar, em futuras investigações, o âmbito da análise de gravações realizada, incluindo:

- um número maior de sons isolados para análise,
- a análise espectrográfica de frases inteiras, para testar de forma mais clara o parâmetro fraseado que, na análise realizada, foi sobretudo evidente aquando da análise auditiva,
- a inclusão de mais saxofonistas associados à Escola Japonesa ou Asiática
- a inclusão de gravações mais recentes de jovens saxofonistas associados à Escola Francesa, nomeadamente alguns dos entrevistados.

Não obstante estas limitações, penso que a presente tese contribui para uma nova abordagem à problemática das escolas de interpretação, propondo respostas válidas para questões fundamentais que o seu estudo pode fazer surgir e assumindo uma postura distanciada relativamente ao conceito de escola. A presente tese contribui, assim, para colocar o conceito de escola de interpretação no discurso académico.

Futuras investigações poderão, assim, partir do presente trabalho para analisar a problemática das escolas relativamente a outros instrumentos. Se as especificidades históricas do saxofone permitiram propor, na presente tese, respostas determinadas, a abordagem desta problemática relativamente a instrumentos com uma maior implantação no meio musical erudito poderá revelar resultados interessantes, sobretudo se tiver como ponto de partida o facto de as escolas constituírem narrativas identitárias e fazerem parte dos processos identitários dos intérpretes.

Por outro lado, a presente tese pode contribuir para aproximar as áreas disciplinares da etnomusicologia e dos estudos em performance, adoptando uma abordagem antropológica relativamente a uma problemática que diz respeito, antes de mais, à performance.

Esta aproximação interdisciplinar poderá produzir resultados interessantes em futuras investigações. Os modelos e conceitos teóricos utilizados na presente tese com base em autores diversos poderão ser utilizados noutros contextos da investigação em performance. O modelo teórico de John Blacking, e.g., poderá servir de base à investigação de uma problemática aflorada no decurso da presente tese: o jazz e a dialéctica da liberdade individual no saxofone clássico actual. A partir desta dialéctica poderão também ser abordadas outras questões prementes perante as quais o intérprete se coloca no mundo actual.

Por outro lado, o modelo teórico pode ser expandido e servir como ponto de partida para questionar, e.g., em que medida se verifica uma mudança da relação dos intérpretes com as escolas em resultado da mudança de um paradigma moderno de pensamento para um paradigma pós-moderno, e em que medida esta mudança se enquadra na dialéctica da liberdade individual perante a possível emergência de um pensamento único que, paradoxalmente, se manifesta em representações de diversidade.

Em qualquer dos casos, a análise à performance e a análise antropológica poderão coexistir e reforçar-se mutuamente, como procurei demonstrar.

A presente tese poderá contribuir para que os intérpretes, de um modo geral, assumam uma postura distanciada relativamente a conceitos que fazem parte do seu discurso enquanto intérpretes e que têm implicações na sua prática performativa e na suas escolhas e opções

artísticas e de vida. Poderá, finalmente, contribuir para a consciencialização do carácter social dos fenómenos performativos e para a sua problematização neste sentido.

Bibliografia

- 15th World Saxophone Congress. (2009). *15th World Saxophone Congress*. Obtido a 13 de Maio de 2012 de <http://web.archive.org/web/20090207122134/http://www.wscxv.org/web/index.php>
- 1º Festival Internacional de Saxofone de Palmela - Programa. (2005). FISP.
- 3e Concours International Adolphe Sax Dinant – 2002. Mise à sax Dinant 2002. 29/10>09/11 Programme*. (2002). Dinant: Association Internationale Adolphe Sax.
- Abrams, D. (1999). *Social identity and social cognition*. Malden: Blackwell.
- Adolphesax.com. La web del saxofon. The saxophone web site. - Categories - Saxforo de Adolphesax.com. (sem data). de http://www.adolphesax.com/index.php?option=com_kunena&view=listcat&catid=0&lang=en&func=listcat&Itemid=829
- Adolphesax.com. La web del saxofon. The saxophone web site. - Foro. (sem data). Resultados de pesquisa em fórum, . Obtido a 5 de Dezembro de 2011 de http://www.adolphesax.com/index.php?option=com_kunena&func=advsearch&q=e+scuela+francesa&exactname=1&childforums=1&limit=5&Itemid=828&lang=en
- Akerlof, G. A., & Kranton, R. E. (2002). Identity and schooling: Some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature*, 40(4), 1167–1201.
- American Memory from the Library of Congress. (sem data). *American Memory from the Library of Congress*. Arquivo Online, . Obtido a 7 de Fevereiro de 2012 de <http://memory.loc.gov/cgi-bin/query>
- American School. (sem data). *THE SOTW Forum*. Fórum, . Obtido a 29 de Novembro de 2011 de <http://forum.saxontheweb.net/forumdisplay.php?372-American-School>
- Anderson, C. (2003). *Max Reger and Karl Straube: perspectives on an organ performing tradition*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Anderson, C. S. (1999). *Reger, Straube, And The Leipzig School's Tradition Of Organ Pedagogy: 1898-1948*. (Doutoramento). Duke University, Durham.
- Antaki, C., Ardévol, E., Núñez, F., & Vayreda, A. (2005). «For she who knows who she is»: Managing Accountability in Online Forum Messages. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), 114–132. doi:10.1111/j.1083-6101.2006.tb00306.x
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *The Academy*

- of Management Review*, 14(1), 20–39.
- Auslander, P. (2006). Musical personae. *TDR/The Drama Review*, 50(1), 100–119.
- Baker, C. M. (2005). *The influence of violin schools on prominent violinists/ teachers in the United States* (Doutoramento). Florida State University, Tallahassee.
- Barrick, C. J. (2008). *Soliloquies and dances: An analytical introduction to the solo saxophone repertoire of American composer Elliot Del Borgo* (Doutoramento). University of Nebraska.
- Barthet, M., Depalle, P., Kronland-Martinet, R., & Ystad, S. (sem data). From performer to listener: an analysis of timbre variations. *J. Acoust. Soc. Am.* (under revision). Obtido a 7 de Abril de 2010 de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lma.cnrs-mrs.fr%2F~kronland%2FMathieu%2FBarthet_ArticleTimbreInterpretation_mp.pdf&ei=ZD3bT4SqL-Wf0QWS7JDUCg&usg=AFQjCNG6S0ZYw5YHB3KpSUZO5vifqIzOg
- Barthet, M., Kronland-Martinet, R., & Ystad, S. (2006). Consistency of timbre patterns in expressive music performance. *Proc. of the 9th Int. Conference on Digital Audio Effects (DAFx-06), Montreal, Canada*. Obtido a 7 de Abril de 2010 de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00463315/>
- Basford, J. (1994). *The Manchester School: A Study of Serial Origins* (Doutoramento). University of Sheffield.
- Bauman, Z. (1996). From Pilgrim to Tourist - or a Short History of Identity. Em S. Hall & P. du Gay (Eds), *Questions of Cultural identity* (pp 18–36). Londres: SAGE Publications.
- Benade, A. H., & Lutgen, S. J. (1988). The saxophone spectrum. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 83, 1900.
- Benjamin, W. (1992). A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica. *Sobre arte, técnica, linguagem e política* (pp 71–113). Lisboa: Relógio D'Água.
- Berdoulay, V. (1981). *La formation de l'école française de géographie:(1870-1914)*. Paris: Bibliothèque nationale.
- Bernstein, L., Rascher, S., New York Philharmonic, & Columbia Symphony Orchestra. (1998). *20th Century French Masterpieces*. Bernstein Century. Sony Classical.
- Bertocchi, S. (2004a). Interview Pierre-Stéphane Meugé. *Les Cahiers du Saxophone*, (14), 4–7.
- Bertocchi, S. (2004b). Interview Jean-Yves Fourmeau. *Les Cahiers du Saxophone*, (14), 18–21.
- Bertocchi, S. (sem data). Le saxophone dans la musique occidentale savante. *ASAXWEB*.

- Obtido a 26 de Março de 2011 de
<http://www.asaxweb.com/saxo/dansmusique/#classique>
- Biographie // About. (sem data). *Vincent David*. Obtido a 2 de Maio de 2012 de
<http://www.vincentdavid.com/biographie/>
- Bizet, G., Karajan, H. von, & Orchestra, B. P. (1985). *Bizet: L'Arlesienne / Carmen Suites* [CD].
 Hamburg: Deutsche Gramophon
- Blacking, J. (1990). *«A commonsense view of all music»: reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education* (1st pbk. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blau, S. K. (2008). Saxophonists tune vocal tracts. *Physics Today*, 61(3), 19. Obtido a 15 de Abril de 2010 de
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=31409365&site=ehost-live>
- Bornkamp, A. (1994). *A saxophone in Paris* [CD]. Nieuwegein: Vanguard Classics.
- Bottoms, J. (1972). *The Singing School in Texas: 1971* (Doutoramento). University of Colorado, Boulder.
- Bouhey, A. (sem data). Le saxophone «classique» dans le monde en 1991. *Le saxophone «classique» dans le monde en 1991*. Página pessoal. Obtido a 28 de Novembro de 2011 de
http://abouhey1.free.fr/saxophone_classique.htm#interp
- Bowers, J. (1971). *The French Flute School from 1700 to 1760* (Doutoramento). University of California, Berkeley.
- Boyce, M. F. (1973). *The French school of violin playing in the sphere of Viotti, technique and style*. (Doutoramento). University of North Carolina, Chapel Hill.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Bretos, J., & Sundberg, J. (2003). Measurements of vibrato parameters in long sustained crescendo notes as sung by ten sopranos. *Journal of Voice*, 17(3), 343–352.
- Brown, J. C., & Vaughn, K. V. (1996). Pitch center of stringed instrument vibrato tones. *Journal of the Acoustical Society of America*, 100(3), 1728–1735.
- Bumcke, G. (1926). *Saxophone School*. Hamburg: Benjamin.
- Burgess, R. G. (2001). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta.
- Burke, P. J. (1989). Gender identity, sex, and school performance. *Social Psychology Quarterly*, 52(2), 159–169.
- Burred, J. J., Röbel, A., & Rodet, X. (2006). An accurate timbre model for musical

- instruments and its application to classification. *International Workshop on Learning the Semantics of Audio Signals*. Apresentado na International Workshop on Learning the Semantics of Audio Signals, Atenas. Obtido a 10 de Abril de 2010 de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE4QFjAA&url=http%3A%2F%2Farticles.ircam.fr%2Ftextes%2FBurred06a%2Findex.pdf&ei=-7Lft5_sKaHE0QXLieXwCQ&usg=AFQjCNEvCqGRoXsyXfWZDDeIyHwxNIXzxQ
- Canhoto, C. (2007). Escolas de interpretação: a palavra aos saxofonistas. Apresentado na Performa'07 - Conference on Performance Studies, Aveiro: Universidade de Aveiro [CD-ROM].
- Canhoto, C. (2009). Hearing saxophones: saxophone schools in actual performance. Apresentado na Performa'09 - Conference on Performance Studies, Aveiro: Universidade de Aveiro [CD-ROM].
- Cannam, C. (2005). *Sonic Visualiser*. Londres: Center for Digital Music, Queen Mary, University of London. Obtido a 27 de Maio de 2010 de <http://www.sonicvisualiser.org/>
- Cano, P., Nürnberger, A., Stober, S., & Tzanetakis, G. (2006). Learning the Semantics of Audio Signals. *Learning the Semantics of Audio Signals*. Apresentado na First International Workshop, LSAS 2006, Atenas.
- Chang, A. (1994). *The Russian School of Advanced Piano Technique: Its History and Development from the 19th to 20th Centuries* (Doutoramento). University of Texas, Austin.
- Chautemps, J.-L., Kientzy, D., & Londeix, J.-M. (1987). *Le Saxophone*. Paris: J. C. Lattès/Salabert.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clayton, M. (2003). *The cultural study of music: a critical introduction*. New York: Routledge.
- Cogan, R. (1969). Toward a Theory of Timbre: Verbal Timbre and Musical Line in Purcell, Sessions, and Stravinsky. *Perspectives of New Music*, 8(1), 75–81.
- Cogan, Robert. (1984). *New images of musical sound*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Cook, N. (2009). Methods for analysing recordings. Em Nicholas Cook, E. Clarke, D. Leech-Wilkinson, & J. Rink (Eds), *The Cambridge companion to recorded music* (pp 221–245). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, N., Clarke, E., Leech-Wilkinson, D., & Rink, J. (Eds.). (2009). *The Cambridge companion to*

- recorded music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, P. (1999). *Music, Cognition and Computerized Sound*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Correia, J. (2002). *Investigating Musical Performance as Embodied Socio-Emotional Meaning Construction: Finding an Effective Methodology for Interpretation* (Doutoramento). University of Sheffield - Music Department.
- Correia, Jorge. (2007). Um Modelo Teórico para a Compreensão e o Estudo da Performance Musical. Em F. Monteiro & Â. Martingo (Eds), *Interpretação Musical: Teoria e Prática* (pp 63–107). Lisboa: Colibri/CESEM.
- Coventry, M. (1999). The french school of flute playing with reference to its influence on repertoire, flute playing techniques and performance. Obtido a 27 de Março de 2011 de http://saflute.files.wordpress.com/2008/09/french_school_flute_playing.pdf
- Creston, P. (1945). *Sonata Opus 19, for Eb Alto Saxophone and Piano*. Delaware Water Gap: Shawnee Press.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: SUNY Press.
- Dannenberg, R. B., Thom, B., & Watson, D. (1997). A machine learning approach to musical style recognition. *Proc. International Computer Music Conference* (pp 344–347). Obtido a 10 de Abril de 2010 de <http://repository.cmu.edu/compsci/504/>
- Darke, G. (2005). Assessment of timbre using verbal attributes. *Proceedings of Conference on Interdisciplinary Musicology*. Apresentado na Conference on Interdisciplinary Musicology. Obtido a 10 de Abril de 2010 de http://www.oicrm.org/doc/2005/cim05/articles/DARKE_G_CIM05.pdf
- Davidson, A. L. (1996). *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement*. Albany: SUNY Press.
- de Paula, H. B., Yehia, H. C., & Loureiro, M. A. (2000). Study of the timbre dynamics of an expressive performance using principal component analysis of spectral parameters. *Anais do VII Simpósio de Computação e Música*. Curitiba: PUC-PR. Obtido a 7 de Abril de 2010 de <http://gsd.ime.usp.br/~lku/site-sbcm/2000/papers/paula.pdf>
- Declaire, V., Falcinelli, S., & Petho, C. (2002). Rencontre de traditions musicales. *Etudes*, 397(2002/11), 523–538.
- definition of school from Oxford Dictionaries Online. (sem data). Dicionário Online, . Obtido a 8 de Setembro de 2011 de <http://oxforddictionaries.com/definition/school>
- Delangle, C. (2002). *A la française* [CD]. BIS.
- Delangle, C. (2007). *Under the sign of the sun* [CD]. BIS

- Delangle, C., Fourmeau, J.-Y., Mathiot, G., Chautemps, J.-L., & Charles, J. (2003). Daniel Deffayet. *Les Cahiers du Saxophone*, (12), 12–16.
- Delangle, C., & Michat, J.-D. (1998). The contemporary saxophone. Em Richard Ingham (Ed), *The Cambridge companion to the saxophone* (pp 161–183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey. (2006, Março 15). What school are you from??? - Saxophone Forum. *Saxophone Forum: Saxophone General Discussion*. Obtido a 29 de Novembro de 2011 de <http://www.saxophoneforum.com/index.php?showtopic=922&hl>
- Disley, A. C., Howard, D. M., & Hunt, A. D. (2006). Timbral description of musical instruments. *International Conference on Music Perception and Cognition* (pp 61–68). Apresentado na International Conference on Music Perception and Cognition. Obtido a 10 de Abril de 2010 de <http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/297.pdf>
- Donin, N. (2007). Studying recordings of performances, capturing the musical experience of the analyst. Apresentado na CHARM Symposium 4: Methods for analysing recordings, Royal Holloway, University of Londodn, Egam. Obtido a 24 de Maio de 2010 de <http://images.cch.kcl.ac.uk/charm/liv/redist/pdf/s4Donin.pdf>
- Drevenšek, A. & U. B. (2006). *14th World Saxophone Congress, July 5-9, 2006. Official Programme Booklet*. Ljubliana: Glasbeno društvo Saksofonija.
- Druet, R. (1963). *L'Ecole Française Du Saxophone*. Paris: Billaudot.
- Dryer-Beers, T. (1998). Influential soloists. Em R. Ingham (Ed), *The Cambridge companion to the saxophone* (pp 37–50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubourg, G. (1852). *The violin* (4th ed.). Londres: Robert Cocks and Co. Obtido a 14 de Março de 2011 de <http://www.google.com/books?id=7y0DAAAAQAAJ>
- Duff, P. A. (2002). The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press.
- Elliott, A. G. (1941). A Plea for the Saxophone. *The Musical Times*, 82(1183), 321–322. Obtido a 15 de Abril de 2010 de <http://www.jstor.org/stable/922863>
- Fair, D. B. (2003). *Flutists' family tree: in search of the American Flute School* (Doutoramento). Ohio State University. Obtido a 27 de Março de 2011 de http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1054645874

- Fernández, A. (sem data). Re: Concierto Lars Erik Larsson. *Adolphesax.com. La web del saxofon. The saxophone web site. - Concierto Lars Erik Larsson*. Obtido a 5 de Dezembro de 2011 de http://www.adolphesax.com/index.php?option=com_kunena&func=view&catid=9&id=158828&Itemid=828&lang=en#159288
- Ferrari, V. N. (2009). The Vincenzo Vitale piano school: Famous school but little known. *International Symposium on Performance Science*. Apresentado na International Symposium on Performance Science, AEC. Obtido a 14 de Março de 2011 de <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0019992.pdf>
- Fourmeau, J. Y. (1996). *Serenade* [CD]. Brussels: René Gailly.
- Fourmeau, J. Y. (2000). *Saxophone: Jean-Yves Fourmeau et l'Orchestre à cordes de la Garde Républicaine* [CD]. Chalô Saint-Mars: Corelia.
- Fourmeau, J.-Y. (1997). *Music from here and there* [CD]. Brussels: René Gailly.
- French Flute School - Wikipedia, the free encyclopedia. (sem data). Obtido a 11 de Dezembro de 2011 de http://en.wikipedia.org/wiki/French_Flute_School
- French organ school - Wikipedia, the free encyclopedia. (sem data). Obtido a 8 de Setembro de 2011 de http://en.wikipedia.org/wiki/French_organ_school
- French School. (sem data). *THE SOTW Forum*. Fórum. Obtido a 15 de Dezembro de 2011 de <http://forum.saxontheweb.net/forumdisplay.php?371-French-School>
- Frierson-Campbell, C. (2004). Professional Need and the Contexts of In-Service Music Teacher Identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3, 3. Obtido a 10 de Abril de 2010 de http://act.maydaygroup.org/articles/Frierson3_3.pdf
- Fryer, C. A. (2003). *An Annotated Bibliography of Selected Chamber Music For Saxophone, Winds and Percussion with Analyses Of Danses Exotiques by Jean Françaix, and Nonet by Fisher Tull* (D. M. A.). University of North Texas. Obtido a 15 de Abril de 2010 de <http://en.scientificcommons.org/7710698>
- Fukuyama, F. (1993). *The End of History and the Last Man*. Penguin Books Limited.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25, 99–125. Obtido a 17 de Janeiro de 2011 de <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1167322>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: BasicBooks.
- Gelrud, P. (sem data). *A Critical Study of the French Violin School (1782-1882)* (Doutoramento). Cornell University, 1941.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.

- Gilbert, J., Simon, L., & Terroir, J. (2005). Vibrato of saxophones. *J. Acoust. Soc. Am*, 118(4), 4.
- Gordon, D. (2009). Jacques Ibert's Concertino da Camera: Origins, Early Reception History, and Current Performance Considerations. *The Saxophone Symposium*, 33, 13–66.
- Green, L. (2003). Musical Education, Cultural Capital, and Social Group identity. Em M. Clayton (Ed), *The cultural study of music : a critical introduction*. New York: Routledge.
- Grey, J. M. (1975). *An exploration of musical timbre* (Doutoramento). Department of Music, Stanford University. Obtido a 9 de Abril de 2010 de <http://ccrma.stanford.edu/STANM/stanms/stanm2/stanm2.ps.gz>
- Habanera - Le Quatuor. (sem data). Obtido a 2 de Maio de 2012 de <http://www.quatuorhabanera.com/#quatuor.php>
- Haine, M. (2000). *Musée des Instruments de Musique - Guide du visiteur*. Sprimont: Mardaga.
- Haine, M., & Keyser, I. (2000). *Instruments Sax*. Sprimont: Mardaga.
- Hall, S. (1996). Who Needs «Identity»? Em S. Hall & P. du Gay (Eds), *Questions of Cultural Identity* (pp 1–17). London: SAGE Publications.
- Hall, S., & du Gay. (1996). *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hemke, F. (1977). *Teacher's Guide to the Saxophone*. Selmer.
- Hemke, F. (sem data). Le Maitre: Memories Of The Master Teacher/Musician, Marcel Mule. *Marcel Mule*. Obtido a 15 de Fevereiro de 2011 de <http://www.dornpub.com/saxophonejournal/marcelmule.html>
- Hemke, F. (1975). *The early history of the saxophone* (Doutoramento). University of Wisconsin, Madison. Obtido a 24 de Fevereiro de 2012 de <http://fulfillment.umi.com/dissertations/3598ebabec8dec757e9652c768728f71/1327623519/7526506.pdf>
- Henrique, L. L. (2002). *Acústica musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Herrera, P., & Bonada, J. (1998). Vibrato extraction and parameterization in the spectral modeling synthesis framework. *Proc. COST-G6 Workshop on Digital Audio Effects (DAFx-98), Barcelona*.
- Hetherington, K. (1998). *Expressions of identity : space, performance, politics*. London: Sage Publications.
- Horii, Y. (1989). Acoustic analysis of vocal vibrato: A theoretical interpretation of data*. *Journal of voice*, 3(1), 36–43.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world* (Vol. xi). New York, NY, US: Oxford University Press.

- Hsu, W. (2005). Towards a framework for describing timbre in an interactive computer music system. The International Institute for Improvisation. Obtido a 7 de Abril de 2010 de http://www.petervanbergen.nl/articles/INFIM_A_BHsu.pdf
- Huddy, L. (2001). From Social to Political Identity: A Critical Examination of Social Identity Theory. *Political Psychology*, 22(1), 127–156. Obtido a 5 de Dezembro de 2010 de <http://www.jstor.org/stable/3791909>
- Hunter, J. (1997). Multiple perceptions: Social identity in a multilingual elementary classroom. *TESOL Quarterly*, 31(3), 603–611.
- Ibert, J. (1935). *Concertino da Camera, pour saxophone-alto et onze instruments*. Paris: Alphonse Leduc.
- Ingham, R. (1998). *The Cambridge companion to the saxophone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingham, R. (1998). Jazz and the saxophone. Em R. Ingham (Ed), *The Cambridge companion to the saxophone* (pp 125–152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingham, R. (1998). The saxophone quartet. Em R. Ingham (Ed), *The Cambridge companion to the saxophone* (pp 65–74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ink, H. (2005). *The French Three: A Comparison (Performed) of Recital Music by Darius Milhaud, Henri Tomasi, and Eugene Bozza* (Doutoramento). University of Maryland.
- Italian school of algebraic geometry - Wikipedia, the free encyclopedia. (sem data). Obtido a 8 de Setembro de 2011 de http://en.wikipedia.org/wiki/Italian_school_of_algebraic_geometry
- J. Max. (2006, Março 10). «Schools» of playing. *THE SOTW Forum*. Obtido a 26 de Março de 2011 de <http://forum.saxontheweb.net/showthread.php?36201-quot-Schools-quot-of-playing>
- Jean-Marie Londeix's Biography. (2012). Obtido a 24 de Abril de 2012 de <http://www.jm-londeix.com/en/biography-londeix.htm>
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3rd ed.). Abingdon: Routledge.
- Jensen, K. (2002). Perceptual and Physical Aspects of Musical Sounds. *Journal of Sangeet Research Academy*, 1–22.
- Jer Ming Chen, Smith, J., & Wolfe, J. (2008). Experienced Saxophonists Learn to Tune Their Vocal Tracts. *Science*, 319(5864), 776. doi:10.1126/science.1151411
- John, M. S. (1970). *Music and Drama in the Twentieth-Century Schools* (Doutoramento). University

- of York.
- Johnson, P. (2002). The legacy of recordings. Em J. Rink (Ed), *Musical performance: a guide to understanding* (pp 197–212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kao, S. H. (Em curso). *The Chinese Zither Zheng: Its History and Schools of Performance* (Doutoramento). University of Durham.
- Keepe, M. (2012). *The Hollywood Saxophone Quartet: its history and contributions to saxophone quartet performance in the United States* (D. M. A.). The University of Arizona.
- Kientzy, D. (2002). *Saxologie: du potential acoustico-expressif des 7 saxophones*. Paris: Nova Musica.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple Univ Press.
- Kofman, I. (2001). *The history of the Russian piano school: Individuals and traditions* (Doutoramento). University of Miami.
- Kycia, C. (1997). *Daniel Bonade: A Founder of the American Style of Clarinet Playing* (Doutoramento). Boston University, Boston.
- Lagrange, M., Marchand, S., Raspaud, M., & Rault, J. B. (2003). Enhanced partial tracking using linear prediction. *Proc. of the 6th Int. Conference on Digital Audio Effects* (pp 141–146). Apresentado na 6th Int. Conference on Digital Audio Effects, London.
- Lampel, J., & Bhalla, A. (2007). The Role of Status Seeking in Online Communities: Giving the Gift of Experience. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2), 434–455. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00332.x
- Lankovsky, M. (2009). *The pedagogy of Yuri Yankelevich and the Moscow Violin School, including a translation of Yankelevich's article «On the Initial Positioning of the Violinist»* (D. M. A.). City University of New York.
- Laran, J. (2005). Vers la création de l'école chinoise du saxophone. *Les Cahiers du Saxophone*, (16), 25.
- LeBlanc, A., & Sherrill, C. (1986). Effect of vocal vibrato and performer's sex on children's music preference. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 222.
- Leech-Wilkinson, D. (2009a). *The Changing Sound of Music: Approaches to Studying Recorded Musical Performances*. London: CHARM. Obtido a 11 de Abril de 2010 de <http://www.charm.rhul.ac.uk/studies/chapters/intro.html>
- Leech-Wilkinson, D. (2009b). Recordings and histories of performance style. Em N. N. Cook (Ed), *The Cambridge companion to recorded music* (pp 246–262). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lévi-Strauss, C., & Benoist, J. M. (1983). *L'Identité: séminaire interdisciplinaire*. Paris: PUF.
- Liley, T. (1998a). Invention and development. Em R. Ingham (Ed), *The Cambridge companion to the saxophone* (pp 1–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liley, T. (1998b). The repertoire heritage. Em R. Ingham (Ed), *The Cambridge companion to the saxophone* (pp 1–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Liley, T. (2001). Sigurd Raschèr: His Life and Legacy. *The Saxophone Symposium*, 26, 1–13.
- Lindas variações. (1861, Janeiro 14). *O Commercio do Porto*. Porto.
- Londeix, J. M. (1970). *Le saxophone en jouant* (Vol. 3). Paris: Lemoine.
- Londeix, J. M. (1997). *Le saxophone français*. EMI.
- Londeix, J.-M. (1994). *150 years of music for saxophone : bibliographical index of music and educational literature for the saxophone, 1844 - 1994 = 150 ans de musique pour saxophone*. Cherry Hill: Roncorp.
- Londeix, J.-M. (2004). *Hello! Mr. Sax, ou, Paramètres du saxophone*. Paris: A. Leduc.
- Lorenzo, L. D. (1992). *My complete story of the flute: the instrument, the performer, the music*. Lubbock: Texas Tech University Press.
- Loureiro, M. A., & de Paula, H. B. (2006). Timbre de um instrumento musical: caracterização e representação. *Per Musi*, (14), 57–81.
- Lourenço, S. (2007). Tendencies of piano interpretation in the twentieth century: Concept and different types of «piano interpretation schools». *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*. Apresentado na Internanational Symposium on Performance Science, Porto. Obtido a 14 de Março de 2011 de <http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/cache/fl0020218.pdf>
- Lyon School - Wikipedia, the free encyclopedia. (sem data). Obtido a 8 de Setembro de 2011 de http://en.wikipedia.org/wiki/Lyon_School
- Machado, J. (1999). *Breve dicionário enciclopédico da língua portuguesa : revisto e actualizado : 50 000 vocábulos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Maher, R., & Beauchamp, J. (1990). An investigation of vocal vibrato for synthesis. *Applied Acoustics*, 30(2-3), 219–245.
- Malloch, S., & Campbell, A. (1994). An investigation of musical timbre. *Colloque C5, supplement au Journal de Physique* 111, 4.
- Maré, M. (2008). *Influential factors in the application of flute vibrato* (Master Degree). University of Stellenbosch.
- Matheron, L. (2004). *Comme un minotaure. Réflexions à propos d'un « Répertoire Pédagogique*

- Contemporain » aux Saxophones* (Curso de Formação de Professores). CeFEDeM de Normandie-Alençon. Obtido a 7 de Abril de 2010 de <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fyannick.nerim.net%2FInscape%2Fmemoire.pdf&ei=INHfI7fYGpPB0QWppICCDQ&usg=AFQjCNGB7Ku7AxpLe6PHvFzN4cYDtRpPnQ>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 1, p 2–00).
- McBride, W. (1982). The Early Saxophone in Patents 1838-1850 Compared. *The Galpin Society Journal*, 35, 112–121.
- McCarthy, C., & Crichlow, W. (1993). *Race, identity, and representation in education*. New York: Routledge.
- McMillan, M. (2000). Rudy Wiedoeft. «Kreisler of the Saxophone». Clarinet Classics.
- Melka, A. (1994). Methodological approaches to the investigation of musical timbre. *Le Journal de Physique IV*, 04(C5), C5–569–C5–576. doi:10.1051/jp4:19945121
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P., Ozga, J., & Pollard, A. (1997). *Work and identity in the primary school: A post-Fordist analysis*. Maidenhead: Open University Press.
- Meyer, L. B. (1996). *Style and music: Theory, history, and ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: craftartists' narratives of identity*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Moravec, O. & Štěpánek. (2003). Verbal description of musical sound timbre in czech language. *Stockholm Music Acoustics Conference* (pp 1–3). Stockholm.
- Morgan, R. P. (1991). *Twentieth-century music*. New York: Norton.
- Mule, M. (1996). «*Le Patron*» of the saxophone [CD]. London: Clarinet Classics.
- Mule, M. (1998). *La légende* [CD]. A.Sax.
- Murphy, O. (1999). *Memories of Dinant* [CD]. Bloomington: RiAx.
- Nancy School - Wikipedia, the free encyclopedia. (sem data). Obtido a 8 de Setembro de 2011 de http://en.wikipedia.org/wiki/Nancy_School
- Navickaite, L. (2009). Schools of Performance as the Markers of Cultural Identities. Apresentado na Performa'09 - Conference on Performance Studies, Aveiro: Universidade de Aveiro [CD-ROM].
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. Champaign:

- University of Illinois Press.
- Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts*. Champaign: University of Illinois Press.
- Noyes, J. (2000). *Edward A. Lefebre (1835*-1911): preeminent saxophonist of the nineteenth century* (Doutoramento). The Manhattan School of Music, Nova Iorque. Obtido a 8 de Fevereiro de 2012 de http://www.jamesnoyes.com/pdf/Lefebre_FULL.pdf
- Nykänen, A. (2004). *Methods for specification of sound quality applied to saxophone sound* (Licenciatura). Luleå University of Technology, Luleå.
- Ollen, J. E. (2006). *A criterion-related validity test of selected indicators of musical sophistication using expert ratings* (Doutoramento). The Ohio State University, Columbus. Obtido a 7 de Abril de 2010 de <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Ollen%20Joy%20E.pdf?osu1161705351&dl=y>
- Orgad, S. (2006). The cultural dimensions of online communication: a study of breast cancer patients' internet spaces. *New Media & Society*, 8(6), 877–899. doi:10.1177/1461444806069643
- Ossia. (2003). *Les Cahiers du Saxophone*, (13), 13.
- Paillet, T. (2006). *La reforme de l'enseignement du piano* (Curso de Formação de Professores). CEFEDEM Rhône-Aples. Obtido a 26 de Março de 2011 de <http://www.cefedem-rhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires2006/Paillet.pdf>
- Pâris, A. (1989). *Dictionnaire des interprètes*. Paris: Robert Laffont.
- Pascal, N. (2005). Identités dans un monde de pluralité: musique (s) et société (s) au tournant du xxi^e siècle. *Circuit: musiques contemporaines*, 15(2), 55–72. Obtido a 31 de Janeiro de 2011 de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.erudit.org%2Frevue%2F2005%2Fv15%2Fn2%2F902356ar.pdf&ei=y9XfT_SKIe-M0wWVp8CCDQ&usq=AFQjCNElNfeMC0DMaswG8-RNFj2xzgVIIQ
- Peeters, G. (2004). *A large set of audio features for sound description (similarity and classification) in the CUIDADO project*. IRCAM. Obtido a 24 de Abril de 2010 de http://www.ircam.fr/anasy/peeters/ARTICLES/Peeters_2003_cuidadoaudiofeatures.pdf
- Podda, L. (sem data). *Adolphe Sax ed il saxofono*. Udine: Pizzicato.
- Polkinghorne, D. E. (2005). *Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research*.

- Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Ponterotto, J. G. (2006). Brief note on the origins, evolution and meaning of the qualitative research concept ‘thick description’. *The Qualitative Report*, 11(3), 538–549.
- Prame, E. (1994). Measurements of the vibrato rate of ten singers. *Journal of the Acoustical Society of America*, 96(4), 1979–1984.
- Prame, E. (1997). Vibrato extent and intonation in professional Western lyric singing. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 102, 616.
- Présentation: Université Européenne de Saxophone à Gap. (2011). *Présentation: Université Européenne de Saxophone à Gap*. Obtido a 15 de Fevereiro de 2011 de http://www.univsax.com/presentation_efs_eng.php
- Proxima Centauri - Présentation Ensemble et Asso. (sem data). *Proxima Centauri - Présentation Ensemble et Asso*. Obtido a 2 de Maio de 2012 de http://www.proximacentauri.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=1
- Quatuor de Saxophones Jean-Yves Fourmeau. (1994). *The Art of the Jean-Yves Fourmeau Saxophone Quartet*. René Gailly.
- Quatuor de Saxophones Jean-Yves Fourmeau. (1997). *French Masterpieces*. René Gailly.
- Quivy, R. & C. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ragot, M.-C. (2002). A la française. Em C. Delangle (Ed), *A la française*. BIS.
- Ramig, L. A., & Shipp, T. (1987). Comparative measures of vocal tremor and vocal vibrato. *Journal of Voice*, 1(2), 162–167.
- Ramirez, R., Hazan, A., Gómez, E., & Maestre, E. (2004). Understanding expressive transformations in saxophone jazz performances using inductive machine learning. *Proceedings of Sound and Music Computing'04*. Obtido a 7 de Abril de 2010 de <http://www.smc-conference.net/smc04/scm04actes/P42.pdf>
- Ramirez, Rafael, Maestre, E., Pertusa, A., Gómez, & Serra, X. (2007). Performance-Based Interpreter Identification in Saxophone Audio Recordings. *IEEE Transactions on Circuits & Systems for Video Technology*, 17(3), 356–364.
doi:10.1109/TCSVT.2007.890862
- Rascher, S. (1977). *Top-tones for the saxophone*. New York: Carl Fischer.
- Rascher School. (sem data). *THE SOTW Forum*. Fórum. Obtido a 29 de Novembro de 2011 de <http://forum.saxontheweb.net/forumdisplay.php?370-Rascher-School>
- Raumberger, C., & Ventzke, K. (2001). Saxophone. Em S. Sadie (Ed), *The New Grove*

- Dictionnaire of Music and Musicians* (pp 352–358). Londres: Macmillan.
- Rautiainen, H. (sem data). Sax on the Web Portal - The Front Page. Obtido a 5 de Dezembro de 2011 de <http://forum.saxontheweb.net/>
- Rice, T. (2004). *Music in Bulgaria: Experiencing Music, Expressing Culture*. Oxford University Press.
- Richmond, D. L. (2006). *Debussy in Boston's Imagination: The Performance of Sensuality (1902-1907)* (AB). Department of Music, Harvard College.
- Rink, J. (2002). *Musical performance: a guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, B. (1991). Music teacher education as identity construction. *Int. J. MusicEduc*, 18, 30–39.
- Robine, M., & Lagrange, M. (2006). Evaluation of the technical level of saxophone performers by considering the evolution of spectral parameters of the sound. *Proceedings of the International Conference on Music Information Retrieval (ISMIR)* (pp 79–84). Obtido a 7 de Abril de 2010 de <http://recherche.ircam.fr/equipes/analyse-synthese/lagrange/research/papers/robineIsmir06.pdf>
- Robine, M., Percival, G., & Lagrange, M. (2007). Analysis of saxophone performance for computer-assisted tutoring. *Proceedings of the International Computer Music Conference (ICMC07)* (Vol. 2, pp 381–384). Apresentado na International Computer Music Conference (ICMC07). Obtido a 7 de Abril de 2010 de http://www.mistic.ece.uvic.ca/publications/2007_icmc_sax.pdf
- Rossignol, S., Rodet, X., Soumagne, J., Collette, J. L., & Depalle, P. (1998). Feature extraction and temporal segmentation of acoustic signals. *Proceedings ICMC* (pp 199–202). Obtido a 7 de Abril de 2010 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.56.9278&rep=rep1&type=pdf>
- Rousseau, E. (1972). *Saxophone Concertos* [CD]. Hamburg: Deutsche Gramophon.
- Rousseau, E. (2000). *Saxophone Masterpieces* [CD]. Bloomington: Riax.
- Rutherford, J. (1990). *Identity : community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Rutherford, J. (1990). A Place Called Home: Identity and the Cultural Politics of Difference. Em Jonathan Rutherford (Ed), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp 9–27). London: Lawrence & Wishart.
- Sabaneev, L., & Pring, S. W. (1929). The Jewish National School in Music. *The Musical Quarterly*, 15(3), 448–468. Obtido a 29 de Deembro de 2010 de

- <http://www.jstor.org/stable/738332>
- Sadie, S. (Ed.). (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
- Sardo, S. (2004). *Guerras de Jasmim e Mogarim. Música, Identidade e Emoções no contexto dos territórios póscoloniais integrados. O caso de Goa*. (Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- SaxAmE. (sem data). Obtido a 23 de Dezembro de 2011 de <http://www.saxame.org/topics.html>
- Saxophone Forum. (sem data). Obtido a 5 de Dezembro de 2011 de <http://www.saxophoneforum.com/>
- saxophonedaniel. (2009, Setembro 12). «English school» tone concept. *Cafe Saxophone*. Tópico. Obtido a 29 de Novembro de 2011 de <http://cafesaxophone.com/showthread.php?1231-quot-English-school-quot-tone-concept>
- Scavone, G. P., Lefebvre, A., & Da Silva, A. R. (2008). Measurement of vocal-tract influence during saxophone performance. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123(4), 2391–2400. doi:10.1121/1.2839900
- Schlapp, M. (1973). Observations on a voluntary tremor—violinist's vibrato. *Experimental Physiology*, 58(4), 357.
- Schleuter, S. L. (1993). *Saxophone recital music: a discography*. Westport: Greenwood Press.
- Schueneman, B. R. (2004). The French Violin School. *Notes*, 60, 757–770.
- Schwarz, B. (1958). Beethoven and the French Violin School. *The Musical Quarterly*, 44(4), 431–447. Obtido a 29 de Dezembro de 2010 de <http://www.jstor.org/stable/740706>
- Schweitzer, V. (2010, Janeiro 31). Helping the Sax Find a Classical Home. *New York Times*, p 25. Obtido a 15 de Dezembro de 2010 de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=47792900&site=ehost-live>
- Seashore, C. (1932). *The vibrato*. Iowa City: University of Iowa.
- Seashore, C. (1938). *Psychology of music*. New York: Dover Publications.
- Shonle, J. I., & Horan, K. E. (1980). The pitch of vibrato tones. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 67, 246.
- Sinta, D. (2006). *American Music* [CD]. Clarence: Mark Custom.
- Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, 4(10), 397–403.

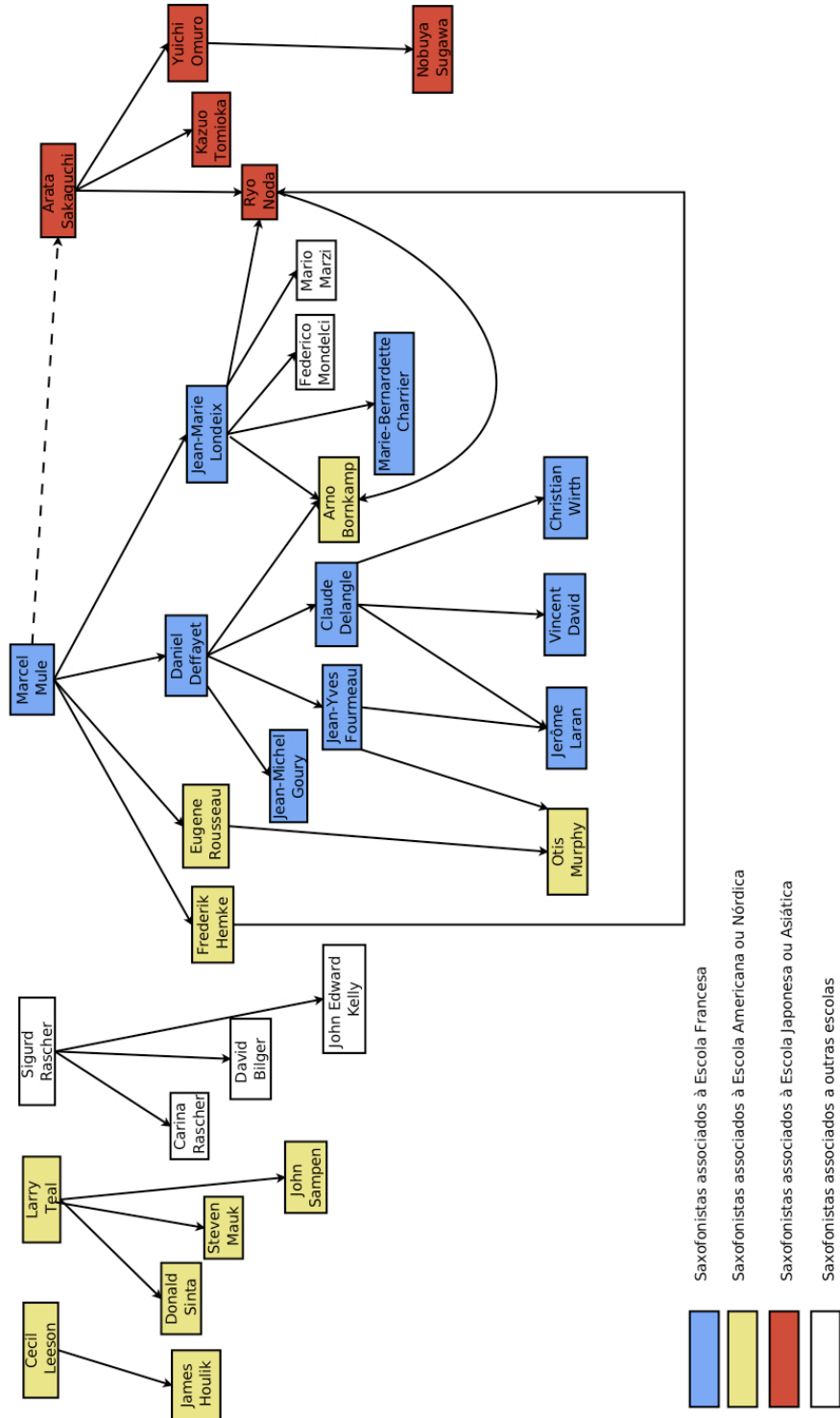
- Smith, J. A. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and society*, 23(5), 605–649. Obtido de <http://www.springerlink.com/index/k7832367t271u7k1.pdf>
- Somers, M. R., & Gibson, G. D. (1994). Reclaiming the epistemological ‘other’: narrative and the social constitution of identity. *Social theory and the politics of identity*, 23(5), 605–650.
- Stepanek, J. (2002). The Study of Violin Timbre Using Spontaneous Verbal Description and Verbal Attribute Rating. *Forum Acusticum Sevilla 2002* (pp 84–87985). Apresentado na Forum Acusticum Sevilla 2002. Obtido a 10 de Abril de 2010 de <http://zvuk.hamu.cz/vyzkum/dokumenty/Lit83.pdf>
- Sugawa, N. (1991). *Fuzzy Bird* [CD]. Apollon.
- Sugawa, N. (2008). *Nobuya Sugawa plays Honda, Yoshimatsu, Ibert, Larsson* [CD]. Colchester: Chandos.
- Sundberg, J. (1977). Vibrato and vowel identification. *Arch. Acoust*, 2, 257–266.
- Sundberg, J. (1995). Acoustic and psychoacoustic aspects of vocal vibrato. *QPSR*, 35(2-3), 045–068.
- Sundberg, Johan. (1987). *The Science of the Singing Voice*. Illinois: Northern Illinois University Press.
- supersax. (sem data-a). Re: Concierto Lars Erik Larsson. *Adolphesax.com. La web del saxofon. The saxophone web site. - Concierto Lars Erik Larsson*. Obtido a 5 de Dezembro de 2011 de http://www.adolphesax.com/index.php?option=com_kunena&func=view&catid=9&id=158828&Itemid=828&lang=en#159702
- supersax. (sem data-b). Re: Sonata de Creston (version Mule). *Adolphesax.com. La web del saxofon. The saxophone web site. - Sonata de Creston (version Mule)*. Obtido a 5 de Dezembro de 2011 de http://www.adolphesax.com/index.php?option=com_kunena&func=view&catid=9&id=157258&Itemid=828&lang=en#157374
- Teal, L. (1963). *The Art of Saxophone Playing*. Secaucus: Summy-Birchard.
- Thomas, P. (sem data). Cafe Saxophone. Obtido a 6 de Dezembro de 2011 de <http://cafesaxophone.com/>

- Thompson, S. (1998). *A History and Analysis of the Philadelphia School of Clarinet Playing* (Doutoramento). University of Texas.
- Timmers, R. (2007). Vocal expression in recorded performances of Schubert songs. *Musicae Scientiae*, 11(2), 237.
- Timmers, R., & Desain, P. (2000). Vibrato: Questions and answers from musicians and science. *Proceedings International Conference on Music Perception and Cognition* (Vol. 2). Apresentado na International Conference on Music Perception and Cognition. Obtido a 11 de Dezembro de 2010 de <http://cf.hum.uva.nl/mmm/papers/mmm-35/mmm-35.pdf>
- Titon, J. T. (2003). Textual Analysis or Thick Description? Em M. Clayton et al (Ed), *The Cultural Study of Music* (p 171–170). New York: Routledge.
- Titze, I. R., Story, B., Smith, M., & Long, R. (2002). A reflex resonance model of vocal vibrato. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 111, 2272.
- Tobiska, J. (1980). *The Noels of the Eighteenth-Century French Organ School* (Doutoramento). University of Washington, Washington.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at school: Identity, social relations, and classroom practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Trier, S. (1998). The saxophone in the orchestra. Em R. Ingham (Ed), *The Cambridge companion to the saxophone* (pp 101–108). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. University of Chicago Press.
- Umble, J., Gingras, M., Corbé, H., Street, W. H., & Londeix, J.-M. (2000). *Jean-Marie Londeix: master of the modern saxophone*. Cherry Hill: Roncorp Publications.
- Vandini, E. (sem data). Le saxophone et Marcel Mule. *Le saxophone et Marcel Mule*. Obtido a 16 de Fevereiro de 2011 de <http://christophe.depret.pagesperso-orange.fr/evelyne/MEMOIRE.htm>
- Vasconcelos, A. Â. (2002). *O conservatório de música: professores, organização e políticas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Venturi, G. (2002). *L'autonomie* (Curso de Formação de Professores). Lyon: CEFEDEM Rhône-Alpes. Obtido a 11 de Abril de 2010 de <http://cefedem-rhonealpes.org/documentation/memoirescefenligne/memoirescef2002.html>
- Vereecken, B. (1917). *Foundation to Saxophone Playing*. New York: Carl Fischer Music.
- Verfaillie, V., Guastavino, C., & Depalle, P. (2005). Perceptual Evaluation of Vibrato Models. *Proceedings of Conference on Interdisciplinary Musicology*. Apresentado na Conference on

- Interdisciplinary Musicology, Montréal. Obtido a 11 de Abril de 2010 de http://www.oicrm.org/doc/2005/cim05/articles/VERFAILLE_V_CIM05.pdf
- Victor Discography: Jean-Baptiste H. Moeremans. (sem data). Catálogo. Obtido a 7 de Fevereiro de 2012 de http://victor.library.ucsb.edu/index.php/talent/detail/14689/Moeremans_Jean-Baptiste_H._instrumentalist_saxophone
- Vogan, C. (1949). *The French Organ School of the Seventeenth and Eighteenth Centuries* (Doutoramento). University of Michigan.
- Walsh, T. (1999). *A Performer's Guide to the Saxophone Music of Bernhard Heiden* (D. M. A.). Indiana University, Bloomington.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2001). Denominational school identity and the formation of personal identity. *Religious Education*, 96(1), 36–48.
- Weiss, M. (2004). Tribute to Marcel Mule. *Claude Delangle - Saxophonist - Articles - Press*. Obtido a 15 de Fevereiro de 2011 de <http://www.sax-delangle.com/en/articles.html>
- White, C. (2001). Viotti, Giovanni Battista. Em S. Sadie (Ed), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (pp 766–771). London: Macmillan.
- Whitebrook, M. (2001). *Identity, Narrative And Politics*. Routledge.
- Wiedoef, R. (2000). *Kreisler of the Saxophone* [CD]. Clarinet Classics.
- Yerbury, G. (1953). *Styles and Schools of the Art Song in America, 1720-1850* (Doutoramento). Indiana University, Bloomington.

ANEXO A

**Escolas de saxofone na realidade histórica:
principais filiações pedagógicas**



ANEXO B

**Registos sonoros: entrevistas e excertos analisados
(CD áudio anexo)**

ÍNDICE

1. Entrevista a Arno Bornkamp (BK)
2. Entrevista a Vincent David (DVD)
3. Entrevista a Claude Delangle (DLG)
4. Entrevista a Jean-Yves Fourmeau (FRM)
5. Entrevista a Jérôme Laran (LRN)
6. Entrevista a Jean-Marie Londeix (LDX)
7. Entrevista a Mario Marzi (MRZ)
8. Entrevista a Pierre-Stéphanne Meugé (MGE)
9. Entrevista a Eugène Rousseau (RSS)
10. Creston, Dó# C-207 (Bornkamp)
11. Creston, Dó# C-207 (Fourmeau)
12. Creston, Dó# C-207 (Londeix)
13. Creston, Dó# C-207 (Murphy)
14. Creston, Dó# C-207 (Mule)
15. Creston, Dó# C-207 (Rousseau)
16. Creston, Dó# C-207 (Sinta)
17. Creston, Dó# C-207 (Sugawa)
18. Creston, Lá# C-45 (Bornkamp)
19. Creston, Lá# C-45 (Fourmeau)
20. Creston, Lá# C-45 (Londeix)
21. Creston, Lá# C-45 (Murphy)
22. Creston, Lá# C-45 (Mule)
23. Creston, Lá# C-45 (Rousseau)
24. Creston, Lá# C-45 (Sinta)
25. Creston, Lá# C-45 (Sugawa)
26. Creston, Si Final (Bornkamp)
27. Creston, Si Final (Fourmeau)
28. Creston, Si Final (Londeix)
29. Creston, Si Final (Murphy)
30. Creston, Si Final (Mule)
31. Creston, Si Final (Rousseau)
32. Creston, Si Final (Sinta)
33. Creston, Si Final (Sugawa)
34. Ibert, Lá C-1 (Bornkamp)
35. Ibert, Lá C-1 (Delangle)

36. Ibert, Lá C-1 (Fourmeau)
37. Ibert, Lá C-1 (Mule)
38. Ibert, Lá C-1 (Rousseau)
39. Ibert, Lá C-1 (Sugawa)
40. Ibert, Dó# C-4 (Bornkamp)
41. Ibert, Dó# C-4 (Delangle)
42. Ibert, Dó# C-4 (Fourmeau)
43. Ibert, Dó# C-4 (Mule)
44. Ibert, Dó# C-4 (Rousseau)
45. Ibert, Dó# C-4 (Sugawa)
46. Ibert, Mí C-9 (Bornkamp)
47. Ibert, Mí C-9 (Delangle)
48. Ibert, Mí C-9 (Fourmeau)
49. Ibert, Mí C-9 (Mule)
50. Ibert, Mí C-9 (Rousseau)
51. Ibert, Mí C-9 (Sugawa)