

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

MÉTODO PRINCE:
REGISTROS E ANÁLISES DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DE UM MESTRE SEM
DIPLOMA

ROBERTA MOURIM CABRAL

RIO DE JANEIRO, 2015

MÉTODO PRINCE:
REGISTROS E ANÁLISES DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DE UM MESTRE SEM
DIPLOMA

por

ROBERTA MOURIM

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Inês de Almeida Rocha.

RIO DE JANEIRO, 2015

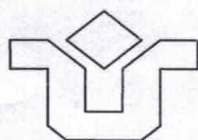
Mourim, Roberta.

M931 Método Prince: registros e análise da aplicação da pedagogia de um mestre sem diploma / Roberta Mourim, 2015.

192 f. ; 30 cm

Orientadora: Inês de Almeida Rocha.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.



UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM MÚSICA BRASILEIRA
DOUTORADO EM MÚSICA

MÉTODO PRINCE: REGISTROS E ANÁLISES DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA
DE UM MESTRE SEM DIPLOMA

por

Roberta Mourim Cabral

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Inês de Almeida Rocha (CPII/UNIRIO)

Professor Doutor Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)

Professor Doutor Sílvio Augusto Merhy (UNIRIO)

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 2015.

*Dedicado à Eulália Barreiro Feijó de Mouriño;
Diogo e Lalinha.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: Ana Maria Mourim Cabral; Isaias Pereira Cabral; Raphael Mourim Cabral e Ana Carolina Britto Batista.

Aos amigos feitos no mestrado, que me ajudaram e apoiaram. Sinto que fizemos uma rede de estudos e trabalho que vai muito além desta fase de nossas vidas: Michele Irma Santana Manica; Eduardo Lagreca Fan e Rosane Almeida, muito obrigada. Agradeço também ao Rodrigo Batalha, pelas ótimas indicações de bibliografia.

Sou grata à Jaqueline Roversi, por ela ter me oferecido sua própria casa para que eu terminasse esta dissertação com tranquilidade.

Não posso deixar de agradecer aos alunos e ex-alunos de Adamo Prince, que foram muito gentis por compartilharem suas histórias, causos e relatos. Foram todos muito amorosos.

Agradeço também à Inês Rocha, minha orientadora. Ela foi paciente, dedicada, disponível e carinhosa. Fui abençoada por sido orientada por alguém como ela.

Por fim, agradeço à CAPES e ao Adamo Prince, meu mestre sem diploma. Sempre serei grata, Adamo.

MOURIM, Roberta. *Método Prince: registros e análises da pedagogia de um mestre sem diploma*. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de analisar o *Método Prince: Leitura e Percepção — Ritmo* (MPR) e o *Método Prince de Som* (MPS) visando descrever a forma ideal da aplicação destes, segundo a pedagogia do autor, músico, compositor, arranjador e professor, Adamo Prince. O MPS é um manuscrito não publicado que vem sendo utilizado por ele, nos últimos trinta anos, no ensino de solfejo relativo. Justifico a pesquisa, em vista da carência de estudos sobre o tema e a alta inserção dos materiais pedagógicos elaborados por Prince no território do país. Para concretizar a investigação, uso a combinação de duas metodologias: o relato de experiência; e a análise dos livros didáticos e manuscritos de Prince. A pesquisa tem um caráter interdisciplinar, que deve ser ressaltado. Por um lado, a análise dos métodos, proposta no objetivo desta dissertação, exige conhecimentos e referenciais teóricos sobre música, educação e educação musical. Por outro, de acordo com René Rémond (2006), as pesquisas de História do Tempo Presente são uma maneira de registrar e analisar os processos na medida em que eles acontecem: e esta é uma das características deste trabalho. Ainda no campo da historiografia, adoto Michel de Certeau (1982), como referencial teórico. Mas há outros aspectos, sobre o posicionamento de Prince e sua obra no campo dos intelectuais da música, que são abordados pelo viés da sociologia. Nestes pontos tomo Pierre Bourdieu (2004) (2006) (2007a) (2007b) como referencial teórico. Espero, com esta análise, ao menos ajudar aqueles que queiram buscar, através dos métodos de Prince, desenvolver a percepção musical e a fluência ou a alta performance na leitura rítmica, na leitura à primeira vista e no solfejo.

Palavras-chave: Método Prince; notação musical; leitura rítmica; solfejo relativo; leitura à primeira vista.

MOURIM, Roberta. *Prince Method: Records and Analysis of the Pedagogy of a Master without a Diploma*. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This master thesis has the objective to analyse *The Prince Method: Reading and ear-training — Rhythm* (PMR) and the *The Prince Method of Sound* (PMS) to describe the ideal form to apply them, according to the author's pedagogy. Adamo Prince, the author, is also a musician, composer, arranger and teacher. The PMS is a manuscript book that has been used by Prince for thirty year to teach relative solfeggio. This research is justified by the studies shortage about the subject and the high popularity of Prince's methods in Brazil. To materialize the research, I use both experience reports and the analysis of Prince's manuscripts and textbooks. This thesis has an interdisciplinary feature, which should be highlighted. On the one hand, the purpose of the research requires musical and educational knowledge on the other hand it has some aspects of the History of The Present Time. According to René Rémond (2006), researches of that type can be a way to record and analyse the historical processes as they occur: and this is one characteristics of this work. In the same way, also in the historiography field, I use Michel de Certeau (1982), as theoretical background. But there are other points, like the Prince's place on the university musical field, which are approached by the sociology bias. In these cases I use Pierre Bourdieu (2004) (2006) (2007a) (2007b) as theoretical reference. With this thesis I expect to, at least, help the ones who want develop the musical perception, the sight-reading performance, the rhythm reading and the solfeggio by using the Prince's methods.

Keywords: *Prince Method*; musical notation; rhythm reading; relative solfeggio; sight-reading.

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1: Editais que citam obras de Adamo Prince.	14
Tabela 2: Notação de notas relativas por letras minúsculas.	68
Tabela 3: Notação de notas relativas com alteração (#) em letras minúsculas.	68
Tabela 4: Notação de notas relativas com alteração (<i>b</i>) em letras minúsculas.	68
Tabela 5: Células propostas por Kodály e Prince.	79

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Clichês visuais: exemplo em português.....	37
Figura 2: Clichês visuais contidos em uma frase rítmica.....	37
Figura 3: Pronúncias sugeridas pelo autor.....	38
Figura 4: Sugestão de pronúncia para as sílabas com colcheias.....	40
Figura 5: Sugestão de pronúncia para as sílabas com semicolcheias.....	41
Figura 6: Modos rítmicos de Johannes de Garlandia.....	47
Figura 7: Esquema sobre a influência da música na retórica e da retórica na música.....	49
Figura 8: Exemplo de sílaba básica.....	61
Figura 9: Exemplo de sílaba cega e afiada.....	62
Figura 10: Exemplo de sílaba simétricas.....	62
Figura 11: Exemplo de sílaba sincopada.....	62
Figura 12: Primeiro esquema da estrutura do Método Prince de Som.....	66
Figura 13: Marcas de uso; indicação de notação relativa escritas por Prince.....	69
Figura 14: 1º estágio.....	69
Figura 15: Treinamento de posição.....	73
Figura 16: Primeiro estágio do ditado.....	76

LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

	Página
Exemplo Musical 1: Pronúncias aplicadas à leitura rítmica.....	39
Exemplo Musical 2: Clichês visuais destacados e precedendo exercícios.....	39
Exemplo Musical 3: Pronúncia de ligaduras.....	43
Exemplo Musical 4: Pronúncia de ligaduras com destaque da sílaba rítmica.....	43
Exemplo Musical 5: Esquema musical para exemplificar a primeira instrução — bater o tempo com o pé e executar o ritmo com a boca.....	46
Exemplo musical 6: (Prince, 1993, p. 120).....	60
Exemplo musical 7: (Prince, 1993, p. 120).....	60
Exemplo Musical 8: Escala de sol maior com nome de notas relativas.....	66
Exemplo Musical 9: 2º estágio — célula d r m, na combinação d r m.....	70
Exemplo Musical 10: 2º estágio — célula d r m, na combinação m r d.....	70
Exemplo Musical 11: 2º estágio — célula d r m, na combinação d m r.....	71
Exemplo Musical 12: 2º estágio — grupo d r m, na combinação m r d.....	71
Exemplo Musical 13: 2º estágio — célula d r m, na combinação r m d.....	71
Exemplo Musical 14: 2º estágio — célula d r m, na combinação r d m.....	72
Exemplo Musical 15: Solfejo a partir de uma mesma nota.....	72
Exemplo Musical 16: Solfejo com nome de notas relativas fora do pentagrama....	74
Exemplo Musical 17: Estágio 3.....	75
Exemplo Musical 18: Segundo estágio do ditado.....	76
Exemplo Musical 19: 1º procedimento proposto por Kodály no célula r d l,.....	78
Exemplo Musical 20: Solfejos propostos para a leitura à primeira vista na célula r d l,.....	78

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1- ADAMO PRINCE: UM MESTRE SEM DIPLOMA.....	25
1.1 - Prince e as instituições de ensino.....	28
1.2 - A narrativa de Prince e o significado de teoria.....	35
CAPÍTULO 2 - MÉTODO PRINCE: LEITURA E PERCEPÇÃO — RITMO.....	37
2.1 - Conceitos iniciais.....	37
2.2 - Acentos, suspensões e continuidades.....	48
2.3 - A identificação de estruturas.....	51
2.4 - Exercícios progressivos e a criação de reflexos.....	56
2.4.1 - Discussões sobre o aprendizado progressivo.....	57
2.4.2 Tipos de sílabas.....	61
2.5 - O MPR demanda um tutor?.....	63
CAPÍTULO 3 - O MÉTODO PRINCE DE SOM.....	65
3.1 Noções básicas.....	65
3.2 Células melódicas.....	68
3.3. Relações com o Kodály.....	77
3.4. Um método não publicado.....	81
CAPÍTULO 4 - MÉTODO PRINCE E OS MÚSICOS PROFISSIONAIS.....	85
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

A produção editorial do autor Adamo Prince destinada ao ensino de música e à transcrição de partituras tem sido profícua. De acordo com o *site*¹ do autor, ele escreveu: *Blues: arranjos de base*, em parceria com Alexandre Massena; *Na Varanda*, um livro de partituras para violão solo e para duo de violões compostas pelo próprio Adamo; *Linguagem Harmônica do Choro*, uma obra sobre harmonia funcional que analisa situações harmônicas comuns no gênero choro; o *Método Prince: Leitura e Percepção — Ritmo* (MPR), dedicado ao estudo da notação e da percepção rítmica e composto por três volumes; a *Arte de Ouvir*, em dois volumes, que tem o intuito de desenvolver a percepção auditiva dos ritmos; e o *A Tempo*; um método de estudo de ritmo que encontra-se esgotado. Além disso, ele declara ter participado das transcrições e revisões de 11 *Songbooks*, em parceria com Almir Chediack, e ter transcrito a obra completa de Francisco Mário para o livro *Francisco Mário: vida e obra*, idealizado por Marcos Souza e produzido pelo Atelier Cultural.

Prince escreveu também um livro não publicado, chamado pelo autor de Método Prince de Som (MPS). Trata-se de um manuscrito composto por solfejos e exercícios técnicos que tem o objetivo de desenvolver a leitura à primeira vista. Este manuscrito está sendo usado há 30 anos através de *.pdfs* e fotocópias que são passadas aos alunos que estudam diretamente com o autor.

Toda a produção de Prince parece estar se convertendo em obras conhecidas, lidas e aplicadas. Em um primeiro levantamento em um *site* muito popular de busca, o *Google*, utilizei o termo "PRINCE, Adamo" e, como resultado, encontrei diversas obras do autor em editais para a admissão de professores e alunos no nível superior; em editais para a contratação de músicos profissionais; e como parte da referência bibliográfica de disciplinas oferecidas em cursos básicos, técnicos, superiores e de extensão.

De acordo com a já comentada busca, as instituições que recomendam ou adotam o material produzido por Prince são: a Universidade de São Paulo (USP); o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR); o Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB); a Fundação Clóvis Salgado (FCS) a Universidade Federal de Uberlândia (UFU); a Universidade Federal de Alagoas (UFAL); a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); a Universidade Federal de São Carlos (Ufescar); a Universidade Federal de Mato Grosso do

¹ www.adamoprince.com

Sul (UFMS); a Universidade Estadual Paulista (Unesp); o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); a Universidade Sagrado Coração (USC); a Universidade de Integração Latino-Americana (Unila); o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS); o Exército Brasileiro; a Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e a Prefeitura de Uberlândia.

Abaixo, apresento uma tabela onde estão dispostas as instituições citadas, justapostas a uma breve descrição do contexto em que as obras de Prince foram sugeridas. Logo ao lado, há uma coluna com a indicação do Estado em que a instituição de ensino está localizada:

Tabela 1: Editais que citam obras de Adamo Prince.

	Instituição	Obras Sugeridas	Estado
1	Universidade de São Paulo (USP)	Os dois volumes da <i>A Arte de Ouvir</i> , constam no Edital de habilidade específica para transferência interna de curso. E em outro edital para a transferência externa de curso.	SP
2	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	O volume 1 do <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> é uma das referências bibliográficas indicadas para o Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio.	GO
3	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Os dois volumes da <i>A Arte de Ouvir</i> , constam no ementário do Curso de Licenciatura em Música. Além disso, o <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> aparece em outro edital para a contratação de professor para o curso superior.	RO
4	Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-EMB)	O livro <i>Linguagem harmônica do choro</i> está sendo recomendado no plano de curso do curso técnico em bandolim.	DF
5	Fundação Clóvis Salgado (FCS)	O <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> é indicado como referência pelo Departamento de Música dos Cursos de Nível Básico.	MG
6	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Os três volumes do <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> aparecem no edital do processo seletivo de certificação em habilidades específicas do curso de música.	MG
7	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Os três volumes do <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> estão nas referências propostas para o projeto de extensão "Ritmo: Percussão Popular".	MS
8	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	<i>A Arte de Ouvir</i> está contida nas referências indicadas na disciplina Expressão Musical do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística.	SP
9	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	O livro <i>A Arte de Ouvir</i> está indicado como referência da disciplina Linguagem Musical do projeto pedagógico do curso de Assistente de Produção Cultural que faz parte do Programa Nacional de Acesso ao	SC

		Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)	
10	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	O <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> é citado como referência no plano de curso da disciplina Regência 2.	AL
11	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Os dois volumes da <i>A Arte de Ouvir</i> estão listados no edital do processo de seleção de vagas surgidas.	ES
12	Universidade Federal de São Carlos (Ufscar)	Os dois volumes da <i>A Arte de Ouvir</i> são citados na bibliografia sugerida da disciplina Estudos Complementares em Rítmica.	SP
13	Universidade Sagrado Coração (USC)	O três volumes do <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> e os dois volumes da <i>A Arte de Ouvir</i> estão entre as referências do projeto pedagógico do curso de Educação Musical/Licenciatura.	SP
14	Universidade de Integração Latino-Americana (Unila);	Os dois volumes da <i>Arte de Ouvir</i> ; os três volumes do <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> ; e o livro <i>Linguagem do Choro</i> estão contidos no projeto pedagógico do curso de Graduação em Música.	PR
15	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	Os dois volumes da <i>A arte de ouvir</i> estão entre as referências propostas no projeto pedagógico do curso técnico em instrumento musical do IFRS no <i>campus</i> Porto Alegre.	RS
16	Exército Brasileiro* ²	Os primeiros volumes do <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> estão citados como referência no manual didático para corneteiro.	RJ
17	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Os dois volumes da <i>A Arte de Ouvir</i> estão entre as referências recomendadas da disciplina Percepção Musical I. Além disso, o <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> aparece como referência do conteúdo programático do teste de habilidade específica em música do curso de licenciatura.	MA
18	Prefeitura de Uberlândia	O <i>Método Prince. Leitura e Percepção – Ritmo</i> , volume 1, foi citado no Edital de processo seletivo simplificado para contratação por tempo determinado para a função de músico.	MG

Conforme pôde-se observar na tabela acima, as obras de Prince são conhecidas e recomendadas nas cinco regiões do país. Na Região Norte, uma instituição recomenda o autor; na Região Nordeste, duas; na Região Centro-Oeste, três; na Região Sudeste, nove; e na região Sul, três. É provável que haja ainda outras universidades, cursos técnicos e básicos que recomendem os livros de Prince, mas que não foram detectados no sistema de busca que

² A ocorrência da instituição nº16 refere-se a uma prova de aptidão musical para o mudança de categoria de Soldado Bombeiro Militar dentro do Quadro de Bombeiro Militar Particular (QBMP), que admite várias especialidades, entre elas, a de corneteiro, à qual se refere este edital. Esta prova foi realizada no Estado do Rio de Janeiro.

utilizei. Entretanto, reconheço que não se pode afirmar que as instituições que indicam estes livros efetivamente os adotem ou o fazem da maneira idealizada por Prince.

De forma mais direta, Prince também tem influência sobre a formação de alguns professores que atuam em instituições formais de ensino. Há alunos dele lecionando em universidades: Graça Alan e Bartolomeu Wiese, ambos professores de violão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e Wilma Regina Santos, professora de percepção do Conservatório Brasileiro de Música (CBM).³

Por outro lado, Prince também parece ter sido atuante na formação de músicos que se destacaram no campo artístico. De acordo com o *site* do autor, ele deu aulas particulares para Dirceu Leite, Marco Suzano, Jorge Simas, Celsinho Silva, Nelson Caiado, Nelson Jacobina, Bia Bedran, Pedro Amorim, Zé Renato, entre outros.

As evidências de que as obras do autor têm alta inserção no ensino de música e na formação de artistas e a aparente ausência de estudos acadêmicos sobre Prince e seus métodos fizeram com que eu me sentisse motivada a investigar o tema.

Partindo deste interesse, iniciei uma pesquisa exploratória. Não encontrei artigo, monografia, dissertação ou tese que tivesse tomado o autor e seus livros como tema.

Busquei pelo termo "Adamo Prince" e "PRINCE, Adamo" em monografias e teses nos sítios das bibliotecas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e da UFRJ. Utilizei ainda os sistemas de busca *Google Acadêmico* e o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Também verifiquei se existiam ocorrências nos periódicos do Programa de Pós-Graduação em Música da Unirio (PPGM); da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem); e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom). Por fim, questionei o próprio Prince se ele já havia sido objeto de algum tipo de estudo acadêmico, obtendo resposta negativa. Entretanto, encontrei dois artigos que citam livros de Prince para analisar assuntos ligados ao estudo de ritmo⁴.

Em contrapartida, especificamente sobre o trabalho do autor, detectei duas citações em Paz (2013). Em uma delas, a autora fala sobre os métodos, para treinamento rítmico, adotados pelos professores de percepção da UFRJ:

Dentre os materiais usados para o trabalho de ritmo com os alunos, foram citados os

³ Alunos listados no site do autor: www.adamoprince.com

⁴ A primeira ocorrência é um artigo, a definição de ritmo, dada por Prince, é usada. (KATIANE, 2013) Na segunda, o CD que está contido no livro *A Arte de Ouvir* é citado na descrição de uma atividade pedagógica. (OLIVER, 2007)

livros de **Adamo Prince**, Hindemith, Gramani, Buhumil Med e uma apostila de procedência européia, sem indicação de autor e obra, além de duetos rítmicos utilizados no Instituto Orff. (PAZ, 2013, p. 203, grifo nosso)

Na outra citação, ela fala sobre a escassez de métodos que possuam uma identidade nacional brasileira⁵.

Os materiais didáticos sobre ritmo existentes em nosso país são de cunho marcadamente europeu e não se revestem de uma identidade cultural brasileira, exceção feita aos trabalhos de Cacilda Barbosa, Gramani e **Adamo Prince**. A grande variedade e diversidade de ritmos encontrados nas músicas de tradição oral e na força rítmica da música popular brasileira passa ao largo dos manuais a disposição da clientela musical. Faz-se necessário um trabalho de resgate, com o fim de diminuir tão clamorosa lacuna. (PAZ, 2013, p. 201, grifo nosso)

Embora Paz reconheça a importância do *Método Prince: Leitura e Percepção — Ritmo* (MPR), ela não dedicou um capítulo a ele em seu próprio livro, como fez com os métodos de Cacilda Barbosa e Gramani.

A exclusão do livro didático de Prince em Paz (2013) foi explicada pela autora durante uma aula, em que ela participou como convidada, na disciplina "Seminário de Música e Educação II", ministrada pela professora D.ra Luciana Requião, no Programa de Pós-Graduação da Unirio (PPGM). Na ocasião, Paz afirmou que não considerava o MPR um método, mas um conjunto de exercícios a serem executados de forma ordenada. Ela disse não enxergar uma filosofia subjacente capaz de dar suporte a uma proposta pedagógica que justificasse a identificação do livro como um método.

Diante desta colocação, julgo necessário trazer uma breve reflexão de qual o significado do constructo método.

Em sua etimologia, método vem do termo *méthodos*, do grego: "caminho para chegar a um fim". Este é o primeiro dos seis significados literais da palavra expostos no Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 1128). As outras definições dadas pelo dicionário — transcritas a seguir — são: (2) Programa que regula uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; (3) Processo ou técnica de ensino: método direto; (4) Modo de proceder, maneira de agir, meio; (5) v. Meio; (6) Tratado elementar.

Este entendimento literal de método não parece ser dominante no campo da

⁵ Sobre a criação da identidade nacional brasileira ver: *As Identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC* (REIS, 2007). Nesta passagem Paz parece estar se referindo mais aos gêneros musicais brasileiros do que a uma ideia de identidade cultural construída.

Educação Musical. Percebo uma tendência em conferir novas nuances ao termo⁶, como pôde ser observado na já mencionada declaração de Paz.

Tendo em vista a carência de estudos e a alta inserção dos materiais pedagógicos elaborados por Prince no território do país, justifico a pesquisa sobre o tema. E, para concretizar a investigação, proponho a combinação de duas metodologias: o relato de experiência; e a análise dos livros didáticos e manuscritos de Prince.

A possibilidade de usar o relato de experiência como metodologia decorre do fato de eu ter sido aluna de Prince por sete anos e, durante este tempo, ter conhecido outros alunos do educador. Isto me possibilitou tanto o acesso direto não só à metodologia, como à pedagogia do autor, como fez com que eu conseguisse a colaboração de Prince e de alguns de seus alunos e ex-alunos. Eles se disponibilizaram a conceder entrevistas falando de suas experiências e práticas, inclusive concordando que seus depoimentos fossem convertidos em texto e disponibilizados, como anexo, nesta dissertação.

Além disso, Prince cedeu o manuscrito do já citado Método Prince de Som (MPS) para que este pudesse ser analisado. Quero ressaltar ainda que os meus exemplares do MPR possuem marcas de uso que incluem anotações feitas por Prince, de próprio punho. Estas anotações também fazem parte do acervo de fontes que estão sendo analisadas nesta dissertação.

A obra de Prince começou a me chamar à atenção quando o conheci pessoalmente e comecei a ter aulas particulares com ele. Na época, eu estava inscrita no curso de Bacharelado em Violão, na UFRJ, e era aluna de Bartolomeu Wiese, ex-aluno dele. Após relatar minhas dificuldades em leitura à primeira vista, ele recomendou que eu procurasse Prince para ter lições de ritmo: ter aulas, com o autor, com o objetivo de desenvolver a leitura rítmica à primeira vista. Parecia claro, para Wiese, que uma boa leitura à primeira vista estaria sempre condicionada à leitura rítmica fluente.

Durante o tempo em que estudei com Prince, me interessei profundamente pelo MPR. Por isso, uma análise do MPR seria o recorte mais óbvio para a pesquisa, de acordo com a minha vivência. Mas não era só isso que me chamava à atenção. Como a minha dificuldade não era só rítmica — era em solfejo, de uma maneira geral — comecei a estudar também som. Prince chama de aulas de "som" um conjunto de procedimentos e treinamentos para que a relação entre as notas seja percebida e cantada por reflexo incorporado. Além

⁶ Sobre este tema ver *Métodos Históricos o Activos en Educación Musical* (JARAMILLO, 2014); e *Pedagogias em Educação Musical* (MATEIRO, ILARI, 2011, p. 13 -24).

destes procedimentos, também há o treinamento de solfejo à primeira vista. Nestes solfejos, os ritmos são simples, para que o centro da atenção do aluno esteja na relação entre os sons.

Está certo que som e ritmo não são elementos fisicamente separáveis: o som sempre acontece no decorrer do tempo, e o ritmo precisa de som para ser ouvido. Mas a notação musical deles, foi concebida em momentos diferentes.

Por um lado, foi através do trabalho de Guido d'Arezzo, no século XI, que houve uma maior preocupação em sistematizar uma teoria com o objetivo prático de formar cantores, que serviu de base para a notação musical que temos hoje. (BLASIUS, 2008, p. X) O sistema aplicado por Guido apareceu no período de cruzadas quando havia a necessidade de se uniformizar os cantos religiosos em toda a Europa.

Por outro lado, o primeiro tipo de notação rítmica que se tem notícia foi desenvolvido na França do século XII. O tratado mais importante a descrever este sistema é o “*De mensurabili musuca*” (1250) de Johannes da Garlândia, provavelmente um magistrado da Universidade de Paris. (BERGUER, 2008, p. 628)

Desta forma, os cantores já estavam familiarizados com a escrita das alturas precisas em tempos imprecisos (cantochoão) quando o crescente uso da polifonia demandou uma notação rítmica mais precisa. Prince acaba por se aproximar desta atmosfera, quando relata separar parcialmente⁷ a notação rítmica da notação do som, com finalidade didática.

De forma concisa, o objetivo desta pesquisa é: analisar o MPR e o MPS através do exame dos livros didáticos e dos relatos de experiência — meus e dos entrevistados — com o objetivo de descrever a forma ideal da aplicação destes métodos segundo a pedagogia do autor.

Para chegar neste ponto, serão utilizados, como balizadores, os seguintes objetivos específicos: (a) analisar os métodos de ritmo e som escritos por Prince apoiada em relatos de experiência — meus e de outros alunos; (b) construir um corpo documental através de entrevistas com Prince que sejam um registro das práticas pedagógicas utilizadas na aplicação dos métodos de som e ritmo, quando estes são aplicados pelo próprio autor; (c) construir um corpo documental com os depoimentos de um grupo de alunos⁸, procurando identificar, nas narrativas deles, relatos de mudanças que o processo de aprendizagem trouxe na percepção musical, nas performances ou em qualquer outra área que exija conhecimentos de música.

⁷ Não há uma separação completa das notações de ritmo e som. Nas "aulas de som", Prince usa exercícios onde praticamente só aparecem semínimas e colcheias.

⁸ Os alunos e ex-alunos entrevistados foram: Afonso Machado; André Moreira Marques; Bartholomeu Wiese Filho; Marília Güttler; Wanderson Martins; e Wilma Regina Ferreira Santos.

Esta dissertação está situada dentro da grande área Letras e Artes; na área Música, na subárea Música e Educação e na linha de pesquisa Documentação e História da Música. Mas é preciso ressaltar o caráter interdisciplinar do trabalho, que envolve História da Educação Musical, História do Tempo Presente, Ensino e Aprendizagem de Música e, também, elementos da Sociologia.

Me atendo ao referencial teórico usado nesta dissertação, uso o conceito de *capital cultural*, proposto por Bourdieu, no campo da sociologia. Grosso modo, *capital cultural* seria algo análogo ao capital econômico. De maneira sucinta, pode-se dizer que o sociólogo defende que a cultura, assim como o dinheiro, pode ser acumulada de diversas maneiras, sendo a principal delas — quando estamos falando de cultura — a herança cultural familiar. (BOURDIEU, 2007a, p.22-24)

No livro *Escritos da Educação* (BOURDIEU, 2007b), Bourdieu afirma que a noção de capital cultural impõe-se como uma hipótese indispensável para dar conta da relação entre as diferentes classes e o sucesso na vida escolar. Esta ideia implica uma ruptura com a visão de que o sucesso ou o fracasso escolar estão ligados a uma capacidade inata da criança, que está fadada a vencer ou perder de acordo com suas aptidões. (BOURDIEU, 2007b, p.73)

Bourdieu afirma que, muitas vezes, a transmissão doméstica do *capital cultural* é desconsiderada. Analogamente, relaciono este conceito com os motivos que levam alguém a alcançar sucesso em suas atividades artísticas. Um músico com grande entendimento das frases musicais e ótima leitura à primeira vista pode ser considerado apenas talentoso, mas também pode ser visto como alguém que adquiriu *capital cultural* seja através de sua vivência familiar seja através de aulas particulares.

De acordo com Bourdieu o *capital cultural* pode existir sob três formas:

no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais — quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas destas teorias, problemática, etc.; e enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural — de que é, supostamente, a garantia — propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007b, p. 74)

Considerando os três estados de *capital cultural* apontados por Bourdieu, o primeiro deles, o *estado incorporado*, é o que tem mais relevância para esta pesquisa. Ele está ligado ao corpo, e é um trabalho do sujeito sobre ele mesmo, que não pode ser transmitido instantaneamente. Todos os reflexos adquiridos pelos músicos profissionais estão inseridos

neste conceito e podem ser descritos pelo próprio músico-portador como uma característica inata. Bourdieu afirma que o *capital cultural* no estado incorporado possui um alto grau de dissimulação. (BOURDIEU, 2007b, p.74-75)

Ressalto também que, por ser facilmente dissimulado, este tipo de *capital cultural* pode se prestar a esconder que algo foi conseguido através do capital econômico: uma vez que aulas particulares individuais, em geral, tem custos financeiros, e os anos necessários para que elas se convertam em *capital cultural incorporado* fazem com que o fator econômico passe a ser determinante na aquisição de habilidades.

A análise dos métodos está no campo da educação musical. Mas a quais características eu recorro para classificar a pesquisa dentro do fazer historiográfico? Trabalho aqui com a produção de fontes de consulta. A ideia de produzir um corpo documental baseado em uma coleção de textos para construir uma narrativa sobre uma prática educacional que vem sendo realizada em um período temporal bem delimitado (o tempo produtivo da vida de Prince) já traz vários elementos possíveis de serem identificados como da História do Tempo Presente. As pesquisas de História do Tempo Presente são uma maneira de registrar e analisar os processos na medida em que eles acontecem. De acordo com Rémond, trabalhar com História do Tempo Presente pode ser o meio mais seguro de impedir a introdução, no relato do tempo passado, uma racionalidade que talvez nunca tenha existido. (RÉMOND, 2006, p. 208-209)

Michel de Certeau (1982) afirma que a construção desta "coleção" que citei no parágrafo anterior gera um novo tipo de fazer história: uma *história nova*.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em *documentos* certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de copiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em *isolar* um corpo, como se faz em física, e em *desfigurar* as coisas para construí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto posto a priori. Ele forma a coleção. (CERTEAU, 1982, p. 81)

De acordo com Certeau, a produção de documentos ocorre "pelo simples fato" de mudar o lugar e o estatuto de certos objetos. Foi através desta indicação, que pude, dentro de uma corrente possível da historiografia atual, encontrar caminhos para manipular as narrativas que fui construindo através das entrevistas.

Adoto Certeau (1982) como um dos referenciais teóricos e procuro seguir as recomendações do autor sobre como fazer história e como ser crítica em relação ao meu

próprio trabalho. Porque, para construir o corpo documental sobre os métodos idealizados por Prince, entendo que estou retirando-os de seu lugar original. Entendo — e aceito — que o corpo documental sobre a aplicação do método não é capaz de reproduzir práticas pedagógicas das quais participei, por ser aluna dele.

Ressalto, com base nas ideias de Certeau (CERTEAU, 1982, p. 81), as limitações da historiografia: eu posso contar como um método foi criado; como ele foi idealizado; ou falar das concepções sobre música e educação que estão embutidas nas práticas pedagógicas que estudo. Mas, através da historiografia, não terei meios de transmitir a experiência de aprendizagem e ensino.

Isso não quer dizer que este trabalho não possa ter alguma função em orientar alguém que queira aplicar o MPR ou o MPS. Espero ao menos, evitar leituras e concepções completamente equivocadas dos métodos. Mas ressalto a enorme diferença entre a historiografia dos métodos e a prática de ensino que utiliza métodos.

Sob outra perspectiva, documentar esses métodos possibilita que eles possam ser inseridos nos diálogos travados no campo da História da Educação Musical no Brasil. Defendo que o estudo que apresento aqui poderá estimular a reflexão sobre o papel de métodos inovadores no ensino da leitura e da escrita musical e do solfejo.

Nóvoa (2004, p.10) indica alguns motivos capazes de justificar a existência da História da Educação, sendo o primeiro destes motivos "cultivar um saudável ceticismo". De acordo com o autor, vivemos em uma sociedade que entende a "novidade" como algo intrinsecamente bom. Esta obsessão pela novidade, poderia gerar um "frenesi" pela mudança e uma "agitação" que serviria, via de regra, para manter as continuidades.

Partindo desta perspectiva, Nóvoa sugere que os problemas do presente sejam estudados através de um ponto de vista ancorado no "estudo rigoroso do passado". Este trabalho procurou seguir esta orientação. Ao analisar os métodos de Prince, procurei olhar para atrás, sempre procurando onde poderiam estar as sementes daquilo que vem sendo desenvolvido pelo autor. Admito, entretanto, que nunca esperei que esta busca trouxesse respostas definitivas sobre esta origem, o que seria provavelmente impossível. Tratava-se mais de uma postura que busca encontrar continuidades e rupturas propostas pelos métodos de Prince no ensino da leitura e da escrita musical e do solfejo.

No primeiro capítulo, com base nas entrevistas realizadas com Prince, falo sobre a vida e obra do autor. Procuro trazer à tona a forma como se deu a educação de Adamo: um mestre sem diploma. Este primeiro capítulo tem uma abordagem mais próxima da sociologia.

Procuro delinear a personalidade de Prince e a maneira como ele se comporta dentro do campo dos intelectuais da música, usando Bourdieu como referencial teórico.

No segundo capítulo desta dissertação, trago uma análise do Método Prince — Ritmo. Aqui são destacados os conceitos que estruturam o método e considerações sobre como executar os procedimentos propostos.

O terceiro capítulo é dedicado ao Método Prince de Som. Conceitos sobre o sistema de leitura relativa são explicitados. Procurei, nesta seção, identificar a estrutura que fundamenta a organização deste método ou esboço de método, como Prince prefere chamar.⁹

O quarto capítulo pretende registrar, através do depoimento de alunos, os resultados alcançados através do MPR e do MPS, sob a perspectiva deles próprios. As entrevistas que utilizei neste capítulo foram do tipo semi-estruturada e de história de vida¹⁰. O resultado disso foi a criação de documentos que não foram totalmente analisados nesta pesquisa. Isto ocorreu, em parte, pelas mudanças que fiz no recorte do objeto a ser estudado nesta dissertação. O que de início me parecia viável — falar sobre a vida e a formação musical dos alunos entrevistados —, acabou se mostrando um trabalho inadequado para ser desenvolvido em um período de dois anos. Além disso, avaliei que investigar a vida dos alunos entrevistados iria, de certa forma, me desviar do objetivo principal da pesquisa: analisar o MPR e o MPS com base em relatos de experiência e na análise dos métodos e das entrevistas.

Entretanto, pode ser que estas entrevistas interessem a outros pesquisadores, que talvez venham a pesquisar temas que não tenham nada em comum com o que realizei aqui. Entrevistei músicos atuantes na música popular e professores universitários. Qualquer um que se interesse pela história de vida de pessoas com o perfil dos meus entrevistados, poderá consultar os anexos desta dissertação, onde estão as transcrições completas de todas as entrevistas.

Também é interessante ressaltar que, embora eu tenha procurado preservar a forma como as histórias foram contadas, muitas vezes fiz modificações nos textos transcritos na dissertação, para consertar erros, repetições e omissões comuns na linguagem falada. Também fiz interpolações, para aproximar declarações sobre um mesmo assunto, que muitas vezes se encontravam dispersas na entrevista. Nos anexos, entretanto, eu não fiz nem estas modificações: o pesquisador interessado poderá encontrar, dentro dos limites possíveis, uma

⁹ Conforme veremos adiante, Prince afirma que o MPS ainda não existe em sua forma definitiva.

¹⁰ Para saber mais sobre este conceito, ver *Manual de História Oral*. (ALBERTI, 2005).

transcrição fiel das entrevistas.

Por fim, apresento as conclusões que têm o intuito de destacar as principais características dos métodos estudados.

CAPÍTULO 1- ADAMO PRINCE: UM MESTRE SEM DIPLOMA

Adamo Prince nasceu em 24 de outubro de 1954 no Rio de Janeiro. Membro de uma família de origem italiana, foi criado em um ambiente musical e teve como primeiro instrumento uma "sanfonia" dada pela mãe. Ele descreve sua iniciação na música:

A primeira [professora], primeira mesmo, foi a minha mãe, que nem era professora de música, era professora de tudo. Eu tinha aula em casa. Ela me deu uma sanfonia, e quando eu tocava errado, ela reclamava, para eu tocar certo. Eu tocava errado, porque a sanfonia era diatônica. E ela queria fazer as músicas italianas, cromáticas, e a sanfonia não fazia. E ela reclamava. Aí eu até comecei a inventar música. Me despertou pra composição assim. Pra não ouvir reclamação, eu fazia as minhas [músicas] mesmo. Que aí ninguém podia reclamar de nada. Mas ela não tocava sanfonia. Ela cantava. Ela cantava em casa, sem ser profissional, mas cantava bonitinho. Tinha voz lírica até. Lá na minha casa tinha uma estátua do Giuseppe Verdi, você entrava na sala, já tinha, porque o meu avô gostava de ópera. O nome da minha mãe era Aída. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Aliás, pode ser que a música se aprenda de formas inusitadas. Porque, entrando na minha casa, tinha uma estátua do Verdi, na sala. Então, esta talvez seja uma forma de aprender música. Você entra em casa olhando pro Verdi. E o teu avô tem umas músicas que você sabe que ele tem. Então, você começa a despertar interesse. Minha mãe sabia cantar todas aquelas canções italianas, ela tinha uma "bíblia" assim com as letras das canções todas. E por aí, né? E me deram uma sanfonia, e eu tinha que tocar. Aprendi a tocar aquela sanfonia sozinho. E ela cantava as músicas para eu fazer. Ou eu fazia as músicas ou dava um jeito de acompanhá-la. Me virava! Então isso não deixa de ser uma escola. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Uso as citações acima como ponto de partida para iniciar a análise da narrativa sobre si próprio efetuada por Prince. A análise de si através da construção de uma narrativa de história de vida, conforme salienta Bourdieu, pressupõe um "conjunto coerente e orientado" (BOUDIEU, 2006, p.84). Expressões como "desde pequeno" ou frases como "sempre gostei de música" nos dão a ilusão de que, desde o nascimento, há um caminho a ser percorrido segundo uma ordem lógica e, até mesmo, cronologicamente coerente.

Bourdieu aponta uma "origem", comum às narrativas biográficas, que possuem duas funções. Se por um lado, esta "origem" é o ponto de partida, o início; por outro ela é o motivo: a razão de ser de toda a trajetória até seu término. (BOURDIEU, 2006, p.84)

No caso de Adamo Prince, o ambiente familiar parece ser esta origem. Foi através desta herança — um tipo possível de *capital cultural* (BOURDIEU, 2007b, p.74) — que o músico Prince surgiu e continuou existindo ao longo de sua trajetória, como se estivesse, desde o início, predestinado a isso.

A ideia de que a predisposição à música, via de regra, vem da família foi desenvolvida em profundidade no livro *A Distinção* (BOURDIEU, 2007). O sociólogo observa que a música — entendida como um *capital cultural* — é frequentemente herdada. E mais do que qualquer outra característica, a frequência em concertos e a habilidade de tocar um instrumento musical são fatores de distinção de classe social. (BOURDIEU, 2007, p. 22-24)

Mas não é só isso, a musicalidade seria também capaz de indicar uma aura de sensibilidade, conforme explico adiante.

De acordo com a abordagem de Bourdieu, uma estreita relação com a música seria uma metáfora da relação da burguesia com o povo. Ele aponta uma dicotomia, corpo e alma, equivalente a relação do modo de vida burguês (alma) e o povo (corpo). (BOURDIEU, 2007, p. 24)

Ainda sobre este assunto, o sociólogo diz:

A música é a mais espiritualista das artes do espírito; além disso, o amor pela música é uma garantia de “espiritualidade”. Basta pensar no valor extraordinário conferido, atualmente, ao léxico da “escuta”, pelas versões secularizadas (por exemplo, psicanalíticas) da linguagem religiosa. Conforme é testemunhado por inúmeras variações sobre a alma da música e a música da alma, a música está estreitamente relacionada com a “interioridade” (“a música interior”) mais “profunda” e os concertos só podem ser espirituais... Ser “insensível à música” representa, sem dúvida — para um mundo burguês que pensa sua relação com o povo a partir do modelo das relações entre a alma e o corpo — uma forma especialmente inconfessável de materialismo grosseiro. (BOURDIEU, 2007, p. 23-24)

Baseando-me nestas ideias de Bourdieu, proponho que Prince identifica a si próprio como uma pessoa espiritualizada e privilegiada por ter vivenciado e herdado suas habilidades musicais da família — não importando se isto é feito de forma consciente ou inconsciente.

Adamo acredita, de forma expressa, que é privilegiado por ter talento. Ao ser questionado sobre o significado da palavra talento, ele responde: "Ter uma vocação, uma intuição para aquilo. [Ter talento é] Uma aptidão inata" (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014). Ele prossegue: "Bom, como eu tive isso [talento], para mim existe. Eu já fazia música e já compunha antes de estudar qualquer coisa. Então é claro que a intuição está por baixo dessa coisa toda". (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014).

Outro ponto que quero destacar é que "desde sempre" (origem), o músico Prince se apresenta como autodidata. Esta característica será ressaltada por ele em toda a sua trajetória profissional.

Os estudos realizados por Bourdieu, de forma abrangente, discorrem sobre diversos

campos: o dos intelectuais; o dos artistas; o dos acadêmicos, etc. E, na maior parte desses estudos, ele descreve relações de poder que se formam dentro de cada um destes e entre eles. No texto transcrito abaixo, o sociólogo fala sobre estas tensões tomando como objeto de análise o campo literário:

De um certo ponto de vista, o campo literário (ou o científico) é um campo como os outros (contra todas as formas de hagiografia ou, simplesmente, contra a tendência de pensar que os universos sociais onde são produzidas essas realidades de exceção que são a arte, a literatura ou a ciência só podem ser totalmente diferentes, sob todos os aspectos): trata-se de uma questão de poder — o poder de publicar ou de recusar uma publicação, por exemplo, — de capital, — o do autor consagrado que pode ser parcialmente transferido para a conta de um jovem escritor ainda desconhecido, por meio de um comentário elogioso ou de um prefácio; — aqui como em outros lugares observam-se relações de força, estratégias, interesses, etc. (BOURDIEU, 2004, p. 170)

Prince, ao se definir como autodidata, gera implicações na sua posição no campo dos mestres da música. A narrativa dele, conforme veremos adiante, é consonante com esta ideia. O fato de ser um profissional sem diploma explica certas dificuldades que Adamo encontrou em sua trajetória.

Bourdieu afirma que o autodidata é portador de uma *cultura livre ilegítima*:

A cultura livre ilegítima, tratando-se dos conhecimentos acumulados do autodidata ou da "experiência" adquirida na prática e pela prática fora do controle da instituição especificamente carregada de inculcá-la e de sancionar oficialmente sua aquisição — como a arte culinária ou a arte da jardinagem, as competências artesanais ou os conhecimentos insubstituíveis do substituto —, só é válida na estrita medida de sua eficácia técnica, sem nenhum valor social agregado, e está exposta à sanção jurídica (como o exercício ilegal da medicina) quando, deixando o universo privado, faz concorrência às competências autorizadas. Portanto, na definição tácita do diploma, ao assegurar *formalmente* uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro), está inscrito que ele garante *realmente* a posse de uma "cultura geral", tanto mais ampla e extensa quanto mais prestigioso for esse documento". (BOURDIEU, 2007, p. 28-29)

1.1 Prince e as Instituições de Ensino

(...) eu ganhei um acordeão. Porque aí era diferente, porque eu tocava sanfona, que tinha botão dos dois lados... Então era completamente diferente. Então eu comecei a estudar sozinho, mas aí a minha mãe me botou numa academia que era do professor Wilson Dantas¹¹. Que foi o meu primeiro professor de música. Ele é atual diretor da Lorenzo Fernandes¹² (...) E ele tocava muito bem acordeão nesta época, depois passou a época do acordeão e ele passou a tocar oboé. Mas ele foi o meu primeiro professor de música, e eu estudava teoria e estudava técnica de teclado no acordeão. Foi o meu primeiro contato com aulas de música. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Como pôde ser visto no trecho acima, foi Aída quem inseriu Prince em um ambiente formal de ensino, quando o colocou na "Academia do Professor Dantas", onde ele teve aulas de teoria e instrumento.

O ensino de teoria era bem tradicional [Na academia do professor Dantas]. Não tinha nada a ver com a minha didática de agora. Mas eu não sei o ano. Eu era criança. Comecei a tocar muito novinho. Eu não lembro muito bem, eu podia ter uns dez anos, se tivesse. Então, eu tinha aula de teoria, não ensinavam nem leitura. Ensinavam teoria, como é que dividia, o que era uma coisa e outra, e depois mostravam.... aquela coisa que todo mundo já sabe como é que é. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

A opção de procurar um professor que fazia parte de uma escola veio da mãe de Prince, em vez de vir dele mesmo. Embora fosse "muito novinho", ele diz lembrar que as aulas de teoria "não ensinavam nem leitura". Ensinavam somente conceitos para que os alunos tivessem o entendimento de como a notação funcionava e a relação matemática entre as figuras rítmicas.

Na análise dos primeiros anos de sua história no campo da música, Adamo exprime uma rejeição explícita aos métodos tradicionais e instituições de ensino. Rejeição esta que, com o tempo, só tenderia a crescer. Mas o que o autor entende como "ensino tradicional"? No estudo de notação e percepção rítmica, posso inferir, com base na citação acima, que o ensino "tradicional" seria aquele baseado no entendimento das divisões matemáticas do tempo e que não promovem técnicas e procedimentos capazes de trazer ao aluno uma leitura rápida e fluente de partituras, especialmente à primeira vista. No que se refere ao solfejo, ele considera "tradicional" a prática de solfejo e ditado com base em notas reais (solfejo absoluto), conforme pode ser

¹¹ A "Academia do Professor Dantas" era uma escola de música localizada no Méier.

¹² A Academia de Música Lorenzo Fernández é uma Escola de Música fundada em 1953, na Lapa, Rio de Janeiro. Sua inauguração ocorreu em 28/05/1953, em solenidade presidida pelo então Vice-Presidente da República, João Café Filho. Logo depois, a instituição obteve o reconhecimento de duas importantes Instituições: a Academia Santa Cecília de Roma (Itália) e a Academia de Música de Viena (Áustria). Outras informações sobre a instituição podem ser encontradas em <http://www.academialorenzofernandez.org.br>.

notado na citação abaixo:

Desde que eu estudava acordeão, criança, na academia, a gente já aprendia a ler partitura e fazer treinamento [[ligados ao] ritmo, som e percepção. Aquelas coisas. Mas isso de uma forma tradicional. O Kodály já foi em uma outra fase. Onde, realmente, eu pude desenvolver esse lado¹³. Porque, da maneira tradicional, treinando ouvido absoluto, aquelas coisas, e olhando o ritmo como uma coisa matemática... aquelas coisas que não dão certo. Isso teve um limite para mim. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Como pôde ser visto no trecho acima, Prince afirma, em um primeiro momento, que o solfejo absoluto não foi funcional para ele. Mas conforme as entrevistas foram avançando, ficou claro para mim que a crítica a esta maneira de solfejar era mais ampla. Em outro momento ele afirma:

[Pode ser] que alguns até consigam aprender, mas teriam que ter o privilégio de ter ouvido absoluto, para aprender uma metodologia dirigida para isso. E a gente sabe, estatisticamente, que a grande minoria da humanidade é que tem ouvido absoluto. E, a devastadora maioria, ouvido relativo. Só que eu nem conhecia, eu nem sabia essas palavras, e nem sabia dessa metodologia antes de conhecer o método Kodály. Que quando eu conheci... Sabe quando você conhece: eu estou conhecendo hoje esta pessoa, mas eu conheço essa pessoa a vida toda. É a mesma coisa. Eu estou conhecendo hoje o Kodály, mas eu sei disso a vida toda. Entendeu? Eu sabia que alguém tinha feito e escrito isso desta maneira, isso é lógico. Porque é o que presta, é o que funciona. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Embora existam relatos de pessoas que conseguiram aprender o solfejo absoluto sem ter ouvido absoluto — inclusive uma ex-aluna de Prince, Wilma Regina Ferreira Santos, relata ter feito isso¹⁴ — Prince não defende este tipo de prática. O autor não expressa claramente que casos como o de Wilma sejam impossíveis. Mais do que isto, ele afirma que esta não seria a maneira adequada de ensino para àqueles que tem ouvido relativo.

Para entender o que é tradicional e o que é moderno¹⁵ para Prince, há que se levar em consideração a narrativa sobre si próprio efetuada pelo autor. Para ele, tradicional é o solfejo absoluto. Mas o primeiro método de solfejo bem documentado de que se tem notícia, atribuído a Guido d'Arezzo, surgiu na Idade Média e utilizava um sistema relativo de leitura (HUGHES, Andrew; GERSON-KIWI, 2001) (WASON, 2008, p.48). Não quero, com isso, dizer que Prince

¹³ De treinamentos eficientes de leitura e percepção musical.

¹⁴ Sob este assunto, afirma, em outros momentos que Wilma tem ouvido absoluto. Fato que a ex-aluna nega veementemente.

¹⁵ Moderno aqui é usado como um adjetivo que designa os tempos atuais, não tendo nem correlação com a Idade Moderna (1453 - 1789) nem com uma ordem cronológica histórica e bem fundamentada.

não tenha conhecimento deste fato. Mas em sua narrativa, se, por um lado, ele entende como tradicional aquilo que lhe foi apresentado nas instituições formais de ensino, por outro, ele usa o termo moderno sem correlacioná-lo com a história dos métodos. Em vez disso, Prince usa como referência sua própria vivência: moderno é aquilo que chegou depois na vida dele, trazendo resultados mais animadores.

Apesar da rejeição às instituições já sentidas na infância, Prince ainda teve outro professor, chamado Juarez, em uma instituição formal de ensino, a Academia Lorenzo Fernández.

Depois, assim... agora você vai estudar com o professor fulano, foi o Wilson Fortunato Dantas, que era acordeonista nesta época, porque agora ele é oboísta. E ele tinha uma academia. Então eu fui estudar acordeão com ele. E teoria, essas coisas todas, com os professores desta academia. Depois disso, eu ainda estudei com o Juarez, de violão, na Lorenzo Fernandes. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Mas quando ele já tinha idade para se responsabilizar por suas escolhas, ele optou por procurar músicos que atuavam no mercado para continuar a aprender.

(...) estudei com... deixa eu me lembrar. Estudei com o Hélio Delmiro, teve violão, que eu estudei com o Odair Assad, antes disso ainda... Violão também, estudei com o Ian também, teoria. Teoria não! Ritmo, melodia, harmonia, ritmo. Orquestração, com o Ian Guest. E estudei também um pouquinho com o Lula Galvão, improvisação. E alguma coisa de harmonia moderna. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

São estes músicos-professores que depois constituiriam o "circuito de sociabilidade" de Prince. Entendo este termo conforme ele foi usado por Ângela de Castro Gomes no artigo *Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre*, que analisa cartas trocadas por Oliveira Lima e Gilberto Freyre:

Para escrever, pintar, compor etc., o intelectual precisa estar envolvido em um circuito de sociabilidade que, ao mesmo tempo, o situe no mundo cultural e lhe permita interpretar o mundo político e social de seu tempo. Por isso afirma-se que não é tanto a condição de intelectual que desencadeia uma estratégia de sociabilidade e, sim, ao contrário, a participação numa rede de contatos é que demarca a específica inserção de um intelectual no mundo cultural. Intelectuais são, portanto, homens cuja produção é sempre influenciada pela participação em associações, mais ou menos formais, e em uma série de outros grupos, que se salientam por práticas culturais de oralidade e/ou escrita. (GOMES, 2004, p.51)

A própria ideia de criar um método de ritmo baseado no conceito de sílabas rítmicas — que será melhor explicado no capítulo dois — surgiu após uma conversa com Odair Assad, conforme Adamo relata:

Tomei consciência da existência [das sílabas rítmicas] quando eu estudava com o Odair Assad. Eu escrevi uma peça para ele tocar. Ele foi ler a peça e leu à primeira vista, tocando muito bem. (...) Era uma peça difícil, e ele estava tanto tocando bem como lendo à primeira vista muito bem. E aí, como eu não tinha aquela performance de leitura, perguntei como ele conseguia fazer. Aí ele falou: esses padrões rítmicos que estão aparecendo são sempre os mesmos. Então a gente já sabe, só de olhar, essas coisas que aparecem sempre a toda hora. (...) Foi a primeira vez que me chamou à atenção, o clichê rítmico, a sílaba rítmica, que faz você, através da visão, já saber qual é o ritmo. Antes de executar, já estava na vista. Esta foi a primeira vez que eu vi. Mas em termos de metodologias aplicadas, primeiro foi em métodos tchecos, depois no Pozzoli¹⁶ e em Hindemith¹⁷. Em livros assim... Os estrangeiros foram os primeiros. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

A volta de Prince às instituições de ensino formal de música, já em sua maturidade, aparece na narrativa de Prince — como na primeira experiência: a da "Academia do professor Dantas" — como um golpe de sorte ou azar. No primeiro caso, Adamo entra na escola por decisão de sua mãe, Aída. No segundo, ele entra na Escola de Música da UFRJ, para tentar aproveitar a oportunidade de tornar-se professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Adamo não tem graduação. Ele se coloca como um agente que parece fazer questão de não travar disputas ou de se inserir no campo que os intelectuais da música estabelecem na universidade. A não ser que isso se justifique pelo aspecto estritamente financeiro. Prince conta:

Eu já tinha feito física na UFRJ, e tinha trancado a matrícula. E já tinha passado muuuuito tempo e, eu nem sei como é que fala, mas eu já não tinha mais nada lá. E tinham me chamado para dar aula na UERJ porque achavam que eu tinha pós-graduação. Tinha uma bolsa na Alemanha, pela UERJ, que me indicaram pra que eu desse essas aulas lá. Mas aí, eu não tinha feito nem graduação, nem nada, e o MEC¹⁸ também não dá mais notório saber, acho que é até por causa dos acadêmicos que pediram para não dar mais. Tem um problema lá, que não acontece mais isso. Então, para poder aceitar esse trabalho, para poder entrar, eu teria que acabar a graduação. Eu entrei mais com esse propósito, eu nem estava com vontade de estudar nada, não. Aí eu agilizei isso. Através do meu curso de Física, eu pedi a transferência para o de música, se ainda fosse possível. O pessoal deu uma força lá, e eu transferi. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Mesmo com a possibilidade de ter ganhos financeiros depois de obter seu título, Prince não se entusiasmou com as aulas da faculdade. Questionado sobre o que ele achou das aulas da UFRJ, ele responde:

O ensino tradicional, eu acho péssimo. Ainda bem que agora está tendo muita coisa

¹⁶ *Guia Teórico-Prático para o Ensino do Ditado Musical* (POZZOLI, 1983)

¹⁷ *Treinamento Elementar para Músicos* (HINDEMITH, 1949)

¹⁸ Ministério da Educação e Cultura.

nova, e muita coisa moderna. O que ainda dava muito certo aqui, dentro das experiências que eu conheci, está na área da interpretação, às vezes pra técnica instrumental. Mas de música mesmo, era péssimo. Não achei nada legal. Nem na UFRJ, nem em lugar nenhum. Mas tem gente que está vindo com metodologias novas, que traz coisas do exterior, coisas mais modernas, mais práticas. Apropriadas ao dia a dia. No Brasil tudo sempre chega mais tarde, o Brasil é um país de terceiro mundo. Sempre chega tudo mais atrasado¹⁹. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Conforme a narrativa vai se construindo, vai ficando mais clara a ideia que Prince faz do ensino superior e também da importância de sua obra neste meio. Em um primeiro momento ele afirma que "nem estava com vontade de estudar" e, em seguida, diz que além de algumas experiências na área de interpretação e de técnica instrumental não havia nada de interessante. Por fim, ele admite que não chegou a frequentar as aulas de percepção da faculdade.

Na UFRJ eu não frequentei às aulas de percepção, não... inclusive estavam usando os meus livros lá, e a professora falou para eu não ir. Então ela pedia só pra eu fazer a prova, que era semestral. Ai eu fui lá e fiz, mas nas aulas eu não fui. Mas também, eu saí de lá rapidamente porque estava muito confuso. O problema lá não era só de didática, era uma falta de organização. Era muito complicado. E eu não estava ali pra estudar... e também já não estavam me chamando pra trabalhar em lugar nenhum. Ai acabei saindo. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Neste ponto já é possível perceber que, embora Prince não faça questão de estar inserido no campo acadêmico da música, ele se faz presente. Os acadêmicos aceitam seus métodos e o utilizam em suas aulas. Mas, ainda assim, ele não pode ser membro do corpo docente da universidade. Por não ter um diploma, ele é relegado a uma posição marginal. Apesar das evidências de que ele teria competência para compor o quadro de professores — ter seus livros recomendado em editais e adotados em universidades — a única forma em que ele é aceito na faculdade, é como aluno.

Prince percebe que esta interdição faz parte do jogo de poder típico dos campos descritos por Bourdieu. Isto se evidencia na frase: "o MEC também não dá mais notório saber, acho que é até por causa dos acadêmicos que pediram para não dar mais. Tem um problema lá, que não acontece mais isso". (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Esta afirmação de que o MEC não dá mais notório saber era uma suposição de Prince, no momento da entrevista, em janeiro de 2014. Ele suspeitava da existência de uma espécie de *lobby* realizado pelos acadêmicos. Desta fala, posso inferir que ele, de algum modo, acreditava que não seria aceito na academia por não se prestar a passar pelos processos necessários à aquisição de um diploma.

¹⁹ Aqui fica claro como Prince percebe a educação musical no Brasil em relação aos países da Europa e os Estados Unidos. Ele faz um juízo de valor claro. Nós somos atrasados em relação a eles.

Entretanto, hoje, Prince está passando por um processo de avaliação na UFRJ. Após esta avaliação, há a possibilidade de que ele venha a ser contemplado com este título.²⁰

De acordo com Bourdieu, o diploma é uma peça chave para assegurar não só a posse de um saber técnico, específico, mas também para assegurar que o portador deste possui uma cultura geral condizente com o título que possui:

Portanto, na definição tácita do diploma, ao assegurar *normalmente* uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro), esta inscrito que ele garante *realmente* a posse de uma "cultura geral", tanto mais ampla e extensa quanta mais prestigioso for esse documento; e, inversamente, que é impossível exigir qualquer garantia real sobre o que ele garante formal e realmente, ou, se preferirmos, sobre o grau que é a garantia do que ele garante. Este efeito de imposição simbólica atinge sua máxima intensidade com os alvarás da burguesia cultural: certos diplomas - por exemplo, aqueles que, na França, são atribuídos pelas *Grandes ecoles* - garantem, sem outras garantias, uma competência que se estende muito além do que, supostamente, é garantido por eles, com base em uma cláusula que, por ser tácita, impõe-se, antes de tudo, aos próprios portadores desses diplomas que, deste modo, são intimados a assenhorear-se realmente dos atributos que, estatutariamente, lhes são conferidos. (BOURDIEU, 2007a, p.28-29)

Para Bourdieu, o diploma no campo social confere muito mais do que a certificação de um saber específico ou técnico. Está tacitamente aceito que um bacharel possui também uma cultura geral ampla e variada. Talvez, por Prince não ter uma graduação em nível superior, a falta de cultura geral seja suposta, o que dificultaria, ainda mais, sua inserção no campo. Ele pode ser visto por alguns como alguém com conhecimento técnico eficiente, mas que não sabe nada além disto.

Mesmo com todas as interdições ao campo dos intelectuais da música sentidas na vida profissional do educador, que relata ter perdido oportunidades de trabalho formal por não ser formado, está claro que ele recebe algum tipo de reconhecimento por seu saber por parte do campo dos acadêmicos em música. Caso contrário, as forças que atuam dentro deste campo jamais permitiriam que fosse cogitada a hipótese de conferir ao autor notório saber.

Possivelmente, o principal motivo que faz com que Prince tenha esta inserção ainda parcial no campo é o fato do educador ter preparado alguns de seus alunos para que estes ingressassem no corpo docente de universidades. Em adição, ele também deu aulas para que professores universitários atuantes pudessem se aprimorar. Sobre este assunto, Prince conta:

Eu vou te citar um exemplo de uma senhora, que veio estudar comigo, a dona Wilma, que é professora do Conservatório Brasileiro de Música. Professora de percepção lá, que quando veio estudar comigo, eu acho que ela poderia até já ter se aposentado e não

²⁰ Informação verbal expressa no dia 4 de agosto de 2014.

se aposentou porque não quis. Mas é até diferente do que alguns jovens, que ela tinha um interesse incrível de conhecer e aperfeiçoar as metodologias que ela conhecia. Então ela veio estudar o meu método. Ela tinha muito interesse de entender e aprender o Método Prince, embora ela já fizesse solfejo com ouvido absoluto a vida inteira, ela se dedicou intensamente para aprender o solfejo relativo. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Em outro momento, durante as entrevistas, pergunto se ele tem o histórico de preparar profissionais para que eles possam fazer concurso para professor de nível superior. E obtenho a seguinte resposta: [Preparei] Vários. Tanto no Brasil, como fora. Tanto para as academias e universidades brasileiras, como para as estrangeiras também.²¹ (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Percebe-se na fala de Adamo certo orgulho em ensinar para os melhores, para aqueles que são aprovados nos testes e provas que fazem com que um agente seja admitido em um campo. E, mesmo com todos os prejuízos que isto pode ter lhe acarretado em termos de oportunidades profissionais, depreendo que Prince não quis ser colocado em teste por pessoas que sabem menos do que ele ao menos nas áreas de percepção e leitura e escrita musical. É certo que o educador não diz isso abertamente — que os acadêmicos sabem menos que ele — mas depreendo isto quando analiso o que ele disse do período em que estudou na UFRJ: "de música mesmo, era péssimo. Não achei nada legal. Nem na UFRJ, nem em lugar nenhum". (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014).

Talvez por não ter sabido lidar com as regras implícitas do campo dos intelectuais da música a ponto de concluir uma graduação em música — ou por uma opção baseada em convicções pessoais, que não me sinto apta a avaliar — Adamo escolhe ser um mestre atípico: um mestre sem diploma.

Por fim, ressalto que, no presente trabalho, não estou preocupada em conceituar o que seria "ensino formal". Esta discussão tem sido ampla no campo da educação musical e encontra-se, por exemplo, em Lucy Green (2005). Aqui, meu intuito é trabalhar a dicotomia músicos com diploma/músicos sem diploma.

1.2 - A narrativa de Prince e o significado de teoria

²¹ Embora Prince declare que o ensino no exterior seja mais avançado do que o do Brasil, ele se vê como uma exceção. Ele já preparou profissionais para trabalharem em universidades no exterior. Seu conhecimento é compatível com o que é comum nos países que ele considera mais desenvolvidos.

Durante toda a narrativa de Prince pôde-se perceber uma oposição entre teoria e prática. Esta dicotomia, parece estar direcionada tanto ao academicismo quanto às explicações das práticas musicais, que de acordo com a avaliação do autor, não levam a uma melhora de performance, seja no solfejo seja ou na prática instrumental.

Suponho que este conceito de teoria, no pensamento de Prince, tenha a ver com a origem do termo "teoria" na história da disciplina.

A ideia deste conceito começa com Aristóteles, quando ele comparou o "conhecimento verdadeiro", de natureza científica, com a opinião infundada ou irrefletida obtida pelo conhecimento prático. De acordo com Christensen, este emparelhamento proposto por Aristóteles fez com que, dali em diante, teoria e prática se tornassem dialeticamente inseparáveis. Mas Aristóteles não propunha que fosse impossível separar as duas. Mais do que uma oposição, o filósofo entendia a teoria como uma forma superior da prática, e a prática como uma forma de teoria aplicada (CHRISTENSEN, 2008, p.2)

Entretanto, há uma distinção epistemológica fundamental entre teoria e prática que, defendo, atua na concepção de Prince sobre o termo. Na terminologia aristotélica, a teoria seria a disciplina das causas finais: a que explica o porquê de algo ser feito. Já a prática, seria a das causas formais²²: a forma determinadas das coisas. (CHRISTENSEN, 2008, p.2)

Esta noção aristotélica de teoria e prática ainda permeia o senso comum e, provavelmente, influencia a fala de Prince, até porque as entrevistas foram, em grande parte, realizadas como uma conversa que flertava com a informalidade. Está claro que os métodos propostos por Prince têm um direcionamento para aprimorar a forma: o modo como os músicos vão entender e ler os textos musicais; o aprimoramento da percepção das notas usadas nas escalas pentatônica, diatônica, entre outros tópicos ligados à performance.

²² No sentido de forma, não no sentido de formalidade.

Prince explica em entrevista que, além de aprender a reconhecer visualmente o clichê rítmico, o aluno precisa tomar consciência do tamanho da sílaba:

A primeira coisa é você reconhecer o clichê visual. Diferentemente do que é em português, o que seria a principal diferença, é que, em ritmo, as sílabas têm um tamanho vinculado ao tempo. Então elas podem ter um tempo, dois, três, quatro. Aí você deve também focar isso, né? Sempre estudar sílaba focando o tamanho. Focando a visão. Você tem que ter uma pronúncia pra poder ler, já pré estipulada, isso é bom que tenha. Porque você não vai poder fazer [este] raciocínio na hora que está lendo. Leitura é um processo espontâneo, não é racional. Então, tem que ter uma pronúncia adequada, que inclusive é sugerida no Método Prince. Já tem uma pronúncia sugerida. (Entrevista concedida por Prince em 1 de dezembro de 2014)

As figuras rítmicas das sílabas, de acordo com o que é descrito no método, devem ser cantadas com sons pré-determinados, que são chamados, pelo autor, de "pronúncias". A próxima figura mostra o som das pronúncias que são indicadas no livro, e a seguinte exemplifica o uso delas em um exemplo musical:

Sugestões para a pronúncia das figuras
Suggestions for pronouncing the figures

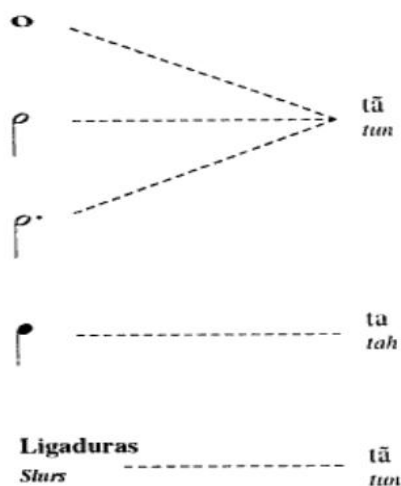


Figura 3: pronúncias sugeridas pelo autor. (Prince, 1993, p. 26)

Exemplos:

Examples:

Exemplo Musical 1: pronúncias aplicadas à leitura rítmica. (Prince, 1993, p. 26)

As sílabas estão em destaque em quase todas as páginas do livro. Esta repetição de procedimento indica a importância do conceito para o método. Toda vez que um clichê vai ser usado pela primeira vez, ele é previamente apresentado destacado em pequenos retângulos, sempre antecedendo às situações em que será utilizado. Como pode ser observado na imagem a seguir:

Leitura a uma voz
Reading in one voice

Exemplo Musical 2: clichês visuais destacados e precedendo exercícios. (Prince, 1993, p. 27)

Sugestões para a pronúncia dos clichês visuais

Suggestions for pronouncing the visual clichés

ta ca ta ca tah ka tah ka 	ta ta ca tah tah ka 	ta ca ta tah ka tah 	tā ca tun ka 	ta cã tah kun
tā ca tun ka 	ta cã tah kun 	ta cã ca tah kun ka 	ta ca tah ka 	ta ca tah ka
ta ca ta tah ka tah 	ca ta ca ka tah ka 	ta ca ca tah ka ka 	ta ta ca tah tah ka 	ta ta tah tah
ca ca ka ka 	ta ca tah ka 	ca ta ka tah 	ta ca tah ka 	ta ta tah tah
ta ta tah tah 	ca ta ka tah 	ta tah 	ca ka 	tā tun
cã kun 	ta tah 	ca ka 	ta cã tah kun 	cã ca kun ka
cã kun 	ta cã cã cã ca tah kun kun kun ka 	ta cã cã cã tah kun kun kun 	cã cã cã ca kun kun kun ka 	cã cã cã kun kun kun
<p>Ligaduras: tā ou cã, de acordo com a última sílaba do clichê. <i>Slurs: tun or kun, according to the last syllable of the visual cliché.</i></p>				

Figura 5: sugestão de pronúncia para as sílabas com semicolcheias. (Prince, 1993, p. 108)

O 2º e o 3º volume do MPR não trazem estas tabelas. O autor provavelmente entende que, a partir das pronúncias sugeridas no 1º volume, o aluno será capaz de deduzir as que estão contidas no 2º e no 3º. O 2º volume trata dos compassos compostos e das quáteras, e o 3º volume do MPR apresenta as sílabas rítmicas com subdivisões em fusa e semifusa nos

compassos simples e compostos. Este último também aborda a leitura em compassos alternados.

Na verdade, em entrevista, Prince reforça que as pronúncias apresentadas são somente sugestões. O aluno pode escolher uma outra que o agrada mais, mais de acordo com sua vivência musical acumulada e a cultura na qual está inserido:

Pronúncia cada um pode usar a que quiser. Mas eu usei uma mais simples, que qualquer um pode se adequar com ela. Mas os indianos fazem de outra maneira, na Inglaterra ou no Estados Unidos talvez devam fazer de outra maneira, porque a língua é outra. Então eu estou fazendo da maneira mais simples que eu achei: que é com tá, tâ, táca-táca. O princípio da silabação é o mesmo que se usa em instrumentos de sopro e de arco. Quando está em andamento rápido, precisa de arcadas pra os dois lados ou de sopro duplo — tucutucu — que nem faz na flauta. Então eu fiz tá-ca e tá-cã, pra notas ligadas e longas. O princípio é esse. Mas é necessário que se tenha uma pronúncia adequada na hora de olhar, para poder fazer uma leitura verbal. Senão, não tem como. Você não pode ainda ter que pensar de que maneira vai fazer para ler aquilo. Senão não vai conseguir ler, não vai ter uma boa leitura à primeira vista. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Com base nas declarações de Prince, transcritas acima, infiro que o autor tenha se apropriado de elementos da performance instrumental para determinar as características da leitura rítmica que propõe. A partir desta projeção, ele estabelece e sugere procedimentos para o método. No que se refere a pronúncia proposta, ele declara ter apreendido o princípio da articulação usada por alguns flautistas — tucu-tucu — mas optou por substituir o fonema "u" pelo fonema "a", provavelmente por este último ser mais abundante na língua portuguesa. Desta forma, ele supõe que, em outras culturas, onde outras línguas são usadas, pode haver uma pronúncia mais adequada.

Além da flauta, o autor leva em consideração a característica de outros instrumentos, para definir o procedimento de vocalização da leitura rítmica. O cantar proposto por Prince é percussivo, mais preocupado com os ataques e as interrupções do que com o prolongamento proposital dos sons. Esta forma de cantar é uma maneira de imitar o que acontece nos instrumentos de percussão e de cordas dedilhadas. Quando uma baqueta se choca contra uma caixa branca, por exemplo, o próprio instrumento se encarrega de manter a prolongação do som por tempo determinado apenas por suas propriedades físicas. A preocupação do músico, passa a ser a de silenciar este som no momento preciso de sua vontade/necessidade.

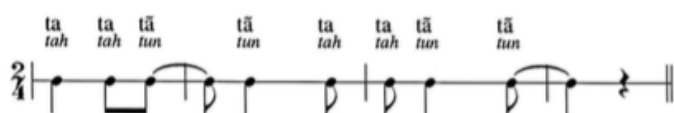
Situação similar ocorre com os instrumentos de cordas dedilhadas. A corda que sofreu o ataque do dedo do violonista se encarrega, ela própria, de prolongar o som. Após ter dado o toque, o violonista não terá meios de prolongar a emissão da nota — como seria

possível para um cantor ou um pianista. Sua preocupação passa a ser encontrar o momento em que a nota precisa ser interrompida.

A interrupção do som, vale lembrar, demanda várias técnicas. Ela pode ser feita através de um *staccato* ou de forma mais branda. Estas possibilidades são, sem dúvida, parte do escopo da técnica instrumental (técnicas de rudimentos, etc.), mas são também acontecimentos musicais que precisam ser identificados na leitura da partitura e, preferencialmente, na leitura à primeira vista.

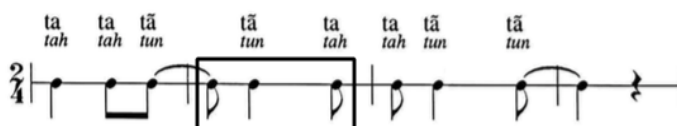
Este cantar percussivo, em última análise, faz com que o som da pronúncia seja de duração menor do que está convencionado, no sistema corrente de leitura rítmica, nas execuções de semibreves, mínimas e ligaduras.

A leitura das ligaduras deve ser associado à leitura das pausas: a primeira nota da ligadura é cantada com a pronúncia sugerida, e a segunda não é vocalizada, com se ela fosse uma pausa da figura rítmica ligada. Este procedimento faz com que o aluno veja a nota ligada como parte de uma sílaba e, com isso, consiga antecipar, através da visão, as figuras rítmicas seguintes à ligadura. O exemplo musical abaixo, trazido no MPR, mostra como uma nota com ligadura deve ser cantada, mas não enfatiza que a pronúncia não deve ser prolongada durante a nota ligada.



Exemplo Musical 3: pronúncia de ligaduras. (Prince, 1993, p. 63)

No trecho exposto acima, a primeira colcheia do segundo compasso faz parte de uma sílaba de dois tempos, conforme destaque no próximo exemplo:



Exemplo Musical 4: pronúncia de ligaduras com destaque da sílaba rítmica. (Prince, 1993, p. 63)

Na minha experiência na aplicação do MPR nas aulas de Percepção e Escrita Musical I, que tive a oportunidade de ministrar durante o estágio docente do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Unirio (PPGM), percebi certa resistência de alguns alunos em aderir a este procedimento. Eles consideravam que estavam lendo errado, porque não entendiam a proposta como um exercício de cunho pedagógico com o objetivo de evidenciar ataques e interrupções. Eles consideravam a leitura dos exercícios como um fim em si mesmo, o que, certamente, não era o caso.

O MPR estimula a percepção acurada das interrupções dos sons. A multiplicidade das formas pelas quais elas são possíveis são treinadas através do canto (em suas pronúncias). Conforme o aluno avança no estudo do método, espera-se que ele também consiga ouvir internamente, quando queira ou precise, os ritmos das músicas associados às pronúncias estudadas no método.

Todas as questões relacionadas às pronúncias e suas durações abordadas até aqui, tanto no que se refere à concepção (mimetizar instrumentos de percussão e cordas dedilhadas) quanto à execução, não são explicitadas nem no prefácio (PRINCE, 1993, p.9-10) nem nas "instruções para realização dos exercícios" (PRINCE, 1993, p.21-24) do Método Prince de Ritmo. Eu mesma, só conheço estes procedimentos por ter sido aluna direta de Prince. Estas omissões contidas no MPR serão discutidas mais profundamente mais adiante, neste capítulo.

Por agora, vale levantar ao menos o cerne das discussões que virão em breve: apenas com as orientações contidas no livro seria possível compreender os fundamentos do MPR a ponto de entendê-lo em concordância com os parâmetros que nortearam o autor? Certamente, o livro descreve alguns destes fundamentos. Mas seriam eles suficientes?

Um dos elementos importantes para estruturar os procedimentos definidos pelo método aparece logo no prefácio: para que o aluno considere a execução do exercício válida, ele não pode cometer erros ou interrupções em seu decorrer.

Ian Guest resalta este procedimento no prefácio que escreveu para o MPR:

A continuidade e fluência do tempo é condição da interpretação musical, sem a qual a música se torna incompreensível. Por esta razão todo treino de leitura deve respeitar essa continuidade e desde o começo o estudante deve adquirir o hábito de não errar nem fazer interrupções. (PRINCE, 2013, p. 9-10)

Como o MPR defende que a leitura contínua e sem interrupções deve ser um hábito a ser cultivado desde o início, há uma preocupação em trazer um grande número de exercícios, para que o aluno tenha a opção de uma nova leitura de nível equivalente de dificuldade, caso

erre. Isto impede, até certo ponto, que o exercício seja memorizado e que a experiência de ler à primeira vista seja perdida. (PRINCE, 1993, p.10).

De qualquer forma, recomendar que o aluno não erre ou interrompa um exercício que requer uma habilidade que ele ainda não possui só faz sentido se, para isto, uma conduta minimamente eficaz para diminuir as possibilidades de erros seja apresentada. Para este fim, Guest sugere, no prefácio, que a diminuição do andamento seria a melhor arma para evitar erros: "Aprender a reduzir a velocidade, porém, traz a grande vantagem de nos permitir pensar (antes de cada grupo de notas) no que vamos executar". (PRINCE, 2013, p. 10)

A solução para "ter tempo para pensar", no entanto, gera outra dificuldade, admitida pelo próprio Guest, que é manter o pulso regular em andamentos baixos: "A experiência mostra que a leitura rítmica em baixa velocidade é bastante difícil, pois estamos acostumados a fazer música em sua velocidade habitual, isto é, em seu impulso natural". (PRINCE, 2013, p.10)

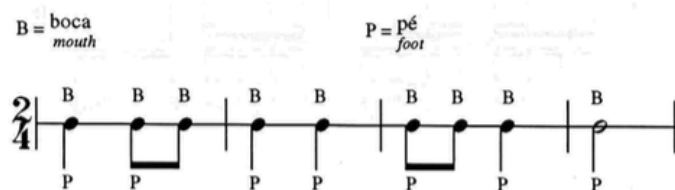
Por esta circularidade de dificuldades já previstas, Guest faz observações explicando que a aquisição da fluência em leitura rítmica não se dá em um curto espaço de tempo.

Ao encarar o estudo de leitura rítmica, deve-se ter em mente que o mesmo é um condicionamento de reflexo e, como tal, requer um hábito contínuo a médio e longo prazos. Apesar do aprendizado se processar muito aos poucos, de grau em grau, o estudante só perceberá o próprio progresso por longas semanas, momentos em que quantidade se transforma em qualidade. (PRINCE, 2013, p.10)

Observo, entretanto, que a habilidade de manter os pulsos em velocidade baixa e a diminuição da taxa de erros não decorre apenas do hábito continuado da leitura vocal.

Nas "instruções para realização dos exercícios" (PRINCE, 1993, p.21-24), procedimentos que ligam canto e corpo são descritos, como mostra a próxima figura. Avalio que estes procedimentos, que vão se tornando cada vez mais complexos e estimulam o desenvolvimento da psicomotricidade.²³, são essenciais para alcançar a fluência desejada.

²³ Este termo está sendo usado nesta dissertação conforme foi descrito no *Dicionário Aurélio*: "A capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais; a atividade ou o conjunto de funções psicomotoras". (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio Mobile versão 2.0)



Exemplo Musical 5: esquema musical para exemplificar a primeira instrução — bater o tempo com o pé e executar o ritmo com a boca.

O uso do corpo — neste caso, fazer com que o aluno bata o pé enquanto canta o ritmo — faz parte de uma concepção comum aos métodos chamados de ativos, influenciados por Dalcroze e sua Rítmica²⁴.

Alguns poderiam argumentar que bater o pé marcando o pulso seja um hábito demasiadamente comum entre os músicos e que, esta indicação no método não seria suficiente para supor que ele seja convergente com a filosofia de Dalcroze. Mas, como ex-aluna, posso afirmar que, sempre que eu interrompia a marcação, Prince me corrigia. Ele dizia que, sem a marcação do pé, o exercício não era válido, porque eu não estava desenvolvendo a psicomotricidade.

A preocupação com o uso do corpo para fortificar a noção de pulso e desenvolver a psicomotricidade pode ser identificada também em outros procedimentos descritos em texto no MPR. Isto ocorre, por exemplo, quando o autor prossegue com a instrução dos procedimentos necessários para estudar o 1º volume do método: "bater o pé e executar o ritmo percutindo com a mão direita"; "acrescentar aos itens 1 e 2 a marcação do compasso na mão esquerda"; e "nos exercícios da terceira parte [quando aparecem as sílabas com colcheias] pode ser de grande utilidade acrescentar aos itens 1 e 2 a marcação do compasso na mão esquerda". (PRINCE, 1993, p.21-22)

Por fim, é oportuno destacar que a relação entre a identificação de sílabas rítmicas e a leitura fluente encontra embasamento teórico em estudos realizados por Sloboda (2008). Quando se dedicava a pesquisar os motivos que levam alguém a ter uma leitura à primeira vista fluente, Sloboda — inspirado em estudos do campo da linguística — realizou um estudo em que pediu que instrumentistas lessem em seus instrumentos, o que ele chamou de leitura olho-mão, melodias, de uma só linha, à primeira vista.

²⁴ Rítmica: "sistema de educação musical (...) que visa a musicalização do corpo — é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal". (MARIANI, 2011, p. 27)

As partituras que estavam sendo utilizadas para o teste eram retiradas de forma repentina. Após a retirada abrupta, os leitores proficientes foram capazes de reproduzir corretamente, em média, sete notas, que já tinham sido memorizadas e lidas antes da retirada da partitura. Diante deste resultado Sloboda concluiu que "as unidades nos termos das quais se organizam a execução fluente não possuem mais do que sete notas consecutivas em uma melodia" (SLOBODA, 2008, p.93)

Neste estudo, o pesquisador limitou-se a quantificar as notas lidas, em vez de levar em consideração as estruturas rítmicas ou as sílabas rítmicas. Mas, ainda assim, levantou a hipótese de que existe algum outro tipo de subestrutura, uma vez que a frase musical típica não coincide necessariamente com um grupo de sete notas. Ele afirma: "temos que supor que existam alguns princípios de divisão de frase em unidades menores, análogas às palavras". (SLOBODA, 2008, p.93) Percebe-se na fala de Sloboda, uma aproximação com o conceito de sílaba rítmica utilizado por Prince. A principal diferença é que Prince prefere identificar essas "unidades menores" como sílabas, em vez de fazê-lo com palavras, como fez Sloboda.

Em adição, é interessante observar que a sistematização da escrita dos ritmos tem, em sua origem, uma concepção lógica próxima a empregada no aprendizado pelas sílabas rítmicas. O primeiro tipo de notação rítmica que se tem notícia foi desenvolvido na França do século XII. O tratado mais importante a descrever este sistema é o "*De mensurabili musuca*" (1250) de Johannes de Garlandia, provavelmente um magistrado da Universidade de Paris. (BERGUER, 2008, p. 628)

Johannes identificou seis maneiras possíveis de se medir o tempo em Longas (L) e em Breves (B), através de suas combinações, que são mais popularmente conhecidos como "modos rítmicos":








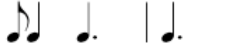

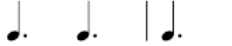


Mode 1		L B L B L	
Mode 2		B L B L B	
Mode 3		L B B L	
Mode 4		B B L L	
Mode 5		L L L	
Mode 6		B B B	

Figura 6: modos rítmicos de Johannes de Garlandia. (BERGUER, 2008, p. 630)

Nota-se, observando a figura anterior, que desde o início de sua existência, a notação rítmica baseou-se em figuras que trazem um conceito próximo ao dos clichês visuais: as notas devem ser vistas em grupos, em vez de serem vistas separadamente, uma a uma.

2.2 - Acentos, suspensões e continuidades

A preocupação em como um ritmo escrito será cantado começa a ser percebida logo nas primeiras páginas do MPR, com as sugestões de pronúncia. Mas usá-las não é garantia de que a leitura seja feita de forma musical: evidenciando frases, compassos, etc.

Em entrevista, Prince afirma que "cada sílaba, cada contexto rítmico dentro do compasso, cada contexto maior dentro da frase (...) têm acentos, conclusões, suspensões e continuidades". (Entrevista concedida por Prince em 1 de dezembro de 2014). Para dar destaque a estes elementos, o autor propõe algumas estratégias.

Para além das orientações que me foram verbalizadas pelo próprio autor — através de depoimentos e também nas aulas — percebo que existe, em sua prática, uma preocupação ligada a altura dos sons empregados para cantar os ritmos. As variações de altura são usadas para destacar acentos, suspensões e conclusões das frases musicais.

Estas variações de altura, que observei, para promover um melhor entendimento das frases, já vêm sendo utilizada na retórica, desde a antiguidade, nos discursos não-musicais do teatro e nas técnicas de bem falar.

O termo retórica, em seu significado corrente, refere-se tanto à arte da persuasão, da fala e da escrita eficaz, quanto à eloquência artificial, usada para impressionar, influenciar ou enganar. Em outra acepção, retórica pode referir-se à disciplina clássica — a arte da retórica: um sistema estável de organização da linguagem desenvolvido na antiguidade e pensado no Ocidente por 2.500 anos. No início do período Romano (100 a.C.) foram estabelecidas as cinco partes tradicionais da retórica: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* e *pronunciatio*. O *inventio* aborda a escolha das ideias para o discurso; o *dispositio* determina a disposição linear para o alcance da persuasão; o *elocutio* discorre sobre o uso de referências, ornamentos, tropos e alegorias; e as duas partes restantes, a *memoria* e *pronunciatio*, abordam aspectos da performance da memória e da emissão. (McCRELESS, 2008, p. 847-848) Este último aspecto, a performance da emissão, é a parte da retórica que mais interessa o presente trabalho.

Mais recentemente, a retórica tomou o caminho inverso, servindo de modelo para a música e para os músicos. Isto ocorreu, em um primeiro momento e de forma esporádica, na teoria da música do período medieval. Mas no século XVI, as apropriações dos conceitos da retórica passaram a ter um papel mais expressivo no modelo de ensino da composição musical. (McCRELESS, 2008, p.847)

A influência dos parâmetros da retórica na música e o da música na retórica estão sendo representadas no gráfico a seguir:



Figura 7: esquema sobre a influência da música na retórica e da retórica na música.

A menção a elementos musicais no estudo da retórica é algo que se perpetua até os dias atuais. Seguindo esta tradição, para analisar o canto sugerido na execução dos exercícios do MPR, sinto a necessidade de usar o conceito de "inflexões". Opto por empregar o termo segundo Nunes, que o define para a aplicá-lo no treinamento de dicção e voz para atores:

As inflexões são modulações da voz que se eleva ou se abaixa, quando expressamos o nosso pensamento. As inflexões constituem a música das palavras, o que lhes dá relevo e interesse; mas é preciso que sejam verdadeiras, sinceras e ditas com naturalidade, para que possamos ser convincentes. A série de notas musicais que constituem uma inflexão pode ser uma cadência ascendente, descendente ou direta. (NUNES, 1972, p. 107)

Estas inflexões, entendidas como foram descritas acima, são utilizadas na leitura rítmica do MPR. A maior parte dos exercícios contém mais de uma frase musical, e faz parte do trabalho proposto entoar a voz de forma que seja possível sugerir a continuidade e a conclusão de cada uma delas. Isto é conseguido através da inflexão da voz.

Também é através das inflexões vocais que os acentos podem ser explicitados. Prince, no entanto, em entrevista, não recorre à analogia com a retórica para explicar como a voz deve ser usada para destacar estes elementos musicais. Ele prefere fazer uma analogia com o uso da língua portuguesa, conforme pode-se observar a seguir:

A linguagem musical é igual a linguagem de português. Todas as coisas tem acento

nos lugares adequados. Você faz uma acento errado, fica tudo incompreensível. Isso aí a gente também aprende automaticamente, igual, vamos sempre comparar assim, pra ficar claro, igual faz em português. Ninguém vai falar centenário, fala centenário. E não precisa pensar pra fazer isso. Mas já automatiza e já estuda de forma que isso seja automático. É assim. (Entrevista concedida por Prince em 1 de dezembro de 2014).

A comparação feita por Prince na entrevista, ocorreu dentro de um contexto em que se fazer entender era o mais importante. Dentro deste contexto específico e utilitário, a analogia música-língua não esbarra nas discussões recorrentes sobre a música ser ou não uma língua ou uma linguagem.²⁵ As semelhanças que são apontadas por Prince entre língua e certos aspectos musicais estão dentro do campo da retórica e, como já foi dito anteriormente, são pertinentes à performance da emissão.

O autor não afirma, por exemplo, que a música possui um significado além da forma ou que ela é uma linguagem universal: pontos polêmicos e amplamente discutidos na filosofia, na musicologia e na educação musical. Como não pretendo me aprofundar nas discussões sobre a música ser ou não ser uma linguagem, opto por utilizar conceitos provenientes da retórica para analisar as declarações de Prince.

De acordo com Nunes, as alturas na voz não cantada devem ser variadas para evitar monotonia. Resumidamente, ela diz que, via de regra, o orador deve procurar manter a voz em um registro médio como ponto de partida, para que seja possível torná-la mais aguda ou grave, de acordo com a necessidade de ênfase.

A série de notas musicais que constituem uma inflexão pode ser uma cadência ascendente, descendente ou direta. Numa só palavra e nas frases curtas a voz sobe ou desce; nas frases mais longas descreve curvas. As inflexões ascendentes traduzem interesse, curiosidade, entusiasmo ou cólera; as descendentes, indiferença, desdém, raiva; e as diretas, sentimentos tranquilos de enunciações. (...) Toda frase falada descreve uma curva melódica e não há uma inflexão que não seja musical. (NUNES, 1972, p.107)

Diferentemente do que ocorre em textos não musicais, onde as inflexões ajudam a acentuar sentimentos de raiva, alegria, etc., na leitura rítmica proposta no MPR, elas acentuam basicamente: (a) o término de frases: realizado por inflexões descendentes precedidas de uma suspensão ascendente que indica o início da finalização da frase; (b) o sentido de continuidade: alcançado por uma entoação relativamente estável em uma nota confortável para o cantor.

²⁵ Sobre estas discussões ver: (ZON, 2000); (ADORNO; EISLER, 1994); (ROBINSON, 1997); (HAMILTON, 2007); (COKER, 1972); (NEUBAR, [s.d.]).

Quando há ostinatos, eles devem ser cantados com entoação idêntica, para evidenciá-los, caso seja a intenção colocá-los em evidência. Mas para antecipar todas estas situações que exigem inflexões características, o leitor precisa adquirir um reflexo visual que faça com que ele perceba as situações citadas acima segundos antes que elas ocorram, para que ele não seja pego de surpresa e consiga executar a mudança de nota com êxito e tranquilidade.

2.3 - A identificação de estruturas

De acordo com Prince, identificar frases em textos musicais através de leituras à primeira vista depende de uma habilidade que ele chama de "visão global". Para explicar este conceito, o autor recorre mais uma vez a uma analogia com a linguagem, defendendo que existam semelhanças nos sistemas de organização da escrita musical e da escrita da língua:

[Se você] fala uma frase em português cortando ela na metade, onde não é para ela ser cortada, ninguém vai entender. A mesma coisa é na música. O que faz a tua visão ficar melhor é entender o que se passa, é ter uma visão global. É justamente o contrário do que eu tinha dito antes, que seria ter uma visão micro: ver uma única letra em português; uma única figura em ritmo. O mínimo que a gente enxerga, em ritmo, é a sílaba, que vai fazer um ritmo maiorzinho, que vai se juntar a outro, o que equivaleria à palavra. Elas vão formatar pequenos membros, que [juntos] vão formatar membros maiores, que são as frases. É a mesma visão. Basta fazer a comparação. (Entrevista concedida por Prince em 1 de dezembro de 2014).

Por certo, Prince não foi o primeiro a fazer relações entre ler música e ler uma língua, mas somente no final do século XX inovações tecnológicas no campo da neuroimagem puderam abordar esta ligação além do campo especulativo. (GOLDENBERG, 2015, p.80)

Goldenberg (2015) faz ligações entre procedimentos para a alfabetização, interpretações de texto e traduções com a “leitura cantada à primeira vista” ou somente “leitura cantada”, que é como o autor prefere chamar o solfejo à primeira vista.

Goldenberg, com base em Fedorenko (2009), afirma que, graças aos casos médicos bem documentados de afasia²⁶ e amusia²⁷, está provado, sob o ponto de vista da

²⁶ "Perda do poder de expressão pela fala, pela escrita ou pela sinalização, ou da capacidade de compreensão da palavra escrita ou falada, por lesão cerebral, e sem alteração dos órgãos vocais". (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio Mobile versão 2.0)

²⁷ "Perda completa ou parcial da faculdade de apreender ou reproduzir sons musicais". (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio Mobile versão 2.0)

neuropsicologia, que música e linguagem são capacidades distintas, processadas em áreas diferentes do cérebro humano. Isto pode ser demonstrado pelas sequelas apresentadas por pacientes com danos cerebrais localizados. (GOLDENBERG, 2015, p.82)

Por causa destas experiências relatadas pela medicina, hoje já sabemos que ler música e ler língua, do ponto de vista fisiológico, não são capacidades tão próximas quanto Prince parece crer. Mas não há como negar que similaridades processuais podem ser facilmente identificadas nos dois tipos de leitura.

Ainda de acordo com Goldenberg, para explicar estas semelhanças entre os processos de leitura (música e língua), a “Hipótese de recursos compartilhados de integração estrutural” (SSIRH - sigla em inglês) foi desenvolvida por Patel (1988) . (GOLDENBERG, 2015, p. 82)

Em linhas gerais, segundo esta hipótese, “o processamento sintático linguístico e musical envolve diferentes operações cognitivas, mas depende de um conjunto de recursos neurais para processos de integração estrutural na memória de trabalho” (PATEL, 1998, p. 27 apud GOLDENBERG, 2015, p.82).

A SSIRH supõe que, embora as memórias de longo prazo das informações sobre música e linguagem estejam separadas em regiões diferentes do cérebro, uma rede neural compartilhada de recursos é capaz de acessar ambos. Em resumo, o acesso à música e à linguagem se daria por um mesmo sistema.

É possível, inclusive, que esta rede compartilhada não trabalhe apenas com música e linguagem, mas também com outros processos cognitivos como: memória em larga escala; combinatorialidade; expectativa; imitação; inovação e a ação conjunta. (GOLDENBERG, 2015, p.82)

De acordo com Goldenberg, já existem evidências que dão suporte a SSIRH, sendo a maior parte delas vindas de experimentos que manipulam a sintaxe de natureza linguística e musical e cruzam seus resultados, buscando efeitos que sejam indicadores de um processamento compartilhado. (KOELSH et al., 2012, p. 3414).

Caso a SSIRH venha a ser comprovada, a semelhança da organização estrutural das leituras rítmicas com a das leituras de linguagem encontrará uma base científica mais sólida. Por agora, para analisar analogias feitas por Prince, só me ocorre, como recurso metodológico, fazer uma comparação de processos que são aplicados no aprendizado da escrita musical e na alfabetização, com base nas teorias descritas por linguistas.

Proponho, baseada na argumentação de Prince, que os processos necessários para que o aluno tenha uma leitura cantada fluente da escrita rítmica seriam: (1) identificação

visual das sílabas; (2) antecipação visual das sílabas seguintes a que está sendo cantada; (3) identificação de frases musicais através de uma leitura antecipada da partitura em relação ao que está sendo cantado. Este último estágio seria o que o autor chama de “visão global”.

Ainda em seu artigo, *Goldenberg* (2015) fala sobre duas estratégias para o letramento em línguas: a abordagem ascendente e a abordagem descendente. O letramento descrito por Goldenberg envolve tanto os processos de alfabetização na língua materna do falante, quanto no aprendizado de uma segunda língua.

Na estratégia ascendente, há o entendimento de que o processo de leitura tem início no texto impresso. Primeiro, este enfoque propõe a identificação das letras, seguidas das sílabas, das palavras, até chegar à apreensão de unidades linguísticas maiores e na compreensão da mensagem escrita. Neste modelo, está implícita a ideia de que o leitor tem um papel passivo: o significado é apreendido através do texto, o local de onde ele deve ser extraído (GOLDENBERG, 2015, p.83)

Na estratégia descendente, o contexto adquire posição central. Através de sua vivência cultural o leitor elabora conjecturas do que estará expresso no texto, que servirá para confirmá-las ou rejeitá-las. A leitura seria um processo que se inicia na mente. Esta abordagem tem ligação com a filosofia socioconstrutivista, desenvolvida principalmente por Vygotsky.

Goldenberg, entretanto, defende uma integração destas duas abordagens. Ele defende que ambas são funcionais, e a eficiência de cada uma delas depende, principalmente, do estágio de desenvolvimento e fluência que o leitor possui na língua. Outro fator que pode ser preponderante para a eficácia de cada abordagem é a origem do falante.

Pessoas que estão aprendendo a escrever em sua língua mãe teriam maiores chances de usufruir dos benefícios da estratégia descendente. Aquele que está aprendendo a ler uma língua que domina verbalmente, em geral, possui um vasto vocabulário. Ele aprendeu a falar incontáveis palavras antes de precisar escrevê-las. Além disso, o leitor terá mais facilidade de deduzir o significado de um palavra contida em um texto dentro de sua língua mãe, justamente por já estar imerso na cultura em que o texto foi escrito. Neste caso, a abordagem descendente seria eficaz e indicada.

Mas, quando alguém resolve aprender a falar e a escrever uma língua concomitantemente — como é o caso de quase todos que se inscrevem em um curso para aprender um segundo idioma — ela terá quase sempre um vocabulário restrito e pouca consciência das nuances culturais envolvidas na leitura. Aqui, a abordagem descendente traria poucos benefícios se comparada à ascendente.

Após analisar a funcionalidade dos sistemas descendente e ascendente, Goldenberg propõe transportá-los para a análise do ensino da escrita musical. Para isso, ele ressalta alguns aspectos: (a) praticamente todos temos um repertório musical em nossa memória; (b) na infância, via de regra, adquirimos uma forte predisposição à tonalidade — o que ele chama de “processo de aculturação tonal”; (c) a ênfase em melodias tonais é corrente na pedagogia da “leitura cantada”; (d) os materiais pedagógicos em geral são uma coletânea de melodias organizados em ordem gradual de dificuldade; (e) mesmo com a “aculturação tonal” a aquisição de esquemas auditivos prévios à aprendizagem é frequentemente deficiente. (GOLDENBERG, 2015, p.87)

Embora o autor não explique de forma precisa o conceitos destes “esquemas auditivos”, infiro que ele esteja referindo-se à identificação de temas musicais, contornos melódicos; noções intuitivas de harmonia; a interiorização do sentimento do pulso musical; entre outros aspectos que são esperados de uma pessoa que passou por um processo de musicalização.

Por causa destas deficiências na percepção dos esquemas auditivos, Goldenberg defende que, pelo menos no início do aprendizagem, as estratégias ascendentes sejam mais eficazes:

Ainda que a utilização de estratégias descendentes de leitura não esteja totalmente excluída frente à nossa aculturação em ambiente tonal, suas bases de apoio são consideravelmente tênues no início da aprendizagem. Dessa forma, também na música é recomendável “segurar nas bases”, dando ênfase a processos basais de natureza ascendente na aquisição da leitura. É apenas na medida em que se forma um repertório de ideias sonoro-musicais recorrentes, que o processo de leitura passa a ter uma natureza mais interativa, com a utilização crescente de estratégias descendentes. (GOLDENBERG, 2015, p. 88)

A argumentação de Goldenberg está em consonância com as estratégias de aprendizado propostas por Prince. Em um primeiro momento, o MPR se concentra em automatizar a identificação visual e a pronúncia das sílabas. Este sistema de aprendizagem é análogo ao processo de alfabetização de silabação ou silabário (em português de Portugal).

De acordo com o *Dicionário Breve de Pedagogia* de Ramiro Marques, silabário:

Designa os antigos manuais de leitura que apresentavam as palavras divididas em sílabas, as quais eram consideradas como unidades fonéticas que se pronunciam numa só emissão de voz e como sinais gráficos que representam um grupo de consoantes e de vogais. A aprendizagem da leitura e da escrita fazia-se, sobretudo, através da memorização destas

unidades. Os silabários caíram em desuso com o movimento da escola nova²⁸, a partir da terceira década do século XX. (MARQUES, 2007, p.122)

A alfabetização através da memorização das sílabas, de acordo com o verbete do dicionário — transcrito acima — caiu em desuso. Em uma analogia com música, este método apoiado na identificação sonora e visual de sílabas rítmicas parece nunca ter sido predominante, pelo menos no Brasil, e, mais do que ter caído em desuso, ele efetivamente nunca experimentou grande popularidade.²⁹

Goldenberg (2015) fala da necessidade de criar-se, através da educação musical, um repertório de ideias sonoro-musicais nos alunos iniciantes e que, para este fim, as estratégias ascendentes seriam as mais indicadas (p.88). Quero declarar, partindo desta lógica, que identifico nos métodos que usam os clichês rítmicos princípios análogos aos que são usados no processo de alfabetização de silabação e, portanto, considero-os como parte integrante dos sistemas ascendentes de aprendizado.

Goldenberg (2015) defende em seu artigo que, para que um repertório de ideias sonoro-musicais seja consolidado, o treinamento por intervalos musicais seria uma "ferramenta formidável" (p. 91), quando o objetivo é alcançar níveis avançados de fluência em leitura. Mas o autor não se refere à identificação de estruturas rítmicas recorrentes como uma maneira de criar parte do repertório de ideias sonoras.

Com o que foi descrito no parágrafo anterior, não quero me colocar em oposição às ideias de Goldenberg. De fato, acredito que o treinamento de intervalos seja essencial para a otimização da leitura cantada, mas defendo que o reconhecimento dos padrões rítmicos seja tão essencial quanto a familiaridade com os intervalos para que se chegue a construção de um solfejo à primeira vista fluente.

²⁸ "Esta expressão designa a fase da evolução da pedagogia, ocorrida na primeira metade do século XX, caracterizada pelas mudanças educacionais cujo centro se desloca do professor e dos programas de ensino para o aluno e as suas necessidades e interesses. A escola nova surge fortemente influenciada pelas ideias pedagógicas de Rousseau. A ideia de que a criança não é uma miniatura do adulto mas um ser com vida e interesses próprios e a defesa da ligação da escola à vida e ao meio constituem duas características centrais da escola nova. O respeito pela personalidade da criança, a defesa da liberdade e da tolerância e a adequação do ensino ao ritmo da criança e ao seu estágio de desenvolvimento constituem outras ideias importantes. Os autores que maiores contributos deram para a escola nova foram: Kerschenteiner (Alemanha, 1896), Dewey (EUA, 1896), Montessori (Itália, 1907) e Decroly (Bélgica, 1907). Em Portugal, Faria de Vasconcelos seria o grande introdutor da escola nova no nosso país". (MARQUES, 2007, p.74-75)

²⁹ Este comentário está baseado nas percepções sobre o ensino musical praticado no Rio de Janeiro apresentado pelos entrevistados. Não quero com ele, afirmar categoricamente, a inexistência de grupos e comunidades no Brasil em que o uso dos clichês visuais na alfabetização seja predominante, tanto hoje quanto em qualquer outra época.

2.4 - Exercícios progressivos e a criação de reflexos

Como já foi dito no início deste capítulo, Prince afirma que a identificação de clichês visuais é o fundamento de seu método. Eles seriam a parte essencial para a criação de reflexos condicionados capazes de dar suporte à leitura rítmica fluente: um tipo de *capital cultural incorporado*.

Para ordenar estas sílabas rítmicas, Prince partiu de um pensamento matemático.

Eu comecei a organizar. Pra mim! A princípio, foi isso. (...) Foi através de um processo lógico de organização visual. Pegando primeiro as sílabas que não se subdividiam, só na unidade de tempo por quatro; depois com a subdivisão; depois as que só se compunham com notas mais longas; depois com notas subdivididas; com colcheias; com semicolcheias; depois com o composto... Teve uma organização, mas não que eu fosse pegar em partituras. Agora, no Método Prince, no volume III, que chegava em linguagem contemporânea, tinha mudanças de compassos, com mudanças de unidades, e toda essa coisa moderna. Aí eu ouvi bastante coisa, tanto clássica, quanto popular, jazz e coisa de vanguarda. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Desta forma, o método — que mais tarde, ele viria a chamar de progressivo — desde sua concepção organizou-se partindo das figuras que não continham subdivisões para aquelas que se subdividiam. Primeiro nos compassos simples e, em seguida, nos compostos. De certa forma isto implica dizer, através da análise e descrição de como as sílabas foram dispostas, pode-se inferir o que é mais fácil e o que mais difícil para Prince.

O fato de que o critério utilizado para a organização do método venha de uma lógica de divisão matemática, não implica que o próprio método seja baseado no entendimento matemático do ritmo.

Esta lógica foi usada somente para ordenar as sílabas identificadas em um sentido lógico e progressivo. Depois de ter sido apresentado a elas em uma ordem progressiva, o aluno pode concentrar seu foco em adquirir reflexo condicionado para identificar sílabas e cantá-las com pronúncias adequada.

Prince divide os reflexos humanos em dois tipos: o intuitivo e o condicionado. O primeiro seria aquele que não precisa de treino para existir e, embora possa ser melhorado, é instintivo — como quando desviamos de um objeto que voa em nossa direção. O condicionado seria aquele passível de construção. Nesta dissertação adoto o conceito de reflexo condicionado baseando-me no que foi proposto por Prince:

Evidente que o reflexo da leitura é um reflexo condicionado. Até te expliquei da outra vez que reflexo intuitivo, se vem uma pedra no teu olho, você automaticamente fecha o olho, não precisa ninguém te ensinar, e o reflexo vem espontaneamente. Agora: isso é um reflexo intuitivo. Existem vários que você já nasce com ele. E tem outros que você condiciona: como a leitura de música, como a leitura de português (...) Que não você não nasceu com ele, mas depois que condiciona realmente, que ele fica condicionado, não tem como você olhar pra uma coisa escrita em português sem saber como é. E vice e versa, na hora em que você tem que escrever alguma coisa que você saiba, também.. (...)Em ritmo, quando você tem um ritmo escrito, seja qual for, você vai imediatamente associar o visual com o sonoro e com o tamanho da métrica... tudo. (Entrevista concedida por Prince em 1 de dezembro de 2014).

De forma concisa, o reflexo condicionado é algo que, por meio de algum tipo de construção prévia, torna alguém capaz de gerar respostas imediatas mediante estimulação. Este tipo de reflexo, uma vez adquirido, será incorporado e mantido por toda a vida, com a exceção dos casos em que seu portador tenha algum tipo de lesão física que o comprometa.

2.4.1 - Discussões sobre o aprendizado progressivo

Os procedimentos de aprendizado por exercícios progressivos têm recebido críticas variadas, especialmente depois da ascensão do socioconstrutivismo e das ideias escolanovistas e da difusão e aceitação em larga escala dos métodos ativos de aprendizagem em música.

Jaramillo (2004), por exemplo, afirma que, ainda hoje, encontra-se, na educação musical, uma prática que parte do ponto de vista do adulto: o professor é quem decide o que deve ser feito. Esta postura, por um lado, não levaria em consideração que, desde muito cedo, crianças são capazes de realizar atividades complexas — especialmente quando as referências sonoras culturalmente compartilhadas por elas possuem elementos geralmente vistos como sendo deste tipo, entre eles: melodias com escalas cromáticas ou de tons inteiros; ritmos com muitas subdivisões em um mesmo pulso e síncopes abundantes, como acontece no samba, por exemplo.

Por outro lado, esta prática que parte do ponto de vista do adulto, deixar transparecer uma compreensão "sumativa" ou acumulativa da música, onde cada elemento simples se agrega a elementos anteriores, até chegar a um movimento complexo³⁰. (JARAMILLO, 2004, p.4-5).

³⁰ Aqui Jaramillo apresenta um conceito similar ao "sistema ascendente de aprendizado" apresentado por Goldenberg (2015) e já discutido neste capítulo.

O conceito de educação musical que transparece desta prática tem seus fundamentos no entendimento da música como um objeto, quer dizer, como um produto. Descuidando do processo comunicativo e das vivências suscitadas na experiência musical daqueles que praticam e escutam música. Em síntese, é um conceito que poderia ser encaixado dentro de um paradigma positivista³¹ ou pós-positivista³², com raízes profundas no racionalismo cartesiano.³³ (JARAMILLO, 2004, p.5)

Quando Jaramillo diz que o ponto de visto do adulto foi seguido sem que as vivências musicais do aluno fossem levadas em consideração, ela está analisando a lógica que foi usada pelo professor para organizar as atividades propostas. A atividade de lecionar envolve um direcionamento que provém do professor. Se não fosse assim, seria necessário questionar a necessidade de aulas, professores e métodos de música. É certo que, em determinados contextos específicos, atividades propostas pelas crianças são desenvolvidas. Mas, mesmo nestes casos, há que se supor que as sugestões dadas pelas crianças tenham sido incentivadas pelo professor.

O problema apontada por Jaramillo tem a ver com o que foi debatido em Goldenberg (2015). Em linhas gerais, ela se opõe aos sistemas progressivos de aprendizado, especialmente quando o critério de progressividade foi estabelecido pelo professor e com uma lógica estritamente funcional. Estes sistemas criticados por Jaramillo, são os modelos ascendentes de Goldenberg. Assim como este último autor, entendo que o uso de métodos com influência socioconstrutivista não devem ser nem abandonados nem colocados em oposição aos tradicionais e ascendentes.

³¹ Positivista é o que tem relação com o positivismo. "POSITIVISMO: este termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia (...) Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível". (ABBAGNANO, 2007, p. 776)

³² O mesmo que *empirismo lógico* (v.): "*Fundamentos lógicos da probabilidade*, 1950; *O contínuo dos métodos indutivos*, 1952). Para a filosofia de Carnap, assim como para a de Reichenbach, conflui a corrente matemática da lógica contemporânea, especialmente o formalismo de Hilbert, segundo o qual o trabalho da matemática consiste em fazer deduções, segundo regras determinadas, a partir de outras proporções assumidas como fundamentais por convenção chamadas de *axiomas* (v.). Carnap estendeu esse princípio a toda a lógica considerando-a um conjunto de convenções sobre o uso dos signos, bem como de tautologias que se fundam nessas convenções, e dando lugar assim ao *convencionalismo* (v.) típico da filosofia contemporânea". (ABBAGNANO, 2007, p. 329)

³³ El concepto de la educación musical que trasluce de esta práctica, tiene sus fundamentos en un entendimiento de la música como objeto, es decir como producto, descuidando el proceso comunicativo y las vivencias suscitadas por la experiencia musical por parte de las personas que la practican y escuchan. Es en síntesis, un concepto que podríamos colocar en el ámbito de un paradigma positivista o neopositivista, con raíces profundas en el racionalismo cartesiano.

Esta ideia de que os modelos socioconstrutivistas são mais eficientes vem de um desdobramento lógico da "teoria da zona do desenvolvimento" apresentada e desenvolvida por Vygotsky (2005) na obra *Pensamento e Linguagem*. Segundo esta teoria a criança possui uma "zona de desenvolvimento próximo", onde ocorre a aprendizagem. Esta zona seria justamente aquela que está o mais próximo possível do desenvolvimento potencial da criança. Com isso, o local onde ela está deveria ser o ponto de partida, para que seu potencial fosse desenvolvido.

No que diz respeito à música, Goldenberg afirma que os métodos baseados no pensamento de Vygotsky seriam os mais adequados à musicalização, e teriam a vantagem de serem acessíveis a todos. Mas eles não seriam os mais indicados para aqueles que almejam a alta performance:

Do ponto de vista psicológico, a leitura cantada é um processo sofisticado e interativo, conceitualmente similar a outras instâncias de leitura (...) Ainda que seja uma habilidade aprendida, as diferenças individuais são grandes e as estratégias utilizadas por leitores fluentes variam consideravelmente, dependendo de fatores como o tipo de música, familiaridade com o gênero, autoconfiança, conhecimento de teoria musical, além de consciência "aural" da sua parte e dos outros. Nesse contexto, é impossível caracterizar um sistema de ensino da leitura cantada como superior aos outros. (...) Visto que a discussão a respeito da pertinência de qualquer método perpassa a sua natureza intrínseca, o educador também deve pautar suas decisões em aspectos práticos e contextuais. Essa escolha envolve com frequência um compromisso entre confiabilidade e validade, ou seja, um método eficaz por si só é muitas vezes árido e pouco acessível, ao passo que um método de caráter mais aberto, quicá mais motivador, nem sempre alcança o mesmo padrão de resultados. (GOLDENBERG, 2015, p.91)

A eficiência do Método Prince de Ritmo na aquisição de reflexos na leitura é um dos motivos que atraem músicos profissionais e com graduação em música quando estes já estão inseridos no mercado de trabalho.³⁴ Entretanto, alguns destes músicos que se dedicaram ao estudo do MPR, o avaliam como um método árido.³⁵

Mas mais do que reconhecer que tanto métodos com inspiração socioconstrutivista quanto métodos ascendentes têm seus pontos fortes e não são excludentes, defendo também que um método ascendente — que é o caso do MPR — pode incorporar elementos valorizados pelos educadores influenciados por Vygotsky.

Conforme já foi dito na Introdução, Paz (2013) considera o MPR uma exceção dentro da escassez de material que possua uma identidade nacional brasileira nos materiais

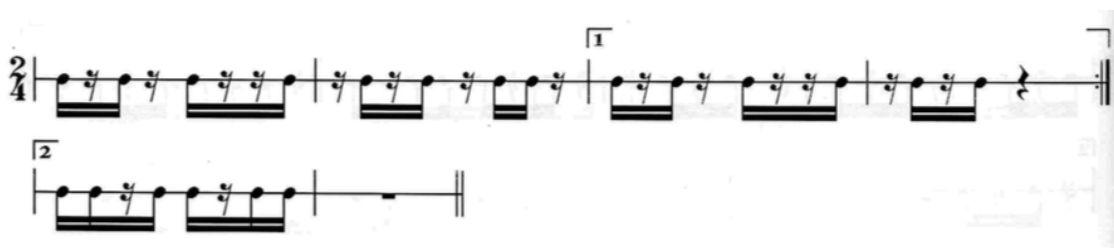
³⁴ Mais considerações sobre este assunto estão contidas no capítulo 4.

³⁵ Eu mesma, como ex-aluna, considero o método árido.

didáticos sobre ritmo. (PAZ, 2013, p. 201) Os exemplos musicais abaixo exemplificam como o contexto cultural da música brasileira é levado em consideração nos exercícios propostos. Isto nem torna o método menos árido nem faz com que ele deixe de ser progressivo. Mas faz com que o aluno perceba elementos de seu repertório referencial pessoal transcrito nos exercícios, o que pode evidenciar a proximidade entre o que está sendo estudado e a prática profissional



Exemplo musical 6: (Prince, 1993, p. 120)



Exemplo musical 7: (Prince, 1993, p. 120)

Por fim, cabe ressaltar que embora tenha baseado seu método em procedimentos progressivos de dificuldade, Prince não diz que esta é a única maneira possível de se aprender. Ao ser questionado sobre os métodos não progressivos, ele responde:

São pessoas mais modernas que eu. Eu sempre faço a coisa passo a passo. Também não acho imprescindível... que uma coisa não possa preceder outra, por ser mais complexa. Não acho não. (...) Mas dentro da minha lógica, dentro da minha maneira de proceder, eu sempre faço, um passo a passo, gradativo de dificuldade. Sempre que posso. Mas às vezes as coisas não são assim. Aqui mesmo, acontece toda hora isso. Eu estou fazendo um passo a passo, mas a pessoa tem uma demanda, que precisa entregar - um profissional, né? - que tem que entregar um arranjo em uma determinada época. Ai nos fazemos algumas coisas que ele não tinha entendido ainda, passamos por cima, depois voltamos. Isso pode acontecer sim. Não tenho nada a dizer sobre isso. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Como pôde ser visto acima, há uma certa flexibilidade na ordem de progressividade, em casos de exceção, quando há uma necessidade profissional que demande isto. Mas usar a familiaridade como recurso pedagógico, seria para pessoas "mais modernas" que ele.

2.4.2 Tipos de sílabas

Além do critério matemático, Prince usa ainda outro parâmetro para agrupar seus clichês: os "tipos".

É uma coisa que é conhecida no mundo inteiro. Aqui poucas pessoas sabem nomes de sílabas. As vezes falam assim, um ritmo sincopado. Mas que aquela sílaba, exatamente, é uma sílaba sincopada, como tem sílaba cega, sílabaafiada, isso se fala comumente. Às vezes, as pessoas também não sabem isso. (Entrevista concedida por Adamo Prince em 1 de dezembro de 2014).

As classificações ou nomes aos quais Prince se refere são: sílabas básicas; sincopadas; cegas;afiadas e simétricas. Só tenho conhecimento destas informações — e também a capacidade de identificá-las e classificá-las — porque fui aluna de Prince. Embora o autor afirme que estas classificações são conhecidas no mundo inteiro, não encontrei nenhuma referência a respeito, nem em artigos sobre a história da notação rítmica (CRISTENSEN, 2008) nem no *Grove Dictionary of Music*.

Abaixo, pode-se observar, através das marcas de uso no meu exemplar do MPR, a identificação dos tipos de sílabas rítmicas manuscritas por Prince.

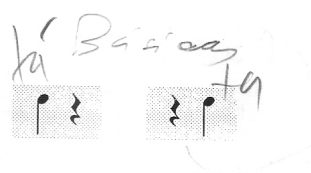


Figura 8: Exemplo de sílaba básica. (Prince, 1993, p. 31)

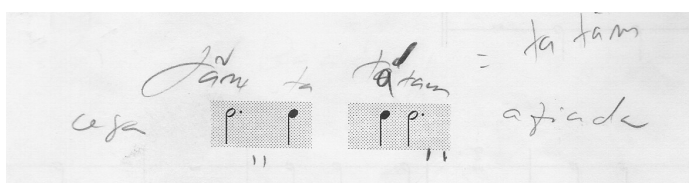


Figura 9: exemplo de sílaba cega e afiada. (Prince, 1993, p. 29)

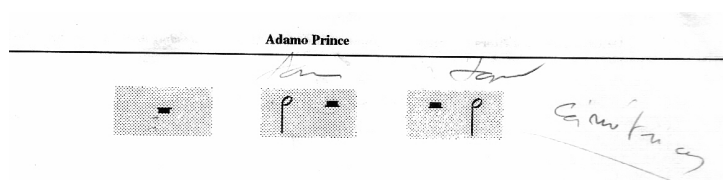


Figura 10: exemplo de sílaba simétricas. (Prince, 1993, p. 30)

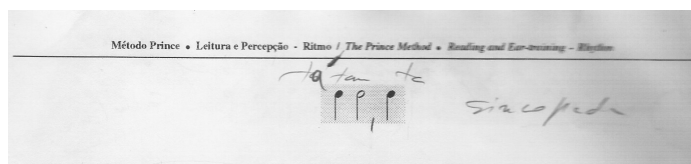


Figura 11: exemplo de sílaba sincopada. (Prince, 1993, p. 29)

Com base nas marcas de uso e nas identificações apresentadas nas aulas infiro que:

- (a) sílabas básicas são aquelas que não apresentam figuras que subdividem um único pulso;
- (b) sílabas cegas são compostas por duas figuras rítmicas, sendo a primeira delas de maior duração que a segunda;
- (c) sílabas afiadas são compostas por duas figuras rítmicas, sendo a primeira menor que a segunda;
- (d) sílabas simétricas são aquelas que tem em cada uma de suas metades sílabas rítmicas de mesmo valor que a pausa da segunda metade (metade da sílaba é formada por pausa);
- e (f) sílabas sincopadas são constituídas por três figuras sendo que duas delas são iguais, de tamanho X, e uma diferente, de tamanho 2X. A maior delas deve ficar no meio: (Esquema: X - 2X - X)

2.5 - O MPR demanda um tutor?

Como foi visto na seção anterior, o autor não se dispôs, em entrevista, a definir cada tipo de sílaba:

Isso [saber o nome das sílabas] é totalmente desnecessário para ganhar reflexo. Mas é uma coisa também. É você dando nome aos bois. É uma maneira de conscientizar também. Só isso. (...) Aí pra estudar tem que sentar na mesa, ver e estudar o método, né!? Não é chegar e falar assim, por alto, de qualquer jeito. (Entrevista concedida por Adamo Prince em 1 de dezembro de 2014).

Quando Prince diz que para estudar este tópico "tem que sentar na mesa, ver e estudar o método", ele pode passar a impressão de que exista necessidade de um tutor para que certos conceitos possam ser aprendidos. Avalio esta fala como um indício de que Prince não acredite completamente na possibilidade de que alguém entenda sozinho tudo que há de essencial no método.

Em consonância a isto, o autor afirma que é impossível que alguém aprenda a ler música sozinho.

Me parece que, em música, a única coisa que é impossível aprender sozinho é a leitura. (...) Quando se trata de leitura e escrita acho que esta é a única maneira. Agora, eu não sei com essas modernidades, se, através da internet, o computador pode fazer o papel de uma pessoa. Não sei. Mas, até hoje, não existia como. A única maneira de se aprender a ler e a escrever, era alguém ensinar. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Ao ser questionado, diretamente, se a presença de um tutor é imprescindível para que alguém se dedique ao estudo do MPR, ele responde:

Não sei se é fundamental. Mas é boa. Tudo depende de quem é que vai fazer. Depende da pessoa que pega a metodologia. Depende de como ela observa e do que ela entende. Se ela pega uma metodologia e não entende o que é aquilo, é claro que ela não vai poder passar. Agora, se ela entendeu perfeitamente, mesmo que não tenha sido eu quem tenha explicado pra ela, ela vai saber conduzir. A metodologia em si, já está feita. Se ela vai ser entendida ou não, é um problema de quem está abordando. Agora, é claro que, se eu explicar, como fui eu quem fiz, a pessoa vai entender mais rapidamente e com mais clareza. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Da fala acima, depreendo que Prince não teve a intenção de garantir o entendimento de seu método sem a ajuda de um professor. Ele diz não ter certeza de que a presença de um tutor seja fundamental, o que implica dizer, por dedução lógica, que talvez ela seja.

Mas mesmo que a hipótese de que o tutor não seja essencial, Prince não tem dúvidas de que receber uma orientação seria a melhor opção. Especialmente se o orientador/tutor for ele próprio, quem escreveu o método.

Durante as entrevistas, questionei Prince se ele já havia dado aulas para pessoas que já tinham tido contato prévio com o MPR. O autor respondeu que sim e que o erro mais comum destes alunos é não considerar a criação de reflexo condicionado como primordial:

Aconteceu de ser usado insuficientemente. Ele foi abordado, mas não de uma maneira completa. Foi feito parcialmente correto. Às vezes, as pessoas não entendem como fazer para aplicar a metodologia de uma maneira mais completa. Até isso já aconteceu! O método é feito para formatar visualmente sílabas, e a pessoa fez o Método Prince e não vê sílaba nenhuma. Quer dizer, é um absurdo. Porque é o próprio princípio da metodologia. (Entrevista concedida por Prince em 9 de janeiro de 2014)

Cabe aqui uma reflexão sobre a necessidade de pesquisas sobre métodos quando o autor e a parte majoritária de seus alunos está viva. As falas sobre a aplicação do MPR; a identificação dos procedimentos; a reflexão dos alunos diretos: tudo isso só pode existir quando a pesquisa é realizada no tempo presente.

Segundo Blasius (2008), cada cultura possui uma representação própria daquilo que considera ser sua representação própria da teoria da música. Alguns teóricos — em diferentes séculos — conseguem desenhar mapas explícitos e compreensíveis de sua teoria, enquanto outros vão demandar sua reconstituição posterior por historiadores e musicólogos, que poderão conseguir fazê-lo até certo ponto. (BLASIUS, 2008, p. 27)

Sob esta perspectiva, justifico a importância do estudo e da análise das práticas não mapeadas em documento ou em texto contido no Método Prince de Ritmo. Ainda que este trabalho não esgote a pesquisa do MPR, ele pode servir de ponto de partida para pesquisadores que, posteriormente, queiram se debruçar sobre ele e as bases de sua teoria.

CAPÍTULO 3 - O MÉTODO PRINCE DE SOM

3.1 Noções Básicas

O Método Prince de Som (MPS) é um livro manuscrito para o aprendizado de solfejo relativo que envolve exercícios técnicos e de leitura à primeira vista que devem ser praticados

diariamente. Segundo o autor, o MPS não existe em sua forma definitiva. Ele teria sido somente esboçado — embora este esboço esteja sendo usado há 30 anos através de *pdfs* e fotocópias que são passadas aos alunos diretamente pelo professor.

De acordo com o *Grove Music Online* (2001) a solmização — sinônimo de solfejo relativo, dó móvel, sistema de sílabas funcionais e *tônic sol-fa* — mais do que ser um método de reconhecimento visual das notas é um método de audição: a solmização é uma forma de aprender a reconhecer a relação entre as notas de melodias tonais e modais. Para este efeito, são utilizadas sílabas associadas à alturas em um processo mnemônico.

Ainda de acordo com o *Grove*, existiram muitos sistemas deste tipo em diversas culturas musicais do mundo no decorrer dos tempos. Eles serviram para a transmissão oral no ensino direto, mestre-discípulo, e também como um meio de auxiliar a memorização de melodias. A prática era conhecida no Ocidente desde a Antiguidade Clássica, mas não há vestígios conhecidos de sua transmissão até a Idade Média Romana.

O primeiro sistema similar que se tem notícia na Idade Média (*Grove*, 2001) apareceu no século IX, mas foi pouco documentado e parece ter tido vida curta. Somente no século XI, através do trabalho de Guido d'Arezzo, o sistema que sobreviveu até a idade moderna foi registrado, juntamente com a mão guidoniana, onde os dedos são associados as sílabas usadas nos solfejos.

Embora nem o sistema relativo nem a mão guidoniana sejam explicados em qualquer dos escritos deixados por Guido, sua autoria e adoção dos métodos são aceitas como prováveis, tendo em vista o documentado caráter pedagógico do regente em sua passagem pela catedral de Arezzo, na Toscana. (*Grove*, 2001)

Apesar do caráter primordial da construção da audição de relação intervalar e contornos melódicos, ressaltado na definição do *Grove*, o sistema é também eficiente para solfejos à primeira vista. De forma que, se a armadura, por exemplo, apresenta o fá alterado (fá #) — para este sistema, tanto faz se a tonalidade é maior ou menor — o dó deve ser posicionado na segunda linha do pentagrama, o ré no segundo espaço e assim por diante. As notas da escala se relacionam com a tônica, que sempre será chamada de dó (nas escalas maiores) e lá (nas menores). Na leitura pelo sistema absoluto, cada nota deve ser nomeada de acordo com a sua frequência, e as posições não são móveis, exceto pela mudança de clave. A vibração de 440 hertz sempre será chamada de lá.



Exemplo Musical 8: escala de sol maior com nome de notas relativas.

Para que seja possível solfejar através do dó móvel é necessário que o aluno saiba, além do som das relações intervalares, a posição relativa das notas. Este saber deve virar um reflexo condicionado para que a leitura à primeira vista seja possível.

Ao analisar o Método Prince de Som (MPS) quanto a sua estrutura, opto por dividi-lo em duas partes: uma dedicada ao solfejo e outra ao ditado. A primeira delas, pode ser subdividida em quatro etapas³⁶, conforme mostra o gráfico a seguir:



Figura 12: primeiro esquema da estrutura do Método Prince de Som.

Nota-se, pela ordem em que os exercícios são propostos, a preocupação em fazer com que o aluno cante o intervalo ou o grupo de intervalos estudados — que nesta dissertação também são chamados de células melódicas ou simplesmente células — antes de qualquer outro procedimento.

Na seção dedicada aos ditados, o MPS estabelece regras para estimular a memória, a audição consciente e a reprodução intuitiva das melodias. Na introdução, Prince explica:

³⁶ Estas etapas fazem parte da minha análise e não coincidem com a divisão proposta por Prince. As etapas propostas por Prince são descritas, uma a uma, na seção 3.2 deste capítulo.

Deve-se adquirir o hábito de ouvir e escrever. Esse processo pode ser subdivido em etapas. (...) 1- Ouvir e cantar intuitivamente (sem nome de nota) um trecho possível de memorizar. (...) 2 - Identificar a tônica e cantar o trecho com o nome de notas relativas (...) 3 - Após ter escolhido o tom e a clave, escrever somente as notas (cantando-as mentalmente). 4 - Após as notas devidamente colocadas, identificar e escrever o ritmo (cantando mentalmente). (PRINCE, [s.d.], p.8-9)

Conforme pôde ser visto na citação acima, o canto é tão fundamental no MPS que é usado como procedimento auxiliar (ver procedimento 2 na citação acima), no ditado. O autor recomenda: "cada grau de dificuldade deve ser treinado e é necessário o treino simultâneo". (PRINCE, [s.d.], p.8) O aluno deve cantar e fazer ditados de forma coordenada, mas através da análise do método, pode-se perceber que os ditados só são propostos ao final de diversos exercícios de canto daquele célula ou, nas palavras de Prince, "no mesmo grau de dificuldade".

A base do MPS é a escala pentatônica³⁷, assim como no Método Kodály — que, conforme exposto anteriormente, foi a ferramenta utilizada por Prince para aprender solfejo relativo. Prince afirma, em sua introdução:

Há uma célula *mater* que, se encontra enraizada na música de todas as partes: a Escala Pentatônica. Se nos aprofundarmos nas origens de qualquer cultura, seja oriental ou ocidental, acabamos por encontrar esse embrião da música. (PRINCE, [s.d.], p.1)

Por ter esta visão sobre a importância da escala pentatônica não só no aprendizado da música, mas na própria existência da música, Prince dedica a maior parte do seu método a exercícios compostos nesta escala. Mas nos capítulos finais, o MPS chega à escala diatônica através de células que incluem o fá e o si.

3.2 Células melódicas

Para indicar o que o aluno deve cantar, Prince utiliza a mesma notação usada por Kodály para identificar as notas relativas que serão usadas nas células melódicas. As notas relativas são representadas pelas letras minúsculas que iniciam o nome das notas em latim: o dó é representado por um d minúsculo, por exemplo. A notação em minúsculas diferencia as

³⁷ Escala pentatônica: dó - ré - mi - sol -lá.

notas relativas das notas com altura definida, que, em geral, são notadas tanto em latim quanto em letras maiúsculas (A - B - C - D - E - F - G).

Resumidamente, as letras minúsculas indicam sempre a posição da nota em relação a tônica da escala, da célula ou do modo usado. Outra proposta usada por Prince — e também por Kodály — é fazer com que as notas que possuam alterações (sustenidos e bemóis) sejam cantadas com nomes diferentes das notas sem alteração. O sol#, por exemplo, é cantado com a sílaba si. E, para evitar confusões entre o si e o sol#, o si é cantado como ti e notado com a letra t.

Nas tabelas abaixo, apresento a relação entre a notação das notas relativas e as sílabas usadas no solfejo, com base nas notações de Prince, feitas de próprio punho. Abaixo das tabelas, trago a imagem das anotações de Prince.

Tabela 2: Notação de notas relativas por letras minúsculas.

Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si
d	r	m	f	s	l	t

Tabela 3: Notação de notas relativas com alteração (#) em letras minúsculas.

Dó #	Ré#	Mi#	Fá#	Sol#	Lá#	Si#
di	ri	Não tem	fi	si	li	Não tem

Tabela 4: Notação de notas relativas com alteração (b) em letras minúsculas.

Dób	Réb	Mib	Fáb	Solb	Láb	Sib
dô	rô	mô	fá	sa ou fi	lo	tá

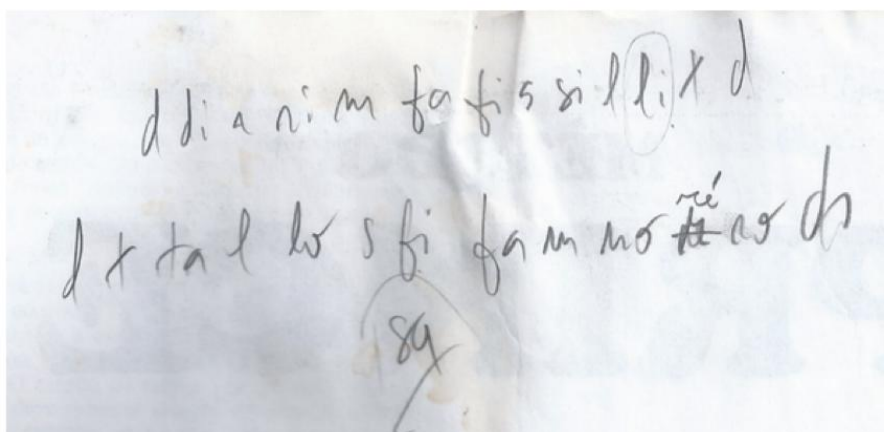


Figura 13: marcas de uso; indicação de notação relativa escritas por Prince. (Prince, 1993, p. 2)

Outro aspecto desta notação por letras minúsculas diz respeito a oitava em que a nota relativa é cantada. O sistema que está sendo descrito só funciona no âmbito de três oitavas. O dó central é representado como *d*; aquele que está uma oitava acima dele, como *d'*; e o que está abaixo como *d*. A indicação de virgulas e aspas simples podem ser usadas em qualquer nota da escala, modo ou célula.

As células são indicados, em um retângulo, antes dos exercícios serem apresentados, de forma análoga ao que ocorre no Método Prince de Ritmo e suas sílabas rítmicas.

Na primeira etapa o aluno deve cantar todas as combinações possíveis da célula, em uma mesma tonalidade. Tomo aqui, como exemplo o grupo 4: *d r m*. Por análise combinatória, chega-se a seis combinações possíveis em que este célula pode ser cantada: *d r m*; *d m r*; *r m d*; *r d m*; *m r d*; e *m d r*.

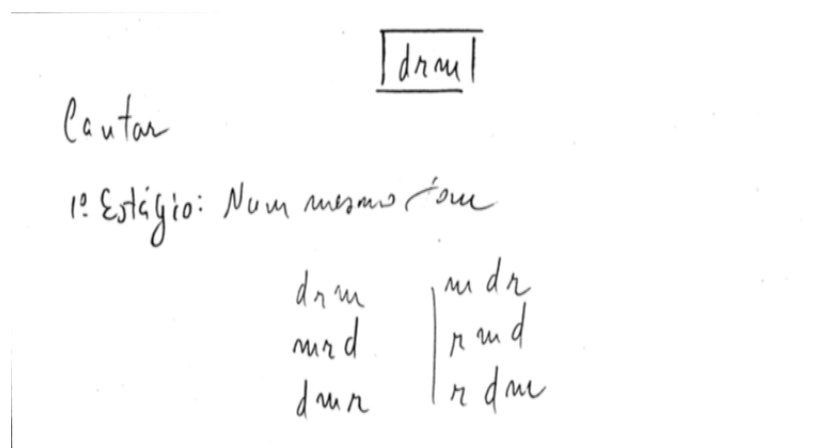
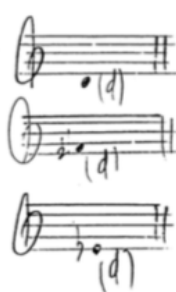



Figura 14: 1º estágio. (PRINCE, [s.d.], p.34)

Neste primeiro estágio, o aluno escolhe uma frequência confortável para sua voz para chamar de dó.

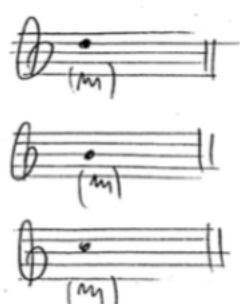

No estágio seguinte — o 2º estágio — é o professor quem escolhe a frequência da nota em que o aluno deve começar a cantar a célula, nas ordens possíveis encontradas por análise combinatória. O aluno canta cada uma destas possibilidades partindo de três sons diferentes:

d m r

<p>prof. toca</p> 	<p>at. canta</p> 
---	---

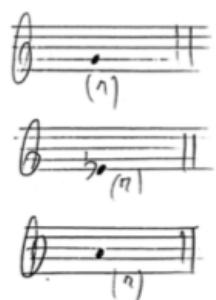
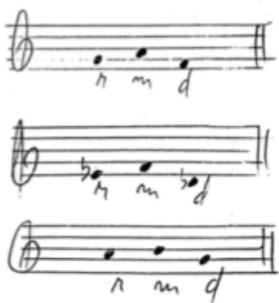
Exemplo Musical 11: 2º estágio — célula d r m, na combinação d m r. (PRINCE, [s.d.], p.35)

m r d

	
--	---

Exemplo Musical 12: 2º estágio — grupo d r m, na combinação m r d. (PRINCE, [s.d.], p.35)

r m d

	
---	--

Exemplo Musical 13: 2º estágio — célula d r m, na combinação r m d. (PRINCE, [s.d.], p.35)

r d m

Prof. toca

Al. canta

Exemplo Musical 14: 2º estágio — célula d r m, na combinação r d m. (PRINCE, [s.d.], p.36)

No 3º estágio, mais uma vez o professor escolhe a nota, e é a partir dela que o aluno canta todas as combinações possíveis do célula. Segue abaixo, a figura que indica este procedimento:

3º Estágio: A partir da mesma nota

Prof. toca

Al. canta

Exemplo Musical 15: solfejo a partir de uma mesma nota. (PRINCE, [s.d.], p.36)

Na sequência do exercício apresentado acima, há uma página em que Prince indica possibilidades variadas da célula d r m ser tocada pelo professor (d m r; m r d; etc.), para que o aluno escute e, em seguida, reproduza cantando com nome de nota relativa, numa espécie de

ditado simples ou um treinamento para o ditado. Na página seguinte, o procedimento é repetido, mas a célula melódica é tocada pelo professor em tons diferentes.

Na seção seguinte, que Prince chama de 1º estágio de leitura, inicia-se o treinamento para a aquisição de reflexo de visualização de posição. Para que a leitura seja possível é necessário que o aluno tenha interiorizado visualmente — ou ter adquirido reflexo condicionado na concepção de Prince — as relações simétricas que se estabelecem entre as notas relativas no pentagrama: se d está na linha, necessariamente, m está na linha. Se d está no espaço, m está no espaço. Estas duas notas do grupo andam em paralelo, enquanto r está na posição contrária. Nesta etapa do treinamento, o pentagrama ainda não é utilizado. São usadas apenas as linhas e os espaços necessários para a transcrição da célula.

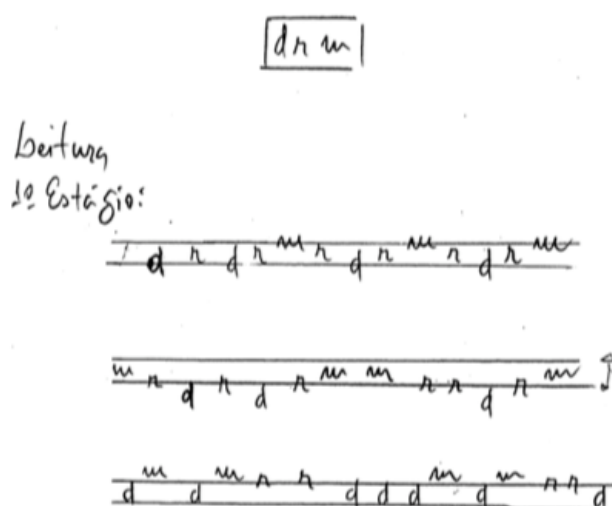


Figura 15: treinamento de posição. (PRINCE, [s.d.], p.39)

Embora, no exercício acima só sejam utilizadas duas linhas do pentagrama, as relações gráficas que são estabelecidas no exercício são as mesmas que serão necessárias para a leitura no pentagrama.

No momento seguinte do método, o 2º estágio de leitura, ritmos simples são associados às notas relativas, conforme demonstro à seguir:

Drum

2º Estágio:

Exemplo Musical 16: Solfejo com nome de notas relativas fora do pentagrama. (PRINCE, [s.d.], p.40)

O objetivo deste treinamento seria fazer com que o aluno relacione a leitura de ritmo e de som sem se preocupar com as posições das notas relativas no pentagrama. Kodály também usou este recurso, conforme mostro mais adiante, no Exemplo Musical 19.

Após ter executado os exercícios descritos até aqui, espera-se que o aluno tenha conseguido adquirir reflexos condicionados de forma que ele consiga: (a) cantar as células sem esforço, nas suas variações possíveis e inclusive começando por notas dadas; (b) estabelecer relações visuais das notas relativas do pentagrama; (c) associar os sons das células com a notação rítmica fora do pentagrama.

Esta aquisição de habilidades descritas acima, adquiridas em separado, são facilitadoras, para que, enfim, o aluno leia pequenas partituras.

De acordo com Sloboda (2008), a habilidade em nível de *expert* demanda um grande número de sub-habilidades, algumas mapeadas e outras não, que são demandadas de forma simultânea. (SLOBODA, 2008, p.121) Como professor, Sloboda percebe que quando um aluno se foca em uma destas determinada sub-habilidade — fazer uma passagem com dinâmica por exemplo — ele perde outra, como acrescentar algum tipo de fraseado. E pode ainda perder as duas competências caso lhe seja pedido foco em uma terceira. (SLOBODA, 2008, 121).

Cada habilidade está presente, mas sua utilização impede de dar uma atenção significativa aos outros aspectos. Podemos expressar isso em termos teóricos tradicionais dizendo que cada habilidade requer alocação de atenção a partir de um *pool* limitado de recursos de atenção. De um modo ou de outro, o *expert* conseguiu

contornar essa limitação. É crença corrente que o *expert* não tem mais recursos de atenção do que as outras pessoas; ao invés disso, cada habilidade requer pouca ou nenhuma atenção para a sua execução, por ter se tornado 'automática'. (SLOBODA, 2008, p. 121)

Este provável funcionamento do cérebro humano pode explicar o motivo dos alunos de Prince chegarem à fluência na leitura à primeira vista através do MPS. Em vez das habilidades para a leitura relativa serem pedidas de uma vez só, elas são construídas em etapas, até que se tornem automáticas. Quando as habilidades são, por fim, demandadas simultaneamente, elas já estão automatizadas individualmente, a ponto de requerem pouca atenção para serem ativadas.

Abaixo, trago como exemplo os exercícios de leitura à primeira vista proposto para o célula d r m.

Exemplo Musical 17: estágio 3. (PRINCE, [s.d.], p.41)

Depois de passar por todos estes procedimentos, o aluno ainda é chamado ao treinamento de ditado, em dois passos: (1º) o professor toca as notas da célula, uma por pulso, de acordo com o indicado no método. (2º) o professor toca uma melodia simples, e o aluno escreve, seguindo as recomendações já citadas na seção 3.1 deste capítulo.

Ditados

1º Estágio: Professor toca e aluno canta
 d r d r m r d
 m r r m d d r
 r m r d d m d
 d m m d r r d

Figura 16: primeiro estágio do ditado. (PRINCE, [s.d.], p.42)

2º Estágio: Professor toca e aluno escreve

Exemplo Musical 18: segundo estágio do ditado. (PRINCE, [s.d.], p.42)

3.3. Relações com o Kodály

Embora não seja objetivo desta dissertação fazer um estudo comparativo entre o Método Kodály e o Método Prince de Som, não há como suprimir evidências de que o segundo está fundamentado nas mesmas bases do primeiro.

Defendo que, as questões mais pertinentes a serem debatidas nesta seção se referem aos motivos que levaram ao autor a escrever um método próprio, quando ele mesmo admite ter estudado pelo Kodály, com êxito.

Ao ser questionado sobre este tema, Prince conta:

Então, eu comecei a escrever, até porque o Kodály não explica nada. Ele só tem os exercícios para serem feitos, talvez imaginando que quem vá orientar saiba o que poderia ser feito, além daqueles exercícios que estão ali. De qualquer maneira, é um método húngaro, e lá a coisa é diferente. Mas eu me animei a escrever sobre o som de uma forma mais ampla, no sentido de fazer exercícios e treinamentos para a chegar num objetivo final: que seria a leitura fluente daquelas partituras. Eu aprendi solfejo no método Kodály, que quer dizer solfejo relativo: dó móvel. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Entendo que a ideia de que o "Kodaly não explica nada" tenha sido a grande motivação de Prince para começar a desenvolver o Método Prince de Som. De fato, parece consenso entre os autores que estudam o método Kodály que este não foi, desde o princípio, um conjunto sistematizado de procedimentos, mas a soma de diversas publicações que, juntas, desenharam aquilo que hoje é entendido como sendo o método Kodály.

De acordo com Walênia Marília Silva (2011, p. 65), em 1937, o autor publicou *A Magyar Népzene*, uma coletânea de músicas folclóricas húngaras que serviu como ponto de partida para sua didática. Seis anos mais tarde e em parceria com Kerényi, Kodály publica a *Iskolai Énekegyűjtemény* — sua *Coleção Escolar de Canções* — cujo primeiro volume destina-se a crianças de 6 a 10 anos, e o segundo a adolescentes e pré-adolescentes de 11 a 14 anos. O livro *333 Olvasógyakorlat* — ou *333 Reading Exercises*, na publicação traduzida para o inglês — foi a obra seguinte do autor. Kodály publicou ainda quatro volumes de canções pentatônicas, em 1947, o *Ötfoku Zene I: Magyar Népdal* (Canções Pentatônicas: 100 canções folclóricas húngaras); e em 1958, o *Ötfoku Zene II: 100 Kis In*.

Ainda de acordo com Silva, o *333 Reading Exercises* é geralmente o ponto de partida para a musicalização de adultos através do Kodály no Brasil. Este livro é o que possui o maior número de intercessões com o Método Prince de Som.

Assim como o MPS, o 333 *Reading Exercises* se baseia no canto sucessivo de células melódicas. Mas, diferentemente do que acontece no MPS, há um único procedimento a ser seguido antes dos solfejos à primeira vista: Kodály associa as notas relativas a ritmos simples.

Exemplo Musical 19: 1º procedimento proposto por Kodály no célula r d l. (KODÁLY, [s.d.], p. 2)

O segundo passo deste método de Kodály já é o solfejo à primeira vista em diferentes claves.

Exemplo Musical 20: solfejos propostos para a leitura à primeira vista na célula r d l. (KODÁLY, [s.d.], p. 7)

Como já foi dito, tanto o MPS quanto o 333 *Reading Exercises* trazem células melódicas que devem ser cantadas sucessivamente de acordo com a ordem proposta pelos autores. Embora haja coincidências entre as células propostas pelos dois autores, há também diferenças que merecem atenção e análise.

Abaixo, mostro uma tabela comparativa com as células trazidas pelos autores na ordem em que aparecem nos métodos:

Tabela 5: Células propostas por Kodály e Prince.

Kodály	Prince
d r	d r
d l, s,	d l, s,
r d s,	r d l,
r d l,	d r m
m r d	r d l, s
r d l, s,	m r d l,
m r d l,	s m r d
m r d l, s,	m r d l, s,
s m r d	l s m r d
l s m r d	l s m r d l,
l s m r d l,	s m r d l, s,
s m r d l, s,	d' l s m r d
m r d l, s,	r' d' l s m r
l s m r d l, s,	d r m f s
l s m r d l, s,	l, d r m f
d' l s m r d	m f s l d'
r' d' l s m r d	d r m f s l d'
m' r' d' l s r	d r m f s l d
m' r' d' l s r d	l, d r m f s l
r d' l s m r d l,	s, l, t d r
r' d' l s m r d l, s,	l, t, d r m
d' l s m r d l, s	t, d r m s
—	m s l t d'
—	d r m s l t d'
—	l, t, d r m s l

Olhando as duas colunas, percebe-se que Kodály ateve-se à escala pentatônica, enquanto Prince optou por criar grupos que fortalecessem as relações intervalares também na escala diatônica. Prince acrescenta o fá a escala pentatônica — grupos de penta + fá e, em seguida, o si é inserido — grupos de penta + ti.

Neste ponto surge talvez a única divergência na fundamentação dos dois métodos. Kodály apresenta seu *333 Reading Exercises* como um método que pode ser usado em concomitância com a leitura de solfejos diatônicos. A escala pentatônica, em Kodály, serve para estruturar a audição interna e automatizar os intervalos associados a fonemas de letras (d r m f s l t), conforme ele descreve no texto abaixo:

Aquele que já começou com a [escala diatônica] de C maior vai encontrar uma ponte em direção ao sistema pentatônico em torno do exercícios 215. A coisa apropriada a fazer é, em seguida, olhar para fora para o sistema diatônico a partir daí em diante. Nós ainda temos um longo caminho para percorrer de nossas pequenas músicas até os solfejo dos concursos do conservatório de Paris. Apenas especialistas podem fazê-los. Mas ambos, amantes e especialistas da música, começam iguais se eles começam bem³⁸. (tradução livre) (KODÁLY, [s.d.], p.0)

Entendo pela trajetória dos escritos de Kodály, "começar bem" é sinônimo de começar pelo domínio e fluência da leitura, escrita e escuta da escala pentatônica. Mas ele recomenda leituras simultâneas ao *333 Reading Exercises* que usem a escala diatônica.

A abordagem de Prince é diferente, porque ele não sugere este estudo concomitante, ele insere as notas que formam a escala diatônica uma a uma, depois de um longo estudo exclusivo da escala pentatônica. Mas isso não quer dizer que ele condene à ineficiência um método de solfejo relativo que não parta da escala diatônica:

como [você] vai estudar solfejo relativo, aí podem ter milhões de abordagens, que podem ser legais ou não. (...) Tem lugares em que se começa a estudar já fazendo a escala diatônica. Ambos podem funcionar. O Kodály com certeza funciona, já que usei a vida toda o método Kodály. É o que ele fala, ele e o Bartók, que a escala pentatônica é a base do ouvido, a espinha dorsal do ouvido em qualquer cultura (...) Agora, se [você] quiser começar de outro jeito, que não seja a maneira mais essencial, pode dar certo. Não tem problema. (Entrevista concedida por Adamo Prince em 1 de dezembro de 2014).

³⁸ Those who have already started with the C major will find a bridge toward the pentatonic system at around exercises 215. The proper thing to do is then to look out for the diatonic system from there onwards. We still have a long way to go from our small tunes to the Solfege de Concours of the Paris Conservatoire. Only an expert can do it. Both expert and music lovers start equal if they start well. Up to now I have wanted to help the youngest. But adults can also be as "there is no royal road to learning".

Pela colocação dos dois autores transcritas acima, analiso que — em relação ao uso da escala diatônica para o início do aprendizado da escrita musical — não há uma discordância total. São visões divergentes, mas não conflitantes.

Talvez a principal diferença entre os dois métodos seja que Prince se preocupa em explicar cada procedimento, evidenciando as relações que fundamentam o solfejo relativo, o que não ocorre no método Kodály.

3.4. Um método não publicado

Ao ser questionado por que ele preferiu não terminar de escrever o MPS, Prince responde que não obteve incentivo da editora para continuar o projeto.

O Método Prince de Som foi só esboçado. Porque, quando a gente começou a dar aula, só tinha mesmo o Kodály, que era o método que a gente usava de solfejo relativo. Eu fui desincentivado de todas as formas. (...) Cheguei a fazer um esboço de quase um volume inteiro, pentatônico, de quase trezentas páginas. Mas os editores fizeram uma pesquisa de mercado e ficou claro que ninguém conhecia o assunto. Segundo eles, ninguém sabia ensinar isso e talvez ninguém gostasse disso, entendesse isso. E que não havia professores que soubessem ensinar, e que a maioria das pessoas do Brasil não quer sequer aprender a solfejar. Foi a pesquisa de mercado!

Embora Prince desenvolva seu método solfejo relativo com seus alunos, ele compreende que por questões culturais, este método não chegará a ser conhecido ou, ao menos vendável. Quais seriam estas limitações culturais que não puderam ser bem exploradas nesta pesquisa, até porque não tive acesso a pesquisa realizada pela editora Lumiar em 1982.

Esta rejeição à leitura relativa apontada pela editora, parece não ter sido modificada no decorrer dos anos. E os motivos que geram esta não aceitação poderia ser estudada mais detalhadamente por outros pesquisadores.

Prince conta que, recentemente, uma nova pesquisa de mercado foi feita, e novamente chegou-se a conclusão de que a edição do MPS não seria rentável.

[Foram] Duas vezes. Uma em 1982, que foi quando eu fiz esse esboço. Antes de continuar, eu já levei, só com aquele início, pros editores. Pra ventilar, para poder continuar escrevendo. Diferente do que eu fiz com o método de ritmo. No método de ritmo, eu escrevi um pouquinho, apresentei, e eles editaram. (...) Primeiro foi editado com o nome *À Tempo*, que depois saiu do mercado. Inclusive, essa edição foi esgotada. Em seguida foi lançado o *Método Prince*. Nesta época eu já estava contratado e fui escrevendo os três volumes, já sabendo que seriam editados, ao contrário do método de som. Com o método de som eu fiz a mesma coisa, e aí foi

uma rejeição total. (...) A outra pesquisa de mercado foi feita recentemente, com resultados semelhantes. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Como consumidora do Método Prince de Som, avalio que este tem como característica, um treinamento exaustivo. Talvez somente músicos interessados em chegar à alta performance em solfejo estejam dispostos a usá-lo. As duas pesquisas de mercado avaliaram que o investimento necessário para a edição do método não traria retorno financeiro porque "a maioria das pessoas do Brasil não quer sequer aprender a solfejar", quanto mais chegar em um nível de alta performance.

Entender esta suposta rejeição ao aprendizado do solfejo no Brasil não está dentro dos limites desta pesquisa, mas certamente é um tema que demanda estudos mais aprofundados.

Por outro lado — digo por experiência própria — não são todos os professores de percepção que aceitam de bom grado o uso do dó móvel durante suas aulas na graduação. E, de acordo com Prince, não é recomendado estudar solfejo relativo concomitantemente com o solfejo por altura absoluta:

[Estudar solfejo relativo e absoluto ao mesmo tempo] é totalmente contraindicado. Quem diz isso são os grandes especialistas, nem sou eu. Kodály mesmo disse: ou você faz uma coisa ou faz outra. Jamais você vai fazer ouvido relativo e absoluto, fazer treinamento dessas coisas ao mesmo tempo, porque elas são conflitantes. E aí você acaba estragando o ouvido. Eu nunca nem experimentei uma coisa dessas, nem passa pela minha cabeça. E quem faz uma metodologia relativa jamais vai querer fazer outra coisa de outra maneira. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014).

Como é contraindicado juntar os dois sistemas, e as faculdades de música por vezes impõem o estudo do solfejo com nome e altura de nota real, é plausível supor que os músicos interessados em terminar a graduação optem por não estudar solfejo relativo ou, ao menos, adiar este estudo para depois que estiverem formados.

Há ainda os casos daqueles que têm ouvido absoluto, que por conseguirem identificar cada nota, podem se sentir confusos ao usarem o sistema relativo. Este talvez seja um outro motivo que faça com que exista rejeição a métodos como o MPS.

Prince defende, entretanto, que estudar pelo sistema relativo de som só ira trazer benefícios aos possuidores de ouvido absoluto.

(...) a música é feita de relatividade. Então se a pessoa só vê as coisas absolutamente, e se ela não tem uma visão diferente, ela fica incapaz de enxergar a relação das coisas. Que é o que realmente interessa. Então, se realmente ela vai

priorizar o lado absoluto, ela não vai criar nenhuma relação das coisas que acontecem. É o que geralmente acontece com as pessoas que estudam assim. Se elas mesmas não transpõem esses obstáculos, por si mesmas, elas param de estudar. Porque elas começam a não enxergar nada. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014).

O solfejo relativo seria uma forma de entender melhor o sistema tonal, de dar um sentido às frases musicais. Pessoas com ouvido absoluto podem não ser capazes de estabelecer relações entre as notas, o que pode gerar um canto monótono e antimusical.

CAPÍTULO 4 - MÉTODO PRINCE E OS MÚSICOS PROFISSIONAIS

Neste capítulo me proponho a analisar as narrativas dos alunos de Prince sobre as mudanças relatadas por eles após terem se dedicado aos treinamentos propostos nos métodos de Prince: MPR e MPS.

Durante a pesquisa, conforme foi dito na introdução, seis alunos foram entrevistados. Estas entrevistas foram transcritas, gerando um registro documental que, agora, começo a analisar.

Não pretendo — e talvez não possa, por ter entrevistado poucos alunos — fazer um mapeamento preciso das lacunas atribuídas aos métodos de Prince por seus consumidores. Posso apenas descrever quais mudanças foram percebidas por estes alunos na performance musical; na leitura e escrita notação musical; na leitura à primeira vista; entre outras possibilidades que podem inclusive transcender o campo da música.

Eu, pessoalmente, após alguns anos praticando quase que diariamente os exercícios contidos no MPR, senti um aumento da capacidade de me manter focada em atividades que extrapolam o campo da música. Cientificamente, não tenho como provar que o método tenha sido responsável por isso. Mas não identifico nenhuma outra variável que pudesse trazer este benefício: eu não passei a fazer jogos de memória; a tomar medicamentos que melhorassem a atenção, etc.

Os seis alunos/ex-alunos entrevistados têm em comum o fato de serem músicos profissionais. Mas cada um deles se insere no campo dos músicos exercendo atividades diferentes entre si.

A primeira entrevista realizada foi com o Wanderson Martins ou Wanderson do Cavaquinho, como ele é mais conhecido no meio. Atualmente ele é diretor musical do Martinho da Vila, cantor que ele acompanha desde 1985.

Wanderson contou que, desde que começou a estudar música sentia muita dificuldade em solfejar. Antes de conhecer os métodos de Prince, ele havia estudado pelos métodos da Maria Luisa Priolli³⁹ e do Francisco Manuel⁴⁰, e não tinha conseguido evoluir da maneira desejada:

Quando eu fui estudar no Villa-Lobos⁴¹, a gente tinha esses métodos. Aquilo que eu

³⁹ *Princípios Básicos de Música para a Juventude* (PRIOLLI, 1968)

⁴⁰ *Compêndio da Música Prática dedicada aos amadores e artistas brasileiros* (SILVA, 1832)

⁴¹ Aqui ele se refere à Escola de Música Villa-Lobos, localizada no Centro do Rio de Janeiro, e não ao Instituto Villa-Lobos da Unirio.

te falei. Se você se perdesse ou não entendesse um pedacinho do começo [do solfejo], você já ficava pelo caminho e não conseguia entender, né? E a leitura se tornava uma coisa do outro mundo, porque não começava do bê a bá. Eu fui lá treinar no Villa-Lobos, mas não consegui. (Entrevista concedida por Wanderson Martins em 23 de abril de 2014)

A "celeuma de não conseguir"⁴² solfejar continuou até o momento em que ele começou a gravar o disco *João Pernambuco*, lançado pela Funarte em 1983, como integrante do conjunto *Nó em Pingo d'Água*. Na ocasião, o violonista Maurício Carrilho foi ajudar na produção do disco, falou sobre o método do Adamo, e o recomendou como professor.

Wanderson explicou que o conjunto, como um todo — que na época incluía o Jorge Simas e o Pedro Amorim — tocava, mas não sabia ler com fluência.

A gente tinha uma cifrazinha, a gente se virava, mas não era aquela coisa de leituras, né? Pintava um cachorrinho qualquer, já dava um pânico. Então, fomos ao Adamo. A gente já tocava por aí, mas de uma maneira semiprofissional, né? Aí a gente foi lá. Ele morava lá em Santa Teresa. (Entrevista concedida por Wanderson Martins em 23 de abril de 2014)

Antes de conhecer os métodos de Prince, Wanderson tinha tido contato com o *Treinamento Elementar para Músicos*⁴³, do Hindemith, e tinha achado o método "legal". Mas na avaliação do músico, este livro já começava em um estágio muito avançado: "Eu custei a entender".

Até começar a ter aulas com Prince, Wanderson diz ter sofrido muito com suas limitações em leitura e escrita musical: "Eu sou muito grato ao Adamo, sempre! Por essa elucidação que ele fez, que me abriu os olhos de fazer aquele método paciente do tá-ca tá-ca". (Entrevista concedida por Wanderson Martins em 23 de abril de 2014)

Para Wanderson, o dó movel foi um divisor de águas em seu aprendizado: por ter sido o meio pelo qual ele aprendeu a solfejar. Mas, ainda assim, ele faz uma ressalta: "o dó móvel é difícil, né?".

Dentre todos os entrevistados, Wanderson foi o que relatou a mudança mais brutal no entendimento da notação musical e da música, de uma forma mais ampla:

Olha, eu vou te falar a verdade. Foi uma transformação muito grande, sabia? Muito grande. De alargamento de horizonte. Eu vivia fazendo assim: eu gravava. Mas eu gravava fazendo fitinha de samba, essas coisas... Samba-enredo e tal... E aí eu comecei a ver que ali eu poderia ser... Aí eu comecei a usar exatamente esses espaços fazendo exatamente laboratórios. (Entrevista concedida por Martins em 23

⁴² Esta expressão está entre aspas, porque foi dita por Martins em uma parte da entrevista que não está transcrita no corpo da dissertação, mas no anexo. Uso este recurso em situações análogas em outros pontos da dissertação.

⁴³ (HINDEMITH, 1949)

de abril de 2014)

Wanderson, entretanto não foi o único a relatar uma transformação. Marília Güttler, ex-professora de piano em grupo na Escola de Música Villa-Lobos, embora afirme nunca ter tido grandes dificuldades no solfejo absoluto e, até mesmo nos ditados, nunca tinha conseguido tirar músicas de ouvido antes de começar a ter aulas com Prince.

Ela conta ter se interessado pelo trabalho do educador quando viu um anúncio de um curso que seria ministrado, por ele, no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) para aulas de percepção e harmonia. Ela relembra:

A minha paixão era estudar harmonia. Eu não tinha estudado na minha época, e o que eu queria era estudar harmonia. Eu comecei a estudar com ele, mas era aula de percepção que ele dava lá [no CBM]. Não harmonia. (Entrevista concedida por Güttler em 24 de junho de 2014).

Mesmo tendo a expectativa de estudar harmonia frustrada, Marília decidiu ficar no curso e ter aulas de percepção, porque se sentia "muito incomodada" por não conseguir tirar música de ouvido:

Aí eu pensei: não! Eu vou estudar isso. Eu vou ver o que é que está acontecendo, porque que está acontecendo isso, será que é isso mesmo? Se for isso mesmo, eu desisto, né? Aí eu comecei a ver o quanto era diferente: uma aula de percepção dada pelo Adamo do que eu estudei antes, de instrumento, e de teoria musical. Quando eu comecei a aprender pelo sistema relativo, pelo dó móvel, eu percebi que o meu ouvido começou a melhorar, a minha percepção auditiva começou a melhorar. (Entrevista concedida por Güttler em 24 de junho de 2014).

Apesar de não relatar dificuldades para solfejar pelo sistema absoluto, Marília diz ter sentido que sua percepção musical melhorou muito depois que conheceu e começou a usar o sistema relativo. Ela avalia: eu acho que a gente passa a ter a visão de tonalidade, do centro, do centro tonal. (Entrevista concedida por Güttler em 24 de junho de 2014). Graças a isto, ela afirma que hoje em dia já consegue tirar música de ouvido.

No que diz respeito à notação rítmica e à percepção de ritmo, Güttler também conta ter sentido mudanças fortes de percepção após ter estudado pelo MPR e ter apreendido o conceito de sílaba rítmica.

Quando a gente estuda o método Prince, a gente vê o que é uma sílaba básica, que são duas semínimas. Então você não olha uma e outra, separadamente, você olha as duas. Então aquilo ali é o que facilita? Facilita para você ter uma visão mais global. Uma visão maior, uma visão da frase musical, porque [frase] não é só som! É ritmo também. (Entrevista concedida por Güttler em 24 de junho de 2014).

Mesmo avaliando positivamente os procedimentos aprendidos com Prince, Marília, assim como Wanderson, conta ter sentido dificuldades para seguir os métodos. Mas enquanto Wanderson considerou o método difícil, árido, Marília ressaltou uma resistência psicológica para aderir aos novos procedimentos:

o método é muito diferente daquilo que eu aprendi. É muito diferente! Então, primeiro existe uma resistência. A gente achar que já sabe. Ainda mais, vamos dizer assim, numa situação de professora. Eu já era professora de música, eu já tinha feito, eu já tinha estudado 11 anos de música. Tinha me formado em teoria. Piano, eu já estava... vamos dizer, no quinto ano. E eram nove naquela época. Eu estava no quinto, que era o primeiro ano de graduação. E tinha feito um curso de extensão, e estava dando aula no Villa-Lobos. Então, teoricamente, pelo menos eu sabia o suficiente para dar um aula. Ah! Cheguei a dar aula também para a terceira idade, lá. Para crianças, e para a terceira idade também. Piano em grupo. Então, quando eu comecei a estudar o método, houve uma resistência. Pô, como é que eu não sei isso? Então era resistência para aprender. Tudo que eu estou falando sobre as vantagens do método, veio depois. A princípio não, eu questionava, né? Até que eu vi o que era, que nesse aspecto comecei a ver uma série de coisas. Coisas que eu não via antes. Comecei a ver as minhas deficiências, as minhas lacunas, na música. Eu comecei a ver, a partir com o estudo com o Adamo Prince. (Entrevista concedida por Gütler em 24 de junho de 2014).

Por outro lado, alguns alunos/ex-alunos não sentiram nenhuma dificuldade de adaptação aos métodos. Afonso Machado, bandolinista do grupo *Galo Preto*, foi um deles. Ele foi taxativo ao dizer que não encontrou nenhuma dificuldade para se adaptar ao solfejo pelo sistema relativo de som, que ele não conhecia até ter aulas com Adamo. Afonso conta:

Achei muito melhor. (risos) Muito melhor! (...) Porque é muito bem bolado isso. Sempre achei fluente. Sempre, com a orientação do Adamo, foi sempre bacana. É um método meio que revolucionário. (Entrevista concedida por Machado em 23 de dezembro de 2014)

Questiono se ao menos a obrigatoriedade de estudar diariamente trouxe algum tipo de transtorno. Ele respondeu que, na época, não. Mas se tivesse que fazer os treinamentos neste momento, seria diferente: "agora eu cansei um pouco". (Entrevista concedida por Machado em 23 de dezembro de 2014)

Depreendo desta afirmação que Machado não se incomodou com a aridez dos procedimentos e treinamentos propostos no momento em que estudava por ele, mas, de certa forma reconheceu que eles exigiram muita dedicação e horas de estudo.

De forma resumida, Machado entende que o período em que estudou com Prince "foi um momento de conhecimento". Ele compara: "na teoria musical [entendida como disciplina] você aprende a ler e a escrever, mas isso não é nada, né? O Adamo me deu um caminho. E do

jeito que ele me cobrava, acabou sendo uma coisa muito legal". (Entrevista concedida por Machado em 23 de dezembro de 2014)

Há uma contradição na transcrição acima. Machado diz ter aprendido a ler e a escrever nas aulas de teoria musical, mas que isso "não é nada". Por outro lado, ele diz ter encontrado "um caminho" através dos métodos de Prince, que, em grande parte, ensinam leitura e escrita musical. Infiro que, quando Machado diz que aprendeu a ler e escrever música nas aulas de teoria musical, esteja se referindo ao entendimento conceitual do processo. Mas isto não teria sido o suficiente para ajudá-lo, por não ter gerado um *capital cultural incorporado*, capaz de dar conta das leituras à primeira vista necessárias à vida profissional dele.

Além disso, em ou outro momento da entrevista, ele afirma que a principal habilidade que um músico deve ter é "um bom ouvido" e que isso pôde ser desenvolvido no método de som, através do solfejo relativo: "você num estúdio, por exemplo, tem que estar ligado, ouvindo tudo. Se pintou um acorde errado, você tem que [perceber]. A percepção é super importante". Por causa desta declaração, depreendo que Machado considere que, pelo solfejo absoluto, ele não foi capaz de desenvolver sua percepção musical, só tendo chegado neste ponto através do dó móvel e das orientações de Prince, que exigia práticas diárias, progressivas e acertivas.

Bartholomeu Wiese Filho, que além de ser professor de violão na UFRJ tocou no conjunto *Galo Preto* com Afonso Machado por "praticamente 30 anos" relata que foi estudar com Prince por influência de Machado, que estava "encantado" com as aulas.

A principal mudança percebida por Bartholomeu foi a melhora no solfejo. Antes, das aulas ele avaliava que "não tinha segurança" para solfejar. Que o processo "era meio que intuitivo":

Depois que eu fiz o solfejo pelo Dó Móvel (...) Isso me deu uma segurança brutal (...) É aquela coisa que o Adamo insiste muito. Ele não deixa você passar daquela aula, se você não estiver seguro. Até você firmar aquele Si bemol, aquele Fá sustenido, aquele sol sustenido, que o tá; que é o si bemol, o fi e o si. Ele é muito seguro como professor, ele sabe das suas deficiências e sabe, e não deixa passar. Algumas aulas eu repeti várias vezes. Tive que repetir, porque ele disse "não vou deixar passar". Ele é muito rígido. E eu acho que é esta a função do professor mesmo, se ele quer ajudar. Ele sabe quando ele pode passar ou não. Então algumas aulas eu tive que repetir. Aí eu entendi: Ah! Agora eu sei!. O Adamo fala muito da coisa concreta, né? (...) Nada é abstrato. Ele insiste muito nesta questão do concreto. Quando você fala de uma coisa abstrata, fica muito difícil. Você tem que sentir, materializar a coisa. Foi fundamental, o solfejo para mim. Não só o solfejo, o ritmo também. (...) Vou dar o exemplo do ritmo. Da maneira que o Adamo ensina, que as sílabas vão formar as palavras, você consegue guardar um leque muito maior. Você tem um leque muito maior de informações. É primordial. Me ajudou muito.

(Entrevista concedida por Wiese em 7 de junho de 2014).

Posso extrair da avaliação dada por Wiese que o grande diferencial do MPR e do MPS é traduzir o entendimento da notação musical e do solfejo em *capital cultural incorporado*. Não bastava para ele, como músico, entender como o processo funcionava. Wiese buscou em Prince uma incorporação consciente daquilo que fazia por intuição: como no caso do solfejo.

Além disso, Wiese indica que Prince tem o diferencial de trazer uma sensação de concretude para as definições teóricas. Mas, assim como Martins e Güttler, ele relata situações que deixam transparecer que, apesar de eficientes, os métodos de Prince são áridos: "Ele é muito seguro como professor, ele sabe das suas deficiências e sabe, e não deixa passar. Algumas aulas eu repeti várias vezes. Tive que repetir, porque ele disse "não vou deixar passar". Ele é muito rígido".

O terceiro aluno a ser entrevistado para esta pesquisa foi o violonista André Marques, também conhecido como André Muato. Formado em bacharelado em violão na Unirio, ele participa também do grupo *Emaranhado*, de música popular. Dentre todos os entrevistados, André foi o que teve menos tempo de aula com Prince: 3 anos.

Apesar de ter frequentado as aulas de Leitura e Percepção Musical em diversas instituições, Marques afirma que, em relação à toda a sua vivência, somente com o Método Prince de Som ele sentiu que estava conhecendo algum método: "pela primeira vez, sabe? Um método mesmo, sabe? De verdade. Entendeu? Porque a impressão que eu tinha antes é que não eram métodos, era, assim, "faz aí!" Pra mim era uma coisa muito assim. Sabe?" (Entrevista concedida por Marques em 10 de junho de 2014).

Ao contrário do que aconteceu com os demais entrevistados, Marques já tinha tido um contato prévio com um sistema relativo de solfejo: o solfejo por graus⁴⁴, e usando este método, conseguia, ao menos, um desempenho necessário para os solfejos escolares que frequentemente realizava em provas de avaliação. Talvez por já estar usando um sistema relativo de solfejo, Marques não sentia grandes dificuldades em solfejar, mas ainda assim avalia que as aulas com Prince e a migração para o dó móvel mudou "muita coisa":

⁴⁴ O solfejo por graus é similar ao dó móvel, mas em vez dos nomes das notas relativas serem cantados, são cantados os números que representam a nota em relação à tônica da escala. Este sistema, entretanto, dificulta o canto em andamentos rápidos. Os números, quando verbalizados, em geral têm mais de um sílaba (oi-to; no-ve). As notas relativas ou absolutas sempre têm uma sílaba só, o que torna o canto mais fácil.

As mudanças, elas são muito profundas. Tem algumas coisas que são muito práticas (...) E tem outras que eu sei que mudaram, mas eu não sei se eu vou conseguir te falar. Eu diria que eu tenho hoje um conforto, sabe? Na minha relação com a música, que eu assim achava que talvez eu nunca fosse ter. Mentira. Não achava, não. Porque eu sou meio "assim", eu sempre achei que eu fosse ter em algum momento. Mas eu não sabia como. E isso tem a ver com o entendimento da linguagem musical mesmo. Eu diria que é meio que assim: eu sempre fui, eu me considero um cara muito de performance. (...) eu tenho muito essa relação como a música: de palco, de tocar. Em algum momento isso acontecia de uma forma em que a linguagem se perdia um pouco. Ela não era tão clara pra mim. Eu tinha um envolvimento emocional com a música. Eu me envolvia emocionalmente com aquilo que eu estava fazendo, mas eu não tinha clareza. Era meio como se eu fosse um pouco cego (...)Eu não tinha muita clareza, assim, do que eu estava fazendo, do que aqueles sons significavam dentro da linguagem. Eu tinha uma clareza emocional daquilo. Estética daquilo. (Entrevista concedida por Marques em 10 de junho de 2014)

De forma mais poética, Marques relata uma experiência similar à descrita por Marília. Ambos sentiram um ganho na percepção no que se refere à linguagem musical tonal. Marília é mais precisa nesta definição quando diz que passou a ter uma visão maior da tonalidade e das relações com o centro tonal. Enquanto Marília diz que passou a ter uma visão, que passou a enxergar, Marques diz que se sentia um pouco cego, antes de começar a solfejar pelo dó móvel.

Nos relatos dos entrevistados apresentados até agora, pode-se encontrar muitos pontos convergentes: mais de um entrevistado relatou melhora na leitura à primeira vista; todos disseram ter se adaptado mais ao dó móvel do que ao solfejo pelo sistema absoluto; melhoras na percepção e no entendimento tonal também foram citadas mais de uma vez. Neste contexto a entrevista de Wilma Regina Ferreira Santos foi um ponto fora da curva.

Wilma foi professora de Percepção do CBM, mas hoje, já aposentada, dá aulas de percepção, ainda dentro do CBM, mas no curso livre. De acordo com Prince, Wilma teria sido uma das pouquíssimas pessoas que ele conheceu que possuía ouvido absoluto:

Eu tenho 40 anos de carreira. Se eu for pensar quantos músicos que você conhece que tem ouvido absoluto? Eu vou ter que parar para pensar aqui para te dizer. **Dona Wilma, que eu te disse, porque estudou comigo, e ela me disse que tinha.** O Wagner Tiso tem, porque eu vi que tinha coincidentemente. O Hermeto Paschoal também diz que tem. Eu nunca vi se tem realmente. Às vezes faz uma brincadeira, ah é si bemol! Mas que diferença faz para a carreira dele? (...) Se fosse assim, o cara nasceu com o ouvido absoluto. Coloca dentro de uma redoma. Ele é o Beethoven. Não tem nada disso. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014, grifo nosso)

Ainda de acordo com Prince, ela teria procurado o MPR e o MPS, por querer ampliar o conhecimento:

diferente do que alguns jovens, ela tinha um interesse incrível de conhecer e aperfeiçoar as metodologias que ela conhecia. Então ela veio estudar o meu método. Embora ela já fizesse solfejo com ouvido absoluto a vida inteira, ela se dedicou intensamente para aprender o solfejo relativo. Ritmo e som, especificamente. E com esse objetivo, de ampliar o conhecimento dela, ela já era professora a vida inteira de ritmo e som, de percepção. (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Esta última declaração de fato, é corroborada pela entrevista de Wilma, que afirmou que por ser professora, ela tinha mesmo o interesse de aprender metodologias novas, para ampliar suas possibilidades de atuação como professora. Mas ela nega, veementemente, que tenha dito possui ouvido absoluto. De forma completamente oposta, ela ressalta que não o tem e adverte: "você não diga nada que eu tenho ouvido absoluto. Eu não tenho!" (Entrevista concedida por Santos, em 5 de dezembro de 2014).

É interessante ressaltar que, em um outro momento da entrevista, Prince disse que havia parado de tentar aprender a solfejar em locais que tratavam a leitura musical de "uma forma tradicional ou através do ouvido absoluto". Ele argumenta que alguns até podem conseguir aprender solfejo pelo sistema absoluto, "mas teriam que ter o privilégio de ter ouvido absoluto. E em seguida, afirma: a gente sabe, estatisticamente, que a grande minoria da humanidade é que tem ouvido absoluto. E a devastadora maioria, ouvido relativo". (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

Em outra passagem, ele diz ainda não acreditar que seja possível adquirir ouvido absoluto: "como é que pode usar uma metodologia que depende do cara ter ouvido absoluto? A não ser que você tenha aquela ideia, que já foi descartada há muito tempo, que uma pessoa possa adquirir ouvido absoluto. E isso é impossível". (Entrevista concedida por Prince em 21 de maio de 2014)

A situação de Wilma, não é considerada por Prince como possível. Ela conta nunca ter tido ouvido absoluto, mas um ouvido treinado desde a infância. Ela contou que, sempre que estudava e tocava piano, ela cantava o que estava tocando com o nome da nota real:

Eu sempre tive essa mania, minha! Nunca nenhum professor falou isso pra mim. E o pessoal diz que é isso que faz a pessoa memorizar e educar o ouvido. Mas o meu ouvido não é absoluto. O meu ouvido é relativo, pra bom. Absoluto, não! Eu já tive alunos de ouvido absoluto. De eu tocar notas enarmônicas, escalas cromáticas, o cara pegar na hora! Isso é que é ouvido absoluto. O ouvido é relativo. Agora, me ajudou, porque eu tinha essa mania minha, de cantar junto, as melodias. Por isso que o Adamo diz que eu tenho ouvido absoluto. Eu não tenho ouvido absoluto, querida. (Entrevista concedida por Santos, em 5 de dezembro de 2014)

Wilma conseguiu, apoiada em seu instrumento, memorizar a altura das notas. E este era o recurso que ela sempre usou para solfejar, mesmo quando se propunha a solfejar pelo método relativo, nas aulas que tinha com Prince:

O método Kodály tem aquelas letrinhas: r, não sei o que... eu tenho que pegar aquilo dali, que eu já esqueci. Aí eu decorava. Que eu tenho muita facilidade pra decorar. Aí decorava. O dó é aquela coisa. Quando ele botava outro tom eu decorava pelas letrinhas. Aí eu conseguia. Aí ele achava que tava o máximo. Que tava nada! Eu fazia essas artimanhas, porque eu ficava com medo dele, pra ele não me dar bronca, toda hora. Aí eu fazia esse raciocínio. Era uma coisa minha, que eu não posso te explicar como é que eu fazia. (Entrevista concedida por Santos, em 5 de dezembro de 2014)

A aluna admite que não seguia as orientações de Prince e que buscava suas próprias estratégias para não tomar "bronca" e, como fazia isso de forma muito bem feita, ele chegou a acreditar que ela tinha conseguido aprender um outro sistema de solfejo, o sistema relativo. Achei importante contar esta estória aqui, para, de certa forma relativizar a afirmação de Prince sobre a possibilidade de alguém que não tenha ouvido absoluto esteja invariavelmente impedida de solfejar pelo sistema absoluto.

Concordo com Prince e com outros alunos entrevistados, quando eles dizem que o dó móvel é muito mais adequado para o ensino de música para aqueles que têm ouvido relativo e também para aqueles que não o têm. Talvez Wilma só tenha conseguido decorar a altura das notas do piano, porque fez um trabalho intensivo, desde a infância, associando as notas tocadas aos nomes de suas alturas reais. Esta forma como Wilma conseguiu "treinar" seu ouvido seria muito penosa para a maior parte dos músicos adultos ou mesmo adolescentes: em especial, para aqueles que usam instrumentos harmônicos na música popular (violão de acompanhamento, cavaquinho, etc.). Defendo que esta não seria uma opção viável para a maior parte dos músicos.

Embora ela tenha "enganado" Prince e não tenha aprendido de fato a solfejar pelo modelo relativo, ela aprecia o trabalho desenvolvido pelo autor no estudo do ritmo a ponto de dizer que: "o Adamo, em ritmo, está em primeiro lugar". Mas, assim como os outros alunos, reconhece a aridez do método.

Por ser um método que demanda muito estudo e dedicação, Wilma diz não acreditar que o MPR venha a ter espaço nos cursos regulares de graduação em música, ao menos da maneira que ele foi idealizado pelo autor.

Olha, ele tem uma execução, uma didática, mas ele é, ele é assim, ele é muito temperamental. Eu já digo mesmo! Então, ele quer toda aquela perfeição. Se você faz um exercício errado, na casa dele, na escola, não sei, mas na casa dele, ele não

deixa passar. Aí, eu encontrava muito dificuldade, pela minha falta de tempo. (...) Então, eu acho o método dele fantástico. Mas tem muita gente aqui, que vem de outros lugares. Então eles não estão acostumados com esse tipo de articulação. (...) O método dele é fantástico, mas quando todo mundo segue a mesma ideologia. Mas ninguém aqui segue. Aqui é uma bagunçada danada. (Entrevista concedida por Santos, em 5 de dezembro de 2014)

Em outra parte da entrevista, Wilma aponta um outro fator que pode dificultar ainda mais a inserção do MPR no nível superior: a falta de professores habilitados: "os professores de percepção daqui [CBM], eu acho que não estudaram com ele. [Prince]. Eu acho que não, que não estudaram. Eles não aceitam esse negócio. Então, fica uma confusão! Eu fiz porque eu me interessei, porque eu gosto". (Entrevista concedida por Santos, em 5 de dezembro de 2014)

Wilma — com base em sua vivência profissional — entende que os professores que conhecem o MPR e estão dispostos a aplicá-lo são minoria.

No que se refere a inserção da adoção das práticas de Prince no ambiente acadêmico, Wiese, também professor universitário, parece ser mais otimista que Wilma. Por um lado, é sabido que alguns professores da UFRJ — local onde Wiese leciona — já adotam o MPR (PAZ, 2013, p. 203), fato que ele deve ter conhecimento⁴⁵. Por outro, ele especula que, daqui a alguns anos, a universidade oferecerá duas cadeiras distintas de Leitura e Percepção Musical: uma baseada no sistema relativo; e a outra no sistema absoluto. Com as duas opções a seu alcance, o aluno poderia escolher o sistema com o qual tivesse mais afinidade. (Entrevista concedida por Wiese em 7 de junho de 2014).

CONCLUSÃO

Acredito que esta dissertação tenha conseguido, mesmo que parcialmente, analisar os métodos de som e ritmo de Adamo Prince. Os relatos de experiência fizeram com que eu identificasse algumas práticas que não estavam descritas nos livros, e as entrevistas puderam

⁴⁵ Embora não seja possível afirmar se, mesmo na UFRJ, o MPR esteja sendo aplicado da forma indicada por Prince.

trazer uma visão do potencial educativo dos métodos segundo aqueles que estudaram com Prince.

A principal característica que eu quero destacar sobre o MPR e o MPS é que eles têm a capacidade de fazer com que o aluno encontre suas deficiências de base. Através deles, o aluno consegue entender o porquê de não conseguir chegar no nível de performance o qual objetiva.

Após analisar o Método Prince de Ritmo, sinto que poderia dizer que além de ser um método progressivo de estudos, ele é um grande catálogo de sílabas rítmicas. O trabalho de identificação de sílabas realizado por Prince, por si só, já merecia destaque. Um dos alunos de Prince que foi entrevistado, André Marques, brincou dizendo que tudo que existe, em matéria de padrões rítmicos, está registrado ali.

No que se refere ao Método Prince de Som, mesmo que este não seja um objetivo da pesquisa, consegui mapear e delimitar as diferenças entre este e o Método Kodály. Como os dois métodos possuem muitos aspectos semelhantes, é comum que os próprios alunos de Prince chamem o MPS de Método Kodály — quando estão dispersos em uma conversa, por exemplo. Isto deve acontecer, em parte, porque Prince, que estudou pelo método Kodály, frequentemente se refere ao educador húngaro para explicar algum conceito. Por vezes, também em momentos de distração, Prince usa o termo Método Kodály como sinônimo de solfejo relativo.

Vale ressaltar que Prince é um mestre que está fora do campo acadêmico. E, por isso mesmo, nem sempre ele se preocupa em definir com precisão termos e ideias que não levem a um objetivo específico com ligação direta à performance.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola (Ed.) *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor; EISLER, Hans. *Composing for the films*. London: The Athlone, 1994.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BERGUER, Anna Maria. The evolution of rhythmic notation. In: CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BLASIUS, Leslie. Mapping the terrain. In: CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

_____, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de M.; (Org). *Usos e abusos da história oral*. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 2007b.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHRISTENSEN, Thomas. Introduction. In: *The Cambridge History of Western Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

COKER, Wilson. *Music and Meaning — a Theoretical Introduction To Musical Aesthetics*. London: Collier-Macmillan, 1972.

FEDORENKO, Evelina (et al). *Structural integration in language and music: evidence for a shared system. Memory and Cognition*, 37, p. 1-9, 2009. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.3758/mc.37.1.1> > Acesso em: 11 ago. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Novo Dicionário Eletônico Aurélio (Mobile) versão 2.0*. Regis Ltda, 2010.

GOLDEMBERG, Ricardo. Uma avaliação da abordagem ascendente para a leitura cantada à primeira vista. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, p. 80-94, 2015.

GOMES, Angela. Em família: A correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre. In: *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Manchester: Ashgate Publishing, Ltd., 2005.

GÜTTLER, Marília. Entrevista realizada na casa de Güttler, em Copacabana, em 24 de junho. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (39min 10seg)

HAMILTON, Andy. *Aesthetics and Music*. London: Continuum International Publishing Group, 2007.

HINDEMITH, Paul. *Elementary Training for Musicians*. New York: B. Schott's Söhne, 1949.

HUGHES, Andrew; GERSON-KIWI, Edith. Solmization. In: Grove Music Online, 2001.

JARAMILLO, Maria Cecilia Jonquera. *Métodos Históricos o Activos en Educación Musical*. Revista Electrónica de LEEME (Lista Europeia de Música en La Educacion), 2004, nº 14, novembro.

KATIANE, Cunha. *Construindo Caminhos de Pesquisa: Motivações e Implicações*. In: V Seminário de Pesquisa em Artes do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. 2013. Uberlândia: *Anais...* Minas Gerais: UFU. Disponível em: <http://www.pesquisaemartes.besaba.com/D_Construindo_Katiane.pdf> Acesso em: 14 de março de 2015.

KODÁLY, Zoltán. *Choral Method: 333 reading exercises*. English Edition: Boosey & Hawkes, [s.d.].

KOELSCH, Stefan (et al.) Interaction between syntax processing in language and in music: an ERP study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v.17, n.10, p.1565-1577, 2005.

MACHADO, Afonso. Entrevista realizada na casa de Machado, em Botafogo, em 23 de dezembro. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (24min 25seg)

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). *Psicologias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

MARQUES, André. Entrevista realizada no Catete, em 10 de junho. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (60min)

MARQUES, Ramiro. *Dicionário Breve de Pedagogia*. Portugal: Editorial Presença, 2007.

MARTINS, Wanderson. Entrevista realizada na casa de Martins, no Méier, em 23 de abril. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (33min 46seg)

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

McCRELESS, Patrick. Music and rhetoric. In: CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

NEUBAR, John. *The Emancipation Of Music From Language: Departure from Momesis in 18th Century* New Haven: Yale University Press, [s.d.]

NUNES, Lilia. *Cartilhas de Teatro II: Manual de Voz e Dicção*. Rio de Janeiro: MEC Serviços Teatro, 1972.

OLIVER, Marcos de et al. *Educação Musical para Adolescentes: uma proposta inclusiva*. In:

XVII CONFAEB. 2007. *Comunicação...* Florianópolis: UFSC, 2007.

PATEL, Aniruddh D. Syntactic Processing in Language and Music: Different Cognitive Operations, Similar Neural Resources? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, University of California Press, v.16, n. 1, Language and Music Processing (Fall, 1998), p. 27-42. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40285775>> Acesso em: 11 de agosto de 2015.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia Musical Brasileira no Séc. XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2013.

POZZOLI, Ettore. *Guia Teórico-Prático para o Ensino do Ditado Musical*. São Paulo: Ricordi, 1983. 4v.

PRINCE, Adamo; MASSENA, Alexandre. *Blues — Arranjos de Base*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2014.

PRINCE, Adamo. *A Arte de Ouvir — Percepção Rítmica*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2001. 2 v.

_____, Adamo. *À Tempo (método de ritmo)*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1982.

_____, Adamo. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 9 de janeiro. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (30 min)

_____, Adamo. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 21 de maio. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (1h 00min 32seg)

_____, Adamo. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 1 de dezembro. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (18min 42seg)

_____, Adamo. *Linguagem Harmônica do Choro*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010b.

_____, Adamo. *Método Prince de Som*. Rio de Janeiro: não publicado [s.d]

_____, Adamo. *Método Prince: leitura e percepção - ritmo*. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1993. 3 v.

_____, Adamo. *Na Varanda*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010a.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. *Princípios Básicos de Música para a Juventude*. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Música, 1968. 2v.

REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro, FGV, 2007.

RÉMOND, René. *Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução*. In: Ferreira; Amado (org). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROBINSON, Jenefer (Ed.) *Music and Meaning*. New York: Cornell University Press, 1997.

SANTOS, Wilma Regina. Entrevista realizada no Conservatório Brasileiro de Música, no Castelo, em 5 de dezembro. Rio de Janeiro: 2014. arquivo em mp3 (41min 56seg)

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e Habilidades Musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVA, Francisco Manuel. *Compêndio da Música Prática Dedicada aos Amadores e Artistas Brasileiros*. Rio de Janeiro, 1832.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008

SOUZA, Marcos (Org.). *Francisco Mário Vida e Obra*. São Paulo: SESC, 2005.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WASON, Robert W. In: CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WIESE, Bartholomeu. Entrevista realizada na casa de Wiese, no Flamengo, em 7 de junho: Rio de Janeiro; 2014. arquivo em mp3 (43 min)

ZON, Bennett. *Music and Metaphor in 19th Century British Musicology*. Hampshire: Ashgate, 2000.

ANEXOS

PRINCE, Adamo. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 9 de janeiro. Rio de Janeiro: 2014.
--

Como você tomou consciência das sílabas rítmicas?

Tomei consciência da existência quando eu estudava com o Odair Assad. Eu escrevi uma peça para ele tocar e levei. E ele foi ler a peça, e leu à primeira vista, tocando muito bem. Tudo muito certo, muito de acordo. Então... era uma peça difícil, e ele estava tanto tocando bem como lendo à primeira vista muito bem. E aí, como eu não tinha aquela performance de leitura, eu perguntei como é que ele conseguia fazer. Aí ele falou: esses padrões rítmicos que estão aparecendo são sempre os mesmos. Então a gente já sabe só de olhar, essas coisas que aparecem sempre a toda hora. São sempre as mesmas. Foi a primeira vez que me chamou a atenção, o clichê rítmico, a sílaba rítmica, que faz você, com a visão, já saber qual é o ritmo. Antes de executar, já estava na vista. Esta foi a primeira vez que eu vi. Mas em termos de metodologias aplicadas, primeiro foi em métodos tchecos, depois no Pozzoli, em Hindemith, em livros assim. Os estrangeiros foram os primeiros.

Você perguntou pro Odair como ele adquiriu esta habilidade?

Não. Na minha aula com o Odair, a direção era interpretação e técnica violonística. Então aquilo foi mais uma curiosidade minha, saber como ele conseguia ler bem. Mas o nosso propósito não era fazer leitura à primeira vista, não.

Como você começou a estudar por estes métodos? Foi sozinho.

Eu via as sílabas rítmicas, essa coisa de clichê rítmico, estão também nos métodos da Berkley, nos Estados Unidos. E em vários outros! Eu via a coisa sendo aplicada. Mas aí eu mesmo comecei a escrever. Pra eu mesmo ir aprendendo. Aí eu fui fazendo uma metodologia, uma metodologia... Eu não sabia se ia ficar completa ou se não ia. Eu comecei a organizar. Pra mim! A princípio, foi isso.

Você usou partituras para pesquisar estes clichês?

Não. Eu usei uma análise do que seria o mais fácil para o mais difícil, em termos visuais. Eu não sabia se eu ia conseguir organizar. Mas não foi através de partituras, não. Foi através de um processo lógico de organização visual. Pegando primeiro as sílabas que não se subdividiam, só na unidade de tempo por 4, e depois com a subdivisão, e depois fazia as sílabas só que se compunham com notas mais longas, depois com as notas subdivididas, com colcheias, depois com semicolcheias, depois com o composto... Teve uma organização, mas não que eu fosse pegar em partituras. Agora, no Método Prince, no volume III, que chegava em linguagem contemporânea. Tinha mudanças de compassos, com mudanças de unidades, e toda essa coisa moderna. Aí eu ouvi bastante coisa, tanto de clássica, quanto popular, jazz e coisa de vanguarda.

A única coisa que eu fiz, foi organizar as sílabas. Os métodos que já existiam não traziam uma organização igual a que eu fiz, e nem perto da que eu fiz. Eram muito restritos. Eles não tinham passo a passo. Era diferente. Eu fiz, mas eu não sabia no que ia dar, não. Também se eu fosse pensar na proporção, talvez eu não tivesse feito.

E as pronúncias?

Pronúncia cada um pode usar a que quiser. Mas eu usei uma mais simples que qualquer um pode se adequar com ela. Mas os indianos fazem de outra maneira, na Inglaterra ou no Estados Unidos talvez devem fazer de outra maneira, porque a língua é outra. Então eu estou fazendo da maneira mais simples que eu achei: que é com tá, tan, tá-ca-ta-ca. O princípio da silabação é o mesmo que se usa em instrumentos de sopro e de arco. Porque quando está em andamento rápido, precisa de arcadas pra dois lados ou de sopro duplo - tucutucu - que nem faz na flauta. Então eu fiz tá cá e tá can, pra notas ligadas e longas. O princípio é esse. Mas é necessário que se tenha uma pronúncia adequada na hora de olhar, para poder fazer uma

leitura verbal. Senão, não tem como. Você não pode ainda ter que pensar de que maneira vai fazer para ler aquilo. Senão não vai conseguir ler, não vai ter uma boa leitura à primeira vista. Não vira reflexo.

Como foi a sua educação musical, na infância? Como foi sua primeira experiência como aluno de música?

A primeira, primeira mesmo, foi com a minha mãe, que nem era professora de música, era professora de tudo. Eu tinha aula em casa, ela me deu uma sanfoninha, e quando eu tocava errado, ela reclamava, para eu tocar certo. Eu tocava errado, porque a sanfoninha era diatônica. E ela queria fazer as músicas italianas, cromáticas, e a sanfoninha não fazia, e ela reclamava. Aí eu até comecei a inventar música. Me despertou pra composição assim. Pra não ouvir reclamação, eu fazia as minhas mesmo. Que aí ninguém podia reclamar de nada. Mas ela não tocava sanfona. Ela cantava. Ela cantava em casa, sem ser profissional, mas cantava bonitinho. Tinha voz lírica até. Lá na minha casa tinha uma estátua do Giuseppe Verdi, você entrava na sala, já tinha, porque o meu avô gostava de ópera. O nome da minha mãe era Aída. Depois disso, eu disse, eu ganhei um acordeão. Porque aí era diferente, porque eu tocava sanfona, que tinha botão dos dois lados... Então era completamente diferente. Então eu comecei a estudar sozinho, mas aí a minha mãe me botou numa academia que era do professor Wilson Dantas. Que foi o meu primeiro professor de música. Ele é atual diretor da Lorenzo Fernandes e foi também professor do Villa-Lobos. E ele tocava muito bem acordeão nesta época, depois passou a época do acordeão e ele passou a tocar oboé. Mas ele foi o meu primeiro professor de música, e eu estudava teoria e estudava técnica de teclado no acordeão. Foi o meu primeiro contato com aulas de música.

Como foi o ensino de teoria?

O ensino de teoria era bem tradicional. Não tinha nada a ver com a minha didática de agora, não. Mas eu não sei o ano. Eu era criança. Comecei a tocar muito novinho. Eu não lembro muito bem, eu podia ter uns dez anos, se tivesse. Então, eu tinha aula de teoria, não ensinava nem leitura, ensinava teoria, como é que dividia, o que era uma coisa e outra, e depois mostrava... aquela coisa que todo mundo já sabe como é que é.

E como é que você entrou na UFRJ?

Eu já tinha feito física na UFRJ, e tinha trancado a matrícula. E já tinha passado muuuuito tempo e, eu nem sei como é que fala, mas eu já não tinha mais nada lá. E tinham me chamado para dar aula na UERJ porque achavam que eu tinha pós-graduação. Tinha uma bolsa na Alemanha, pela UERJ, que me indicaram pra que eu desse essas aulas lá. Mas aí, eu não tinha feito nem graduação, nem nada, e o MEC também não dá mais notório saber, acho que é até por causa dos acadêmicos que pediram para não dar mais. Tem um problema lá, que não acontece mais isso. Então, para poder aceitar esse trabalho, para poder entrar, eu teria que acabar a graduação. Eu entrei mais com esse propósito, eu nem estava com vontade de estudar nada não. Aí eu agilizei isso. Através do meu curso de física, eu pedi a transferência para o de música, se ainda fosse possível. O pessoal deu uma força lá, e eu transferi.

Você teve todas essas experiências. Já deu para avaliar o ensino de música no Brasil.

O ensino tradicional, eu acho péssimo. Ainda bem que agora está tendo muita coisa nova, e muita coisa moderna. O que ainda dava muito certo aqui, dentro das experiências que eu conheci, está na área da interpretação, às vezes pra técnica instrumental. Mas de música mesmo era péssimo. Não achei nada legal. Nem na UFRJ, nem em lugar nenhum. Mas tem gente que está vindo com metodologias novas, que traz coisas do exterior, coisas mais modernas, mais práticas. Apropriadas ao dia a dia. No Brasil tudo sempre chega mais tarde, o

Brasil é um país de terceiro mundo. Sempre chega tudo mais atrasado. Na UFRJ eu não freqüentei às aulas de percepção, não... inclusive estavam usando os meus livros lá, e a professora falou para eu não ir. Então ela pedia só pra eu fazer a prova, que era semestral. Ai eu fui lá e fiz, mas nas aulas eu não fui. Mas também, eu saí de lá rapidamente porque estava muito confuso, o problema lá não era só de didática, era uma falta de organização, era muito complicado. E eu não estava ali pra estudar... e também já não estavam me chamando pra trabalhar em lugar nenhum. Aí acabei saindo.

Qual o perfil dos alunos?

Os alunos chegam aqui há mais de 30 anos! Então teve todo tipo de gente. Eu dava mais aula para músicos profissionais, mas agora estão vindo estudantes, amadores, gente que quer estudar, gente que quer fazer vestibular, tem todo o tipo de gente. E eu atendo.

O que os músicos profissionais buscam aqui?

Eles querem aperfeiçoamento. Pessoas que tocam bem e não lêem. Ou lêem, mas não sabem harmonia. Ou querem fazer arranjo. São pessoas que querem se desenvolver em algum aspecto, é sempre isso. Na verdade, sempre precisamos nos desenvolver, em qualquer ocasião da vida. As pessoas as vezes vêm estudar harmonia, mas tem que voltar para o estudo de ritmo e som. Isso é muito comum, mesmo com os profissionais. A pessoa vem com objetivos, porque está tendo demanda para fazer arranjos. Mas aí não sabe ler e escrever direito. Aí tem que aprender.

Já tem educadores que estão defendendo que o ensino não precisa ser feito do que é mais simples para o que é mais complexo. Porque desde cedo as crianças conseguem fazer as coisas complexas, e não existe esta necessidade.

São pessoas mais modernas que eu. Eu sempre faço a coisa passo a passo. Também não acho imprescindível... que uma coisa não possa preceder outra, por ser mais complexa. Não acho não. Isso que você está falando tem fundamento. Mas dentro da minha lógica, dentro da minha maneira de proceder, eu sempre faço, um passo a passo, gradativo de dificuldade. Sempre que posso. Mas às vezes as coisas não são assim. Aqui mesmo, acontece toda hora isso. Eu estou fazendo um passo a passo, mas a pessoa tem uma demanda, que precisa entregar - um profissional, né? - que tem que entregar um arranjo em uma determinada época. Aí nos fazemos algumas coisas que ele não tinha entendido ainda, passamos por cima, depois voltamos. Isso pode acontecer sim. Não tenho nada a dizer sobre isso.

Você chegou a ter alunos que usavam o seu método, mas tendo aula com outros professores. O seu método foi aplicado de forma adequada?

Aconteceu de ser usado insuficientemente. Ele foi abordado, mas não de uma maneira completa. Foi feito parcialmente correto. Às vezes, as pessoas não entendem como fazer para aplicar a metodologia de uma maneira mais completa. Até isso já aconteceu! O método é feito para formatar visualmente sílabas, e a pessoa fez o Método Prince e não vê sílaba nenhuma. Quer dizer, é um absurdo. Porque é o próprio princípio da metodologia.

Ela entendeu o livro como uma seqüência de exercícios de leitura?

É como se ela tivesse uma literatura em que ela pudesse se apoiar, mas fazer de uma outra maneira totalmente inadequada ao que a metodologia se propõe. É fácil que aconteça uma coisa assim, quando a pessoa que usa ou a pessoa que vai passar não observa e não entende como é a metodologia. Aí acontece isso.

É possível aprender sem um mestre em música? Há como chegar em um alto nível de

performance sem isso?

Me parece que, em música, a única coisa que é impossível aprender sozinho é a leitura. Porque leitura é um código, se não tem quem te passe isso, você não vai aprender nunca. A mesma coisa é o hieróglifo. Até hoje ninguém sabe, porque ninguém tem acesso a esse código. E nem vai saber. Quando se trata de leitura e escrita acho que esta é a única maneira. Agora, eu não sei com essas modernidades, se, através da internet, o computador pode fazer o papel de uma pessoa. Não sei. Mas, até hoje, não existia como. A única maneira de se aprender a ler e a escrever, era alguém ensinar.

Em relação ao seu método. Alguém que nunca tenha estudado com você ou com algum aluno seu vai conseguir aplicar o método de forma satisfatória? Ou essa tradição oral ainda é fundamental e não tem como escapar dela?

Não sei se é fundamental. Mas é boa. Tudo depende de quem é que vai fazer. Depende da pessoa que pega a metodologia. Depende de como ela observa e do que ela entende. Se ela pega uma metodologia e não entende o que é aquilo, é claro que ela não vai poder passar. Agora, se ela entendeu perfeitamente, mesmo que não tenha sido eu quem tenha explicado para ela, ela vai saber conduzir. A metodologia em si, ela já está feita, se ela vai ser entendida ou não, é um problema de quem está abordando. Agora, é claro que se eu explicar, como fui eu quem fez, a pessoa vai entender mais rapidamente ou com mais clareza.

Hoje em dia, em nível mundial, a preocupação com o letramento vem diminuindo. O que você acha disso?

Ninguém aprende nada lendo e escrevendo. Qualquer coisa que se vá aprender. Antes de ler e escrever, tem que aprender de outra maneira. Ninguém aprende a ler e escrever antes de falar. Primeiro aprende a falar, sem ler nem escrever. Para todo processo de leitura e escrita tem que haver alguma coisa precedente, de aprendizado, para que isso aconteça. Isso é inevitável. Isso é óbvio. E quando a gente se propõe a fazer um ensinamento de leitura e escrita, de percepção e coisa tal... pressupõe-se que já exista, antes disso, o trabalho de aprendizagem, que é precursor a isso.

Como incentivar a criatividade da criança?

Incentivar a criatividade e a leitura e a escrita... Não tem nada que atrapalhe, uma coisa na outra. Vou fazer uma comparação: tirando da música para a literatura, ou podemos deixar dentro da música mesmo... Por que o Jorge Amado seria mais criativo se não soubesse ler ou escrever? Por que o Tchaikovsky faria melhor ou pior, caso não soubesse escrever? Os orquestradores sabiam ler e escrever e era imprescindível que eles escrevessem, devido a complexidade das composições. Não estou vendo nenhum problema de criatividade num autor desses. Não tem a ver uma coisa com a outra. Da pessoa ser analfabeta ou não. Tem poeta analfabeto, como o [inaudível], que tinha uma criatividade forte. E têm milhões de escritores — a maioria não é analfabeta — que são tão criativos quanto. Às vezes, pode ser que a pessoa que não sabe ler nem escrever não consiga graus de complexidade criativa muito elevados, porque não vai suportar, por exemplo, fazer uma sinfonia muito complexa, só com a cabeça. Sem deixar nenhuma anotação. É meio difícil, né? Pelo menos, para a minha capacidade mental. Eu não consigo.

Na sua opinião, qual deveria ser o foco da educação musical nas escolas?

Começar a aprender música de ouvido, óbvio. Tem que começar a fazer música sem ler e sem escrever, e tem que continuar a fazer música sem ler e sem escrever. E aí, em um determinado ponto, tem que aprender a ler e a escrever também. Todas essas atividades são acumuladas. Não tem por que não fazer uma coisa e outra. Uma coisa não exclui a outra. Agora, uma

precede a outra. Ou seja, a música é feita antes da escrita da música. É lógico. E é assim que a gente vai começar a aprender decentemente. Não é uma questão de posição, é uma questão de lógica. Não existe de outro jeito.

Mas quando este letramento deve ser feito? Na faculdade?

Ler e escrever, não é na faculdade! Deveria aprender nos cursos técnicos, logo depois que já sabe fazer música de ouvido. Ou ao mesmo tempo, mas depois de já ter desenvolvido os primeiros conceitos, a percepção mais básica. Aí já começa a aprender a leitura. Mas aprender a leitura tem que estar de acordo com isso. Com a percepção e com a prática do dia a dia, não com outro tipo de atividade.

PRINCE, Adamo. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 21 de maio. Rio de Janeiro: 2014.

Eu gostaria que você falasse sobre o Método Prince de Som?

O Método Prince de Som, ele só foi esboçado. Porque quando a gente começou a dar aula a gente só tinha mesmo o Kodály, que era o método que a gente usava de solfejo relativo. Então, eu comecei a escrever, inclusive até porque o Kodály, ele não explica nada, ele só tem os exercícios para serem feitos, talvez imaginando que quem vá orientar saiba o que poderia

ser feito além daqueles exercícios que estão ali. De qualquer maneira é um método húngaro, é lá a coisa é diferente do que aqui. Mas, eu me animei a escrever sobre o som de uma forma mais ampla, no sentido de fazer exercícios e treinamentos para a chegar num objetivo final, que seria a leitura fluente daquelas partituras. E eu aprendi solfejo no método Kodály. Que quer dizer solfejo relativo: dó móvel.

Você pode falar por que você não se animou a terminar de escrever o método?

Porque eu fui desincentivado de todas as formas, e como isso ia dar um trabalho forte, também não queria fazer pra deixar parado. Cheguei a fazer um esboço de quase um volume inteiro pentatônico, de muitas páginas, de quase trezentas páginas, mas os editores fizeram pesquisa de mercado e ficou claro que ninguém conhecia o assunto, segundo eles, e ninguém sabia ensinar isso, e ninguém talvez gostasse disso, talvez entendesse isso, e que não havia professores que soubessem ensinar isso, e que a maioria das pessoas do Brasil não quer sequer aprender a solfejar. Foi a pesquisa de mercado.

E quando que foi feita esta pesquisa de mercado?

Duas vezes. Uma em 1982, que foi quando eu fiz esse esboço, e antes de continuar, eu já levei, só com aquele início, já levei pros editores. Pra ventilar, para poder continuar escrevendo. Diferente do que eu fiz com o método de ritmo, o método de ritmo eu escrevi um pouquinho, apresentei, e eles editaram. E foi até experiência. O primeiro método foi o *À tempo* — que se você for comparar com o definitivo, que agora se chama *Método Prince de Ritmo* — de leitura, ritmo e percepção, ele também era isso. Era um esboço rápido, para poder dar aulas, que depois eu fui elaborando e aprimorando e fazendo os estudos musicais específicos para concluir o trabalho. Primeiro foi editado com o nome *À Tempo*, e depois saiu do mercado. Inclusive foi esgotada, essa edição. E foi lançado no *Método Prince*, que aí eu já estava contratado e fui escrevendo os três volumes. Já sabendo que seriam editados. Ao contrário do método de ritmo, o método de som eu fiz a mesma coisa, e aí foi uma rejeição total.

O Prince, ele é bilíngue, ele é escrito em português e inglês. Você sabe como foi a recepção do método no exterior?

Não, não tenho. Porque isso aí fica lá por conta da editora, quem fazia essas coisas era o Almir [Chediak] e agora é o Fernando, que é o dono da Vitale, e eu não faço ideia não. Mas sei que ele foi usado por muita gente fora do Brasil. E foi, não. Foi e tem sido usado e eu dou aulas pela internet para vários músicos fora do Brasil, e o pessoal usa lá.

E escolas que adotam seu método de ritmo? Ou professores? Você tem conhecimento?

Que me comunicassem, eu não tenho conhecimento. Mas eu sei que está sendo utilizado em vários locais. Agora... quais, pra te dizer eu não posso te afirmar, porque realmente eu não sei.

Vamos falar da sua trajetória como professor. Vamos fazer a pergunta de uma forma mais aberta. Como é que você se tornou professor? A sua trajetória de ensino.

Músico, eu já era antes de ser professor. Minha vocação musical que já é de infância. Eu já tocava e já estudava música desde a infância. Já é anterior a minha atividade didática e a minha preocupação em dar aula. Agora, isso foi uma coisa que veio conjuntamente. Porque, eu estou lembrando agora que, mesmo quando eu era criança, quando eu estudava acordeão, quando eu já estudava Acordeão, porque antes disso eu já tocava a sanfona. Aí quando eu estudava acordeão, eu já estudava com um professor e já frequentava uma academia. E aí eu me lembro que tinha umas pessoas de mais idade, assim bem mais velhas, que eu era criança, e eles eram adultos, e eles já eram adultos de idade muito mais avançada, e aí me

perguntavam, e eu acabava dando explicações. Até de música mesmo. Isso foi totalmente sem nenhuma intenção, sem nenhuma preocupação de nada, simplesmente porque acontecia deles me perguntarem e eu explicava da maneira que eu conseguia.

Você achava legal ensinar?

Ah! Eu achava, porque eram pessoas adultas e me perguntando coisas que eu tinha facilidade de fazer e eles tinham dificuldade, aí eu explicava como é que fazia. Entendeu? Isso já foi uma atividade completamente... não sei nem que palavra usar. Completamente desinteressada. Sem saber direito do que se tratava, eu já dava explicações de música. Mas depois disso, eu dei aula de outras coisas que não eram música. Porque, quando eu fiz vestibular para universidade, que eu fazia física, então eu estudava física, e como eu estudava muito, e várias pessoas vinham estudar física comigo pra fazer a prova de vestibular. Tinham amigos meus que eram matemáticos, eles queriam até abrir um cursinho vestibular comigo. A gente quase fez isso. Mas acabamos fazendo isso de uma forma informal. De maneira informal.

Isso para mim é interessante. Você já tinha uma vocação musical e aí resolveu fazer física. Você sabe por que isso aconteceu?

Ah! Mas isso não teve nada a ver comigo. Isso foi por causa da minha família. Embora, eu possa até achar que talvez eu tenha desenvolvido os meus talentos musicais através da minha família, mas eles mesmos, não queriam que eu me profissionalizasse em música. Ainda mais nessa época no Brasil, porque minha família é italiana, e eles achavam que não era sequer uma profissão. Porque o meu avô também era músico e não fazia como profissão. E ele tinha orquestra na Itália. E escrevia, e tocava, e tudo. E tinham atividades, de festas e de bailes, essas coisas todas. Com orquestrinhas de metal, madeira e tal. Aquela coisa toda. Mas eles faziam isso sem visar como profissão, ela queria que eu fizesse alguma coisa. Aqui no Brasil era assim. Músico era mal visado naquela época, até hoje é, né? Em termos de: ah! isso não é uma profissão estável, ou então é coisa de vagabundo, tipo isso.

Aí vocês escolheu a Física? Era a sua outra vertente?

É. Eu tinha que fazer alguma coisa. Sem ser música. Embora continuasse fazendo música.

Por que Física? Era a sua segunda opção?

Não, porque eu não queria fazer nada. Não tinha nada para fazer. Aí eu fui fazer qualquer coisa. (risos) Aí eu achei interessante, como eu estava estudando física, gostei de estudar, eu estava achando interessante, aí eu fui fazendo. Como poderia ter feito outra coisa, poderia ter feito medicina, ter feito qualquer outra coisa. **[Aí você deu aula de física?]** É não foi por nenhuma outra vocação, foi por esse motivo. Aí eu dava aula de física, de matemática, de álgebra linear. Essas coisas.

Sabe em que ano?

Isso antes de 74. Por aí. Eu nasci em 54. Eu não devia ter nem 18 anos, por aí.

Nessa época você não dava aula de música ainda?

Já. Muito antes disso! Desde uns dez, onze anos. **[Mas você não cobrava]** Não, aí não. Não, mas essas aulas de física eu também não cobrava não. Só quando teve essa coisa, nem de física, nem de matemática, eram pessoas que queriam estudar, gente conhecida, e mesmo assim no subúrbio, tinha gente que precisava estudar e que não tinha recurso. E eu era amigo de muita gente. E muita gente que gostava de mim e que até, me achava inteligente, sei lá, porque eu estava estudando lá, tinha o privilégio de estudar mais do que eles. **[Estudando lá, aonde?]** Em escolas e em cursos pré-vestibulares. Essas coisas. E, na verdade, todos

precisavam de uma formação. Todos queriam estudar. As vezes iam estudar também, mas tinham mais dificuldade e vinham estudar comigo.

Mas alguma coisa que você tenha dado aula?

De alfabetização pra criança, quando eu morei na roça.

Você tinha quantos anos?

Aí já foi depois disso. Eu devia de ter uns 20 e poucos. Mas era pra pessoas totalmente analfabetas, e os adultos também eram analfabetos. Eu arrendei uma fazenda de um senhor que era analfabeto e, dentro dessa fazenda, moravam pessoas, nessa terra, que eram analfabetos. E as crianças, que nasciam lá, tinham uma escolinha, que feita lá muito precariamente, mas que também não tinha mais professor, não sei porque não funcionava mais. Aí eu resolvi dar aula lá para as crianças. E elas vinham, e vinham mais com interesse de tomar café do que de estudar. Mas aí aproveitavam para estudar.

E aprenderam? Elas conseguiram se alfabetizar?

Tomar café, eu estou falando, porque eu fazia isso de manhã. E aí aproveitava. Porque essas crianças, iam, tiravam leite, faziam umas atividades assim... de roça, acordavam muito cedinho, e logo depois destas atividades, iam para lá. Pra casa, para estudar. Mas na verdade, como eu tinha uns quitutes, umas coisas diferentes lá para tomar o café da manhã, eles gostavam por causa disso, né?

Mas eles aprenderam? Mesmo sem ter ninguém que tenha te ensinado a alfabetizar.

Eles aprenderam. Mas não chegaram a ser alfabetizados, não. Eles aprenderam alguma coisa, porque eu também não fiquei tanto tempo lá. Fiquei uns quatro anos no máximo, e não fiquei fazendo isso durante os quatro anos. Mas aprenderam algumas coisas, sim. Mas foi alguma coisa que eu fiz sem nenhum propósito profissional. Sem nada. As coisas da vida que vão acontecendo que vão te levando a tomar rumos, carreiras.

E como você se tornou um professor cobrando? Como se tornou uma profissão? Porque você está falando mais da atividade de dar aula, mas não como profissional. Eu queria que você falasse um pouco sobre isso.

Como profissional, primeiro eu estava tentando me estabilizar como músico. Mas como aqui realmente é difícil, e como eu tinha essa tendência de sempre olhar pra didática, aí, perto do nascimento do meu primeiro filho, aí eu também comecei a atividade de dar aulas.

Qual o nome do seu filho? Qual a idade dele?

Leno. Ele está com 33 anos. Aí eu comecei e não parei mais.

Mas me conta melhor como foi isso?

Eu dava aulas particulares de violão, que eu comecei dando aula de instrumento, e aí as pessoas que vinham estudar já tinham dificuldades, não só para aprender o instrumento, mas para aprender música em si. Som, essas coisas... harmonia. Aí eu comecei a dar aula também disso, e comecei a escrever porque não existia uma metodologia do jeito que eu queria para dar aula, que eu achasse adequada. E, a partir daí, comecei a escrever. Comecei a dar aula e a escrever a didática.

Sempre em casa?

Não, já teve épocas que eu dei aula na pró-música em Juiz de Fora, uma época, em que eu ia lá no final de semana. Já fiz um curso de formação para professores na *In Concert*, em

Ipanema. Já dei aula na EPM, naquele escola portátil de música. Já dei aulas em alguns lugares sem ser particular. Dei como livre-docente na UFRJ. De harmonia, se não me engano. Teve mais entidades que eu já trabalhei, mas agora eu não estou lembrado.

Você falou que aprendeu pelo método Kodály. Você pode falar um pouco desse aprendizado?

Aprender a escrever pelo método Kodály, não. Desde que eu estudava Acordeão , criança, na academia, a gente já aprendia a ler partitura e a fazer treinamentos de ritmo, de som de percepção... Aquelas coisas. Mas isso de um forma tradicional, o Kodály já foi uma outra fase. Onde, realmente, eu pude desenvolver, esse lado, porque, da maneira tradicional, e treinando ouvido absoluto, aquelas coisas, e olhando o ritmo como uma coisa matemática, aquelas coisas que se faz e que não dão certo. Isso teve um limite para mim. Inclusive as aulas de harmonia. Eu também tinha aulas de harmonia na Academia Lorenzo Fernandes, também teve um limite para mim. Devido a forma de abordar, que não chegava ao ponto que eu queria de desenvoltura. Quando eu conheci o método Kodály foi uma descoberta para mim, porque era tudo que funcionava, e que eu não sabia que existia. Até então.

Quem foi seu professor?

O meu primeiro professor de música, formalmente, porque informalmente, eu tive vários antes, inclusive a minha própria mãe. Aliás, pode ser que a música se aprenda de formas inusitadas. Porque, entrando na minha casa, tinha uma estátua do Verdi, na sala. Então, esta talvez seja uma forma de aprender música. Você entra em casa olhando pro Verdi. E o teu avô tem umas músicas que você sabe que ele tem, então você começa a despertar interesse. Minha mãe sabia cantar todas aquelas canções italianas, ela tinha uma "bíblia" assim com as letras das canções todas. E por aí, né? E me deram uma sanfoninha, e eu tinha que tocar. Aprendi a tocar aquela sanfoninha sozinho. E ela cantava as músicas para eu fazer, ou fazia as músicas ou eu dava um jeito de acompanhar ela, me virava. Então isso não deixa de ser uma escola. Depois, assim... agora você vai estudar com o professor fulano, foi o Wilson Fortunato Dantas que era acordeonista nesta época, porque agora ele é oboísta. E ele tinha uma academia. Então eu fui estudar acordeão com ele e teoria, essas coisas todas, com os professores desta academia. Depois disso, eu ainda estudei com o Juarez, de violão, na Lorenzo Fernandes, estudei com... deixa eu me lembrar. Estudei com o Hélio Delmiro, teve violão, que eu estudei com o Odair Assad, antes disso ainda... Violão também, estudei com o Ian também, teoria. Teoria não, ritmo, melodia, harmonia, ritmo. Orquestração, com o Ian Guest. E estudei também um pouquinho com o Lula Galvão, improvisação. E alguma coisa de harmonia moderna.

Você chegou a trabalhar com algum desses professores?

Só com o Ian. Acho que somente com o Ian.

Foi em que ano, isso?

Ano, eu não sei de nada. Mas foi mais ou menos na época em que a minha mulher estava grávida. O Leno tem 33 anos, tem uns 33 anos atrás. Que eu comecei a trabalhar com o Ian, que eu fui ter aulas com ele, e ele tinha uma sala na General Severiano, em Botafogo. Tinha muita procura, e eu já estava dando aula. E aí ele me pediu pra dar aulas lá, junto com ele também. E aí ele me passava o pessoal que ele não tinha mais como atender, porque era muita procura naquela época para esse tipo de coisa... que era novidade aqui. Ninguém sabia direito, nem ritmo, nem som, nem sabia ritmo direito, nem sabia solfejar direito. Harmonia também não tinha um curso também, que nem existia na Berkeley, que foi onde ele aprendeu. E de arranjo, o que tinha aqui de orquestração era nas universidades: curso de composição e

regência, mas uma coisa assim mais visando música popular ou situações mais tipo gafeira ou Big Band, nem tinha nada.

Você conheceu ele aonde?

Na Ordem dos Músicos. Ele, o Ian, que você está falando? Na Ordem dos Músicos. Uma vez que eu fui almoçar lá, e ele estava lá, eu estava com uns livros, escrevendo meu método de ritmo, e ele viu. E veio conversar, e perguntou. E por isso que a gente começou, não só eu a estudar com ele, como também a trabalhar. Devido ao interesse que eu tinha nessa época pela didática, mesmo.

E a aula dele era muito cara? Como é que era?

A era, mas eu não cheguei a pagar as aulas não. Porque a gente já fez essa combinação aí. Agora, caro é uma coisa muito relativa. Depende de quem paga, depende do interesse. De repente, uma coisa que é cara para mim, pro Chiquinho Escarpa é muito barato. Depende.

Mas na época seria?

Para mim seria, mas mesmo assim, é como eu estou dizendo, eu não tive despesas com essas aulas, porque eu trabalhava com ele. Então eu dava aulas lá e aí dava 30%, se não me engano, do valor pra sala. E aí uma coisa compensava a outra.

Antes disso, qual era o perfil dos seus alunos? Os que você dava em casa? Eram amadores?

Eram amadores ou músicos profissionais ou que estavam se profissionalizando, como é até hoje. Eu não faço muita distinção. Eu vejo se a pessoa tem interesse para estudar. Se é profissional, se quer se profissionalizar, ou se a pessoa abraça a música como amador, isso se a pessoa quer estudar sério, isso para mim não tem problema.

É porque eu entrei no seu site e vi que tem uma lista grande de músicos profissionais. Que de alguma forma se destacaram no mercado nacional, principalmente no Rio de Janeiro. E aí eu queria saber quando é que eles começaram a aparecer?

Ah! Desde essa época, pouco mais de 30 anos atrás.

Você escreveu muitos songbooks, revisou, com o Almir...

Escrevi para a Lumiar, isso era um trabalho que o Almir Chediack produzia, né? Ele começou com essa coisa de Songbook no Brasil aqui, com o Caetano. A partir de uma determinada época... os primeiros nem fui eu quem fiz. Mas depois praticamente todos os trabalhos era eu quem fazia lá. Mas depois parei também.

E ele de alguma forma estava ligado a sua atividade como professor? Ele indicou alunos?

Não! O Almir era professor de música, na mesma época que eu era. Ele também dava aulas de violão, e ele também foi estudar com o Ian. O primeiro aluno quando o Ian chegou dos Estados Unidos, que ele veio da Berkeley, ele foi o primeiro e único aluno, que começou lá... Porque pelo interesse dele, forte de harmonia, que ele dava aula de violão e harmonias, e se interessava por aquela coisa toda. E eu acho que eu conheci o Almir foi lá. Através do Ian. Acho que foi! Não tenho muita certeza não. Isso já faz tanto tempo. E, nessa época, ele não tinha editora, nem nada não. Ele nem tinha escrito livro nenhum. Então, a partir daí, eu estava escrevendo esse meu método de ritmo, e ele começou a ter interesse de escrever alguma coisa de harmonia. Até que ele fez um por conta própria. E ele não tinha editora e editou, acho que foi na Vitale mesmo. Se não me engano. Só que naquela época... Eu estou lembrando aqui, foi

naquela época de crise econômica fortíssima, que de um dia para o outro a inflação, já subia de tal maneira que a gente tinha que cotar as coisas em dólar. E as editoras não estavam acompanhando. Então para ele sair daquilo, foi isso. Se não me engano foi assim que começou a editora dele. Ele começou a empresariar. Porque ele reescreveu o livro e abriu uma editora e escreveu pela editora Lumiar. E reescreveu, para não ter conflito com a Vitale. Porque realmente, economicamente, aquilo não estava valendo nada mais.

Aí você foi para a Lumiar também?

Eu também era da Vitale. E também tinha um método, já estava editado o método À Tempo. Que não era o Método Prince. Aí foi a mesma coisa. Para sair da Vitale, e eu tinha que aprimorar aquela metodologia também, também não só reescrevi, como também saiu com outro nome: Método Prince. E aí, pelo mesmo motivo, entrei fazendo na editora do Almir, já que ele tinha aberto! E aí ele começou a fazer os Songbooks também, a partir de que ele abriu a editora, ela já tinha essa ideia. Ele tinha essa ideia desde um livrinho dos Beatles, que ele tinha lá, um Songbook dos Beatles, que ele achava interessante, e ele queria fazer aqui. E era uma complicação aqui, por causa de direito autoral. Mas não sei como, através de algum contato, algum motivo, que ele conseguia fazer, liberando os direitos autorais.

De alguma forma você acha que a publicação desses livros trouxe mais alunos?

Não! Muito antes de o Almir editar o livro, nós tínhamos alunos que a gente não dava conta de dar aula, não. Tanto que o Ian abriu a escola por causa disso, porque a procura era muito grande. Porque não existia nenhum lugar que desse aula dessas coisas aqui no Rio, não. Era raro. Existia assim: um particular ou outro. Mas aqui, tirando a gente, quem é que tinha, na época? O Isidoro, que tinha também chegado da Berkeley, dava aula de guitarra e abriu a Arte-Música, depois. Sérgio Benevenuto que também chegou da Berkeley e também abriu uma escola depois, lá naquela rua Clarice Índio do Brasil, ali em Laranjeiras. Esqueci o nome da escola, agora. A Célia Vaz, que tinha voltado também, que ela tinha ido também pra Berkeley. Então todo esse pessoal que veio da Berkeley, sabia?

É Isidoro de quê?

Eu não sei o nome dele inteiro. Eu não me lembro. Era um rapaz aqui, que na época também tinha chegado da Berkeley, e eu mesmo tive algumas aulas com ele, de improviso.

Só uma dúvida! O Almir também dava aula nesta sala?

Não, o Almir dava aula particular. Ele ia na casa das pessoas. Ele dava aula o dia inteiro sem parar. E ia na casa de todo mundo. Ele era muito empreendedor. Dava aula para todos os artistas: Nara Leão; Gal Costa; uma porção de gente. E ele sabia aquelas harmonias do João Gilberto, ele era empenhado em fazer essa coisa toda. Ele ensinava o pessoal a tocar violão, a acompanhar, a fazer harmonia.

E ele indicava alunos para vocês?

Começou lá com as indicações do Almir mesmo. Lá quando o Ian chegou, e começou todo mundo a procurar ele, foi através do Almir, que ele indicou, dizendo que agora tinha gente aqui que tinha esse conhecimento. Só que ali, foi uma junção de coisas. O conhecimento daquela formação da Berkeley, que para os músicos populares, interessava para todos. Mas o método Kodály que veio da Hungria, que o Ian também trouxe, e o pai dele. O pai dele deu aulas de Kodály antes do Ian até. Aqui, né? Aqui e fora. Ficou entre Manaus, em vários lugares.

Qual o nome do pai dele?

Não lembro. (...) Então também era outra coisa interessante, que também não tinha em nenhum outro lugar que se fazia isso. E depois eu também, escrevendo o método de ritmo que era uma das principais dificuldades para todo mundo. Porque ritmo mesmo é que não tinha como ninguém aprender.

Por que ritmo não tem no Kodály?

No Kodály, não. Mas também não tinha nada aqui naquela época... que fizesse uma metodologia mais moderna que possibilitasse uma leitura fluente, que funcionasse. Para a pessoa ficar desenvolva. É isso que eu estou dizendo. Tanto que o que o pessoal usava mais aqui, o pessoal que se dizia mais esperto, era o Hindemith, que nem sequer é um livro de ... *Treinamento elementar para músicos*, acho que se chamava aqui, a tradução. Que era um livro que não era nem de metodologia nem de exercícios, era como se fosse um teste. Você ia fazendo alí e via o que você sabia e o que não sabia. E ele dizia no prefácio, daqui o que você não souber você vai procurar aprender. Era o que tinha assim, de coisa mais... aqui no Rio. Agora, lá em Brasília, tinha o Buhmil Med. O Buhmil Med é um tcheco que ele trouxe metodologias, e escreveu também. E abriu uma escola lá, também com o sistema relativo. Com dó móvel, essas coisas. Mas ele era músico erudito mesmo. Acho que era trompista ou trombonista. Não me lembro. Mas eu mesmo, tive formação erudita, popular. Também tive formação de diversas formas. Tanto que eu estudei música clássica, com os Assad. Com o Odair eu estudava música clássica. Com o Joarez eu também estudava música clássica, mas com o Delmiro e com o Lula Galvão, essas coisas, aí já era uma formação popular.

Sempre violão?

A partir daí, sempre violão. Tinha as coisas que eu fazia, que eram de música mesmo. Sem ser instrumento nenhum.

Você chegou a estudar piano?

Não. A estudar piano, não. Eu estudei acordeão. Depois eu toquei piano, por minha conta, sem estudar.

Tem muitos alunos que estão citados no seu site, que vieram ter aula... a maioria destes alunos você ajudou a profissionalizar ou eles já eram profissionais?

Teve as duas coisas. Das duas formas.

Você pode citar?

A posso, se a minha memória ajudar. Por exemplo, Toni 7 cordas: agora ele é do conjunto Época de Ouro. Ele entrou no lugar do Dino. E ele veio estudar naquela época, ele era muito novinho. Bem mais novo que eu. Naquela época ele era muito novinho, então ele estava começando, mas muito talentoso. E super interessado, e estudando muito e tudo ele queria saber de harmonia. E tudo de tudo. E era estudante, estava se profissionalizando, e se destacou, é um dos melhores sete cordas que existe de todas as épocas. E tem também, já que eu falei do Toni, lembrei também do Carlinhos 7 cordas, que quando veio já era um profissional, extremamente procurado.

E ele veio estudar o quê?

Ritmo. No caso dele, ele veio estudar ritmo. No caso do Tony, ele veio estudar ritmo, som e harmonia. Às vezes, acontece. O Wanderson, que também é um cara... eu estou me lembrando dessa época, e o Wanderson é do cavaquinho, ele veio para estudar ritmo e som. Mas depois ele se interessou muito em arranjo, até mesmo pela, como é que diz, pela ocasião, não sei se com as pessoas que ele estava trabalhando, e com os artistas que ele estava acompanhando...

Agora ele está com o Martinho da Vila, mas antes eu não me lembro quem era, e aí precisava fazer arranjo de samba. Então eu me lembro que ele começou a se interessar bastante por isso, e inclusive a escrever. Eu até revi umas coisas para ele de arranjo para gravação. Era assim!

Você deu basicamente o exemplo de três pessoas que vieram da música popular e que vieram estudar ritmo e som. Isso poderia ser uma coisa mais comum, porque talvez a pessoa aprenda de ouvido... não sei! Existe esta relação, de virem mais músicos populares para aprender ritmo e som?

Você está pensando uma coisa, que eu nunca pensei nisso sabe? Vem músicos eruditos e músicos populares também. Agora, a frequência, eu realmente nunca parei para pensar. Deve ser a frequência maior de músicos populares, pelo que está me ventilando assim, de maioria. Acho que sim. Mas vem muita gente aqui, que é de música erudita. Muita gente.

Para estudar o quê?

Para estudar ritmo e som.

Depois de já serem profissionais?

Vieram estudar ritmo, som e harmonia. Tanto antes, quanto depois de serem profissionais. Isso aí eu já te disse.

O que eu acho pitoresco, é que são pessoas que já estão dentro do mercado, às vezes estão tocando dentro de uma orquestra, e vem estudar ritmo e som. O que é uma coisa um pouco mais básica.

Então, eu vou te citar um exemplo de uma senhora, que veio estudar comigo, a dona Wilma, que é professora do Conservatório Brasileiro de Música. Professora de percepção lá, que quando veio estudar comigo, eu acho que ela poderia até já ter se aposentado e não se aposentou porque não quis. Mas é até diferente do que alguns jovens, que ela tinha um interesse incrível de conhecer e aperfeiçoar as metodologias que ela conhecia. Então ela veio estudar o meu método. Ela tinha muito interesse de entender e aprender o Método Prince, embora ela já fizesse solfejo com ouvido absoluto a vida inteira, ela se dedicou intensamente para aprender o solfejo relativo.

E ela manteve as duas habilidades?

Isso eu não vou saber te dizer. Mas eu expliquei para ela que não se mantém essas duas coisas juntas. Não sei o que ela fez.

No caso dela, ela veio aprender o quê?

Ritmo e som, especificamente. E com esse objetivo, de ampliar o conhecimento dela, ela já era professora a vida inteira de ritmo e som, de percepção.

Algum outro exemplo? Me interessa saber sobre as pessoas que já são formadas, estudaram licenciatura, ou fizeram bacharelado em algum instrumento, e elas vieram para cá para aprender ritmo e som. Ou para aprender alguma outra coisa, e tiveram que voltar para ritmo e som.

Isso que você falou acontece. Porque, às vezes, ela quer aprender arranjo. Mas ela não tem uma boa desenvoltura de leitura e escrita musical. Aí tem que começar a desenvolver, senão vai ficar tudo muito complicado. Ou então, às vezes, nem de harmonia. Porque senão fica tudo muito complicado. Ou, às vezes, quer aprender harmonia, mas não tem nenhuma desenvoltura de ritmo e som, tudo acontece. Tudo tem.

E a que você atribui isso? As pessoas virem fazer esta aula aqui. Porque todo mundo que faz a faculdade de música estuda ritmo e som.

É o fato óbvio que não existe um local que reúna essas metodologias de uma maneira funcional e eficiente. Que reúna. Porque, de repente, faz uma coisa, mas não faz outra. Deixa só eu fazer um adendo aqui. O que você está falando, e eu estou falando, é o aspecto de música sem instrumento. Porque música, no instrumento, sempre, o tempo todo, desde que eu me conheço por gente e desde que eu entendo o que aconteceu no passado, sempre teve excelentes professores de música de instrumento aqui. E talento, aqui, também nunca faltou. Quando acontece este tipo de problema, é em relação a técnicas e metodologias e coisas funcionais de estudo de música fora do instrumento. Ritmo, som, harmonia, orquestração, essas coisas.

Aqui a gente, em geral, pelo menos na UFRJ, que foi onde eu estudei, era muito voltada para o solfejo absoluto. Com o nome de nota absoluta.

É eu sei, eu mesmo parei de estudar este tipo de coisa porque não via resultado eficiente. Eu mesmo parei de estudar tanto ritmo, quanto som, como harmonia, nesses locais que tratavam esses assuntos de uma forma tradicional ou através de ouvido absoluto. Que alguns até consigam aprender, mas teriam que ter o privilégio de ter ouvido absoluto. Para aprender uma metodologia dirigida para isso. E a gente sabe, estatisticamente, que a grande minoria da humanidade é que tem ouvido absoluto. E a devastadora maioria, ouvido relativo. Só que eu nem conhecia, eu nem sabia essas palavras, e nem sabia dessa metodologia antes de conhecer o método Kodály. Que quando eu conheci... Sabe quando você conhece.... Eu tô conhecendo hoje esta pessoa, mas eu conheço essa pessoa a vida toda. É a mesma coisa. Eu estou conhecendo hoje o Kodály, mas eu sei disso a vida toda. Entendeu? Eu sabia que alguém tinha feito e escrito isso desta maneira, isso é lógico. Porque é o que presta, é o que funciona.

Então, eu vou fazer uma afirmação e você me diz se você concorda. Para quem tem ouvido relativo, é muito melhor fazer por dó móvel.

Para quem tem ouvido absoluto também. Mas para quem tem ouvido relativo e não tem ouvido absoluto, aí não sei nem como responder uma coisa dessa. Porque, se o cara sequer tem ouvido absoluto, como é que pode usar uma metodologia que depende do cara ter ouvido absoluto? A não ser que você tenha aquela ideia, que isso já foi descartado há muito tempo, que uma pessoa possa adquirir ouvido absoluto. E isso é impossível.

Muita gente acredita nisso ainda.

Pelo que eu saiba, já é claro pra todo mundo que ou a pessoa nasce com essa aptidão ou não adquire. Ou é de nascença ou não existe. E mesmo assim, não é uma aptidão necessária para músico. Pode até ter pessoas com ouvido absoluto que não sejam músicos, e o contrário, existe em grande escala. Muitos excelentes e maravilhosos músicos que não tem ouvido absoluto nenhum. Agora, como a realidade é esta. A verdade é esta, e isto é incontestável, a grande maioria da humanidade, e a maioria dos músicos, dos mais maravilhosos que tem, não tem ouvido absoluto nenhum. Então é incontestável que uma metodologia para quem tem ouvido relativo, que é o ouvido dessas pessoas, é prioritária.

Em qualquer instituição de ensino?

Ou fora. Ou particular ou em instituição ou em qualquer lugar do mundo. Já que a coisa é assim. Porque isso é incontestável. Entendeu? Eu tenho 40 anos de carreira. Se eu for pensar quantos músicos que você conhece que tem ouvido absoluto? Eu vou ter que parar para pensar aqui para te dizer. Dona Wilma, que eu te disse, porque estudou comigo, e ela me disse que tinha. O Wagner Tiso tem, porque eu vi que tinha coincidentemente. O Hermeto Paschoal

também diz que tem. Eu nunca vi se tem realmente. Às vezes faz uma brincadeira, ah é si bemol, sei lá. Mas que diferença faz para a carreira dele? Se tem não é o que ele apresenta para ninguém. Não é isso que faz o destaque do Hermeto Pascoal. Se fosse assim, o cara nasceu com o ouvido absoluto. Coloca dentro de uma redoma. É o Beethoven. Não tem nada disso.

O que me chamou a atenção é que você falou que, até para quem tem ouvido absoluto, seria mais indicado ter uma formação com ouvido relativo.

Mas é evidente! Porque a música é feita de relatividade. Então se a pessoa só vê as coisas absolutamente, e se ela não tem uma visão diferente, ela fica incapaz de enxergar a relação das coisas. Que é o que realmente interessa. Entendeu? Então, se realmente ela vai priorizar o lado absoluto, e não tem nenhuma relação das coisas que acontecem. É o que geralmente acontece com as pessoas que estudam assim. Se ela mesmo não se transpõe a esses obstáculos, por si mesmo, aí ela para de estudar. Porque ela começa a não enxergar nada.

E é possível, por exemplo, alguém estudar as duas coisas ao mesmo tempo?

Não, é totalmente contra indicado. Quem diz isso são os grandes especialistas, nem sou eu. Kodály mesmo disse: ou você faz uma coisa ou faz outra. Jamais você vai fazer ouvido relativo e absoluto, fazer treinamento dessas coisas ao mesmo tempo, porque elas são conflitantes. E aí você acaba estragando o ouvido. Eu nunca nem experimentei uma coisa dessas, nem passa pela minha cabeça. E quem faz uma metodologia relativa jamais vai querer fazer outra coisa de outra maneira.

Porque a evolução é mais rápida?

Porque o cara já tem aquilo. Para que vai fazer de outra maneira? E aquilo já funciona de uma maneira tão fluente, para que ele vai fazer uma coisa que é tão complicada. Olha só! Essa coisa de absoluto. O ritmo, se você fosse fazer através de um processo absoluto, você teria que fazer, o que seria o absoluto do ritmo? O tempo. O tempo que tem uma contagem em segundos. Você vai ler ritmo assim: 0,43 segundos, 40 segundos. Isso seria a equivalência do som absoluto. Que são de 440 hertz, só que tem um nome pra isso. 450 hertz, seja lá o que for, e as notas vão estar naquela altura definida sempre. E esta visão que você tem: de algo, em determinado local, e não o que acontece em relação às coisas. Que é a visão que um músico deve ter. A mesma coisa que o ritmo. Ninguém fala ritmo absoluto. Ninguém quer saber, se aquela nota dura 0,3 segundos ou 0,2 segundos e não sei quantos milésimos.

Agora, de uns tempos para cá, tem se popularizado no Brasil — pelo menos no Rio de Janeiro — uma forma de leitura relativa por graus.

Isso são as pessoas que não entendem direito e que ficam com medo, rejeitam porque já estão acostumadas a chamar nota como um local absoluto. Dó, é dó real. Aí fica com medo de abordar isso de uma maneira relativa. Ou com medo de se atrapalhar. É falta de conhecimento, sobre uma coisa que já funciona e que o mundo inteiro conhece funcionando bem. Não há nenhuma necessidade de se fazer isso, e tem vários contratempos e contraindicações.

Você pode falar dos contratempos?

Vários. Primeiro que número é feito para matemática e para análise, não para música fluente. E os nomes foram feitos para a fluência de solfejo: dó, ré, mi, fã, sol, lá, ti, inclusive com essa coisa que ninguém conhece, com o nome das notas alteradas. dó, di, ré, ri, mi, fã, fi, sol. di é dó sustenido, ou dó, ti, tá, lá, que é si bemol. Porque cada nota tem um nome. Porque isso é outra coisa errada. Um mesmo nome para sons diferentes. Entendeu? Então não vai de acordo

com o que seria a realidade. E os números recaem nesse mesmo erro, só para começar. Se eu tenho dó, é um, e dó sustenido é um também. Então eu vou ter que usar a mesma palavra e a mesma visão de coisas diferentes, com nomes iguais. Isso já dá uma coisa mal feita. Os fonemas tem que ter uma única sílaba: dó, ré, mi, fá, sol, lá, ti, ló, sol, tá, lá, mó, ré. Uma única sílaba: mó, ré. Não pode ser quatro, porque eu tenho que falar de uma vez só. Então você vai falar (ele cantarola). Como seria em números? E nesse andamento, que é esse o andamento que eu preciso pro solfejo. que eu falo assim: dó ti lá lá sol fi sol ti lá sol fi lá mi. Como vai falar isso em número? E por que essas coisas que já estão totalmente automatizadas com os nomes apropriados pra elas, pra que vai mudar? Só porque você não acha que tem condição de associar um nome relativo, por desconhecimento?

Seu solfejo tem um reflexo alto!

Não só para solfejar, como para ouvir o que está sendo tocado. **[Eu queria que você abordasse isso também]** Isso é o outro lado, que a gente está falando nestes aspectos, mas não estamos falando da percepção. Então, quando você escuta, aí você escuta o quê? Notas absolutas? Se você está ouvindo notas absolutas, então você está deixando de ver — se realmente você estiver somente vendo notas absolutas — você está deixando de ver o contexto. Você está deixando de ver o que existe de relação e de estética naquela contextualização.

O ideal seria você ouvir tudo com nome de nota relativa? É assim que você escuta música?

É assim que eu escuto música, e, quando eu quero saber a altura absoluta ou eu vejo pelo meu registro de voz, ou eu vejo por algum aparelho. Porque se isso fosse tão fácil, como aparentemente se fala, não precisava de um diapasão com tudo registrado, nem aparelho eletrônico nenhum. Joga isso tudo no lixo! Porque a gente tem ouvido absoluto! Então a gente não precisa de nada disso. Mas por que precisa disso então? Porque ninguém tem. E mesmo o cara que tem, mas não tem! Dá na trave. Dá um tom abaixo ou meio. Então a coisa não é bem assim. É a realidade. Isso daí é incontestável.

Como é que foi que você começou a sentir? A perceber que estava ouvindo todas as músicas com nome de nota relativa?

A partir de que eu comecei a estudar o método Kodály. Mas isso eu já fazia antes. Sem nome de nada.

Como?

Eu escuto... Quando você escuta uma música: parabéns pra você. Se o cara está cantando alto, médio ou grave. O que você escuta? A mesma coisa! Você escuta Parabéns pra você do mesmo jeito!

Mas não com nome de nota?

Não... mas você escuta com a relação que existe. Você não quer saber se aquela nota é 440 Hertz. Que chama lá ou é aquela nota que 400 e não sei quantos, que chama dó.

Eu estou perguntando quando você começou a escutar com nome relativa?

Aí precisa de exercícios para acontecer isso. Aí, a parte intuitiva que é essa, evidentemente... Porque quando um cantor muda de tom, você acha que ele faz o quê? Pensa nas notas absolutas para cantar a música em outro lugar. Não! Intuitivamente, ele faz a mesma relação. Então, para você fazer isso conscientemente você tem que treinar, mas como? Assim. Treinar através de um processo relativo. Senão você não vai fazer isso, vai fazer outra coisa.

Quando isso começou a acontecer a comigo, eu fiquei muito feliz. Mudou na sua vida profissional, quando isso começou a acontecer? Facilitou muito quando você começou a ouvir com nome de nota relativa, tudo?

Claro que sim! Mas eu já fazia isso, é isso que eu estou te dizendo. Só que intuitivamente. E agora eu faço conscientemente. Claro que sim, principalmente para escrever, pra mexer no papel, para olhar pra uma partitura, pra conversar. Pra tudo! É claro que sim! São duas etapas na vida, tá? Uma em que você está sendo totalmente intuitivo, e também pode ser. E depois você tem consciência de acordo com aquela intuição.

Às vezes te incomoda? Acontece de você querer ouvir a música sem o nome de nota relativa?

Não me incomoda nada. Eu escuto se eu quiser. Se eu não quiser, eu não escuto. (risos). Às vezes, eu não fico ouvindo nada. E às vezes, eu não fico prestando atenção no que acontece exatamente. E às vezes, as próprias coisas [melodias] já vão falando sem causar esforço nenhum. [Ele cantarola: Tu és, divina e graciosa...]. Sol dó mi lá sol mi dó ti di ré mi ré di ré fá. Porque veio... Também, se não vier, eu paro um pouquinho para pensar. Mas é assim!

Quais são as habilidades, pro mercado musical de hoje, que você acredita que sejam essenciais? Para um músico profissional no mercado de hoje? É claro que eu estou falando de um conceito muito amplo, pode ser um músico de orquestra... Mas o que você acha é básico?

Quanto mais as coisas evoluem, e o tempo vai passando, e a economia vai ficando apertada, mais requisitos são necessários para se estabelecer economicamente, se é disso que você está falando. Então tudo bem! Você é um músico totalmente intuitivo, vai depender só de compor algumas coisas ou então fazer as coisas que eu faço intuitivamente e só! Pode ser que a sorte não te ajude... Não mas agora eu vou entrar dentro de uma academia, vou seguir carreira acadêmica, faço um concurso para me estabilizar e depois vou ser funcionário público. Pode ser que você não passe, mas pode ser que passe também. **[Mas para passar, você vai precisar de habilidades musicais]**. Mas mesmo assim, você está tendo uma carreira acadêmica. Ahh! Mas eu gostaria de poder trabalhar com outros músicos. Aí, de repente, eu vou gravar! Sei lá! Só que tem várias vertentes de mercado, e eu acho que a gente tem que fazer o máximo que puder para todas. Até mesmo por causa da época. Então você deve abrir o máximo de portas que você puder, porque aí a sorte tem como bater em várias portas. E não numa só. Por isso. É uma coisa mais ou menos óbvia o que eu estou dizendo. O mercado está muito competitivo, você abre bastante portas.

Então... você poderia me falar quais são as habilidades? Uma boa leitura? O que mais?

Claro, se você tiver uma boa leitura, você poderá entrar em atividades em que você não entraria se não tivesse. Se você tem uma boa percepção você pode entrar em atividades que você não entraria se não tivesse. E assim por diante. Então, quanto mais atividades você desenvolver, melhor.

Mas quais as habilidades que você costuma desenvolver nos seus alunos?

Essas que eu estou te dizendo que eu faço a vida toda. Ritmo, motricidade, leitura, percepção, som, leitura e percepção de som, harmonia, leitura, percepção e concepção. E orquestração.

Instrumento também?

Já dei aula de instrumento também, sim, mas muito pouco. Mas instrumento, tem muita gente que dá aula bem. No meu ponto de vista, as coisas que mais comprometem aqui não são as

aulas de instrumento, de técnica de instrumento. São as aulas que extrapolam isso. Que estão fora do instrumento. Ou então coisas que precisam ser feitas no instrumento, que não dependem de técnica. Às vezes, o cara tem que acompanhar um cantor, a técnica dele é maravilhosa, mas ele não sabe nem por onde começa. Porque não tem nenhuma concepção de música, de harmonia de nada.

Quais são as mudanças, não sei se a pergunta é muito boa... Mas quais são as mudanças, quando chega alguém aqui, independente do nível em que ele chegue, quais são as mudanças que você espera que aquela pessoa tenha? O que você procura trabalhar no seu aluno?

Sempre as mesmas, que ele desenvolva essas coisas que eu acabei de falar. Claro, e que desenvolva as coisas atreladas a isso, se for possível. Porque a gente não dá aula de arte para desenvolver talentos, isso não existe! Mas se o talento se desenvolve, ele se desenvolve através dessas coisas.

Então você acredita em talento? Você acha que existe isso? Se a pessoa tem talento ou não?

Se você definir, eu posso te dizer se sim ou se não.

O que seria talento pra você?

Ter uma vocação, uma intuição para aquilo. Uma aptidão inata.

Existe isso para você?

Bom, como eu tive isso, para mim existe. Eu já fazia música e já compunha antes de estudar qualquer coisa. Então é claro que a intuição está por baixo dessa coisa toda. Agora se a pessoa não está muito bem intuitiva e começa a estudar e desenvolve isso, ótimo. Se é isso que você está me perguntando? Eu não sei. **[Não! é isso mesmo]**

Tem uma coisa que eu queria perguntar. Embora muita gente venha da academia para desenvolver, principalmente, o ouvido relativo, para obter noção dessas coisas que não são tão acessíveis dentro da academia. E você tem histórico de preparar gente para fazer prova para professor, para entrar na graduação...

Ah já! Vários. Tanto no Brasil, como fora. Tanto para as academias e universidades brasileiras, como para as estrangeiras também.

Você não acha engraçado, estar fora da academia e acabar preparando as pessoas para a academia?

Não... Engraçado? É engraçado no sentido de uma pessoa que está fora da carreira acadêmica fazer esta formação. Neste sentido, pode ser.

Vamos encerrar hoje, e a gente continua em uma próxima sessão.

PRINCE, Adamo. Entrevista realizada na casa de Prince, no Leme, em 1 de dezembro. Rio de Janeiro: 2014.

Então... É... eu gostaria que você falasse sobre alguns conceitos, em especial o conceito de sílaba e também quais são os procedimentos que você utiliza nas aulas pra fazer com que os alunos consigam ter o reflexo, pra gerar a aquisição de reflexo.

Sílabas você pode fazer uma equivalência com qualquer língua que usa uma formatação silábica. Sílaba em ritmo é exatamente a mesma coisa. É... O que é composto de elementos que juntos formatam uma sílaba, que seja a visão mínima pra se poder ler alguma coisa, né? Esse é que é o conceito de sílaba. Tem uma coisa que: letras em português equivaleriam às figuras em ritmo, e a junção das figuras em formatações é... equivaleriam às sílabas em português. E pra adquirir reflexo sobre isso é necessário, a quantidade de vezes que você vê, que você faz. Qualquer treino de reflexo consiste na mesma sistematização: o número de vezes que você faz a mesma coisa.

É... Mas então, quando a gente pega o método, você coloca, identifica sílaba que vai ser usada. Lá em cima tem aqueles quadradinhos.

É, no livro todo, página à página, tem as sílabas separadas em retículas, acima de cada página. Os primeiros volumes, os dois primeiros volumes, né? Depois tem um terceiro volume que já não está mais direcionado à isso. E aí é diferente. Mas aí você olha ali, aquela... visualmente, né? Aquela... que está separado pra você ter uma ideia de como... A sílaba rítmica ou clichê rítmico, como quiser chamar.

E aí tem algum procedimento que você deva fazer antes de começar a fazer os exercícios? Como é que você...

Condicionar a sílaba.

De que forma?

Visualmente, você observa a sílaba através dos elementos que compõem, se tem, é... Igualmente português: se tem três letras, se tem duas, quais são. Que formata aquele clichê visual. A primeira coisa é você reconhecer o clichê visual. Diferentemente do que é em português, que seria a principal diferença, é que em ritmo as sílabas têm um tamanho vinculado ao tempo. Então elas podem ter um tempo, dois, três, quatro. Aí é... você deve também... focar isso, né? Sempre estudar sílaba focando o tamanho. Focando a visão. Você tem que ter uma pronúncia pra poder ler, já pré estipulada, isso é bom que tenha. Porque você não vai poder fazer raciocínio na hora que tá lendo. Leitura é um processo espontâneo, não é racional. Então, é... tem que ter uma pronúncia adequada, que inclusive é sugerida no Método Prince. Já tem uma pronúncia sugerida. E quando você está lendo aí é como em qualquer linguagem, né? As sílabas e as palavras, digamos assim, comparando com português, e aí as frases são... podem ter continuidade, podem ter conclusão, podem ter suspensão. Então essas coisas todas a gente condiciona. As sílabas têm nome também, né? É uma coisa que é conhecida no mundo inteiro. Aqui poucas pessoas sabem nomes de sílabas. As vezes falam assim, um ritmo sincopado. Mas que aquela sílaba, exatamente é uma sílaba sincopada, como tem sílaba cega, sílabaafiada, isso se fala comumente. Às vezes, as pessoas também não sabem isso.

A sílaba...

É bom porque ganha consciência maior. Mas não é necessário, não.

É... você tem como fazer uma... são as básicas, as cegas, afiadas...

Não é... Isso é totalmente desnecessário para ganhar reflexo. Mas é uma coisa que também é... você dando nome aos bois, é uma maneira de conscientizar também. Só isso.

Você poderia dar um...

Aí pra estudar tem que sentar na mesa, ver e estudar o método, né!? Não é chegar e falar assim, por alto, de qualquer jeito.

Entendi. É... Tem alguns termos, alguns termos que você usa frequentemente, aí se você pudesse dar uma definição destes termos, seria mais fácil depois pra eu poder mexer com o seu texto, assim... manipular o seu texto, entendeu? Juntar os assuntos que você tá falando, enfim, pra me facilitar. Então, assim, é... O que seria reflexo? E o que é reflexo visual?

Reflexo, você já me perguntou da outra vez, e eu já te respondi também.

Ah! Tá. Então não precisa.

Existe reflexo do, como é que diz, reflexo intuitivo e reflexo condicionado. Evidente que o

reflexo da leitura é um reflexo condicionado. Até te expliquei da outra vez que reflexo intuitivo, se vem uma pedra no teu olho, você automaticamente fecha o olho, não precisa ninguém te ensinar, e o reflexo vem espontaneamente. Agora: isso é um reflexo intuitivo. Existem vários que você já nasce com ele. E tem outros que você condiciona como é a leitura de música, como é a leitura de português, que isso você já sabe também. Que não nasceu com ele, mas depois que você condiciona realmente, que ele fica condicionado, não tem como você olhar pra uma coisa escrita em português sem saber como é. E vice e versa, na hora em que você tem que escrever alguma coisa que você saiba, também. Você escreve na hora em que você quiser.

Então reflexo visual seria o quê? Associar a sílaba à...

A mesma coisa, vai sempre associando com português. Quando você olha pra uma palavra escrito Leme e você “l” “e” - le; “m” “e” - me. Isso é reflexo visual. Em ritmo é a mesma coisa. Quando você tem um ritmo escrito, seja qual for, você vai imediatamente associar o visual com o sonoro e com o tamanho da métrica... Tudo. Uma coisa que acontece muito, de as pessoas estudarem errado, e de uma maneira, não sei porque sem associar o que já sabe. Porque tem outras leituras que as pessoas já sabem fazer, como matemática e português, e não fazem por letras, né? Porque normalmente em português quando a pessoa lê, lê letra a letra, “m” “é”, “m” “e”, ele está soletrando, ele não está lendo. Então, no máximo, ele é semianalfabeto. O principal erro no estudo do ritmo é esse: não só querer ler letra à letra, que é uma coisa totalmente avessa a um processo de leitura, seja ele qual for, como também, querer fazer contas e raciocínios num processo como... qualquer pessoa que sabe ler qualquer coisa, sabe que numa leitura não cabe raciocínio, que é uma coisa intuitiva.

Você falou de pronúncia. Se você puder dar uma definição, o que é que seria?

Pronúncia já tem sugerida no livro. Se alguém achar uma pronúncia que prefira e que ache melhor, é... A pronúncia basta que seja sempre a mesma, porque a pessoa não pode olhar pra uma uma coisa que vai ser uma leitura rítmica, ou seja, não tem som vinculado, e não saber como vai executar aquilo. De que maneira vai falar pra poder tirar aquela sonoridade rítmica. Então, a pronúncia é isso!

Você já falou de reflexo visual, de pronúncia, do tamanho da sílaba, da continuidade, da suspensão e da conclusão. E do acento?

Ahh! O acento também! A linguagem musical é igual a linguagem de português. Todas as coisas tem acento nos lugares adequados. Você faz uma acento errado, fica tudo incompreensível. Isso aí a gente também aprende automaticamente, igual, vamos sempre comparar assim pra ficar claro, igual faz em português. Ninguém vai falar centenário, fala centenário. E não precisa pensar pra fazer isso. Mas já automatiza e já estuda de forma que isso seja automático. É assim.

Cada sílaba tem um...

Cada sílaba, cada contexto rítmico dentro de compasso, cada contexto maior de frase, tudo isso é assim: tem acentos, conclusões, suspensões e continuidades.

É... e agora indo para o Método Prince... não é ainda um método concluído, mas que você usa pra ensinar som.

Pra ensinar som, eu tenho usado o meu manuscrito sobre solfejo relativo e os métodos do Kodály.

E... esses seus manuscritos, assim, eu queria que você falasse, assim, das bases que

fundamentam esses manuscritos.

Aí partituras, um monte de coisa que eu uso junto com isso, né? Também.

É a mesma coisa. Esses métodos necessários para a aquisição de reflexo da leitura de som. Aquisição de reflexo de som. Da leitura de som, em ouvir som?

O procedimento é o mesmo. Através da repetição. Qualquer coisa de reflexo é assim que se aprende. Agora o reflexo do ritmo é um, e o reflexo do som é outro completamente diferente. Agora, o processo, em termos de essência é o mesmo. Através da repetição, a quantidade de vezes. É exatamente... qualquer processo de reflexo é assim. Qualquer coisa que precisa de reflexo condicionado, vai ter que condicionar reflexo. Através do número de vezes que você faz aquela coisa até condicionar.

Você tava... Eu não sei se eu cheguei a gravar ou se a gente estava conversando antes de eu ligar o gravador, você falou assim: que a base da maneira que você ensina som, é entender que o som como relativo, solfejo relativo. E aí eu queria que você pudesse desenvolver isso, assim, porque eu vejo que existe uma progressão: você começa em pequenos grupos, começa com dó - ré, depois vai pra outros grupos, e...

São duas coisas diferentes que você está falando: que é solfejo relativo. Isso é uma tomada geral. É uma coisa irrestrita: solfejo relativo. Você não vai ver as notas como notas absolutas, em relação à denominação de notas, não é só em relação à sonoridade. Então não é uma nota... O lá não tem 444Hz, nem o dó tem aquela proporção em relação ao lá de 444Hz. Não é isso. Então solfejo relativo, as notas têm nome como nasceu. A coisa nasceu assim. Tem nome em relação ao seu contexto harmônico-melódico. Então se a nota é centro da música maior, se chama dó. Se for centro da música menor se chama lá, e as outras em relação a elas proporcionalmente, relativamente falando. Então, isso é que é solfejo relativo. Agora, como vai estudar solfejo relativo, aí podem ter milhões de abordagens, que podem ser legais ou não. Solfejo relativo é isso. Se alguém der um jeito de estudar isso de uma maneira ruim, não sei... normalmente o Kodály começa a estudar pelo pentatônico. Tem lugares que começa a estudar já fazendo a escala diatônica. Ambos podem funcionar. O Kodály com certeza funciona, que eu já uso a vida toda o método Kodály. É... o que ele fala, ele e o Bartók é que o pentatônico é a base do ouvido, a espinha dorsal do ouvido em qualquer cultura e em qualquer raça. É a raiz do ouvido humano. Então como é uma coisa, assim, fundamental e essencial do ouvido, começa por aí, né? O método Kodály. Agora, se quiser começar de outro jeito, que não seja a maneira mais essencial, pode dar certo. Não tem problema. Alguns outros métodos de solfejo relativo existem pelo mundo inteiro, que abordam de outras maneiras.

Tem mais alguma coisa que você queira salientar sobre a aquisição de reflexo em som, sobre a maneira como você ensina som, sobre o que você acha que é essencial.

A diferença é que som é concreto, e ritmo é abstrato. A principal diferença é que são dois reflexos completamente diferentes. E o som... Ritmo é impalpável. Ritmo depende de tempo, e tempo não existe na criação humana. Pegando, assim, em termos de relação concreta. E som, não. Som é uma coisa concreta, ele é feito por alguma coisa material e sensível, então o som não é abstrato. É um reflexo de uma coisa concreta. A diferença é essa. Agora, a maneira que se estuda uma coisa e outra é completamente diferente. E depois vão se juntar os dois reflexos. Quando for usar melodias, harmonias e tal. Mas é bom que podem ser estudados separados, porque senão... Ainda bem que podem! Porque senão teria que ser estudados juntos e aí seria mais complicado. Você pode separar o ritmo e estudar o ritmo separadamente. Essa que é a diferença. Agora, o som, quando tiver um som, evidentemente nada acontece sem ser na fluência do tempo, então algum ritmo já vai estar vinculado a ele também. Então, por isso, dentro de uma forma mais coerente, você começa estudando ritmo e, depois, sobre aqueles

ritmos que você já aprendeu, e aquelas sílabas mais fáceis, aí você vai aprendendo, vai colocando som. Adquirindo reflexo de som - tô falando da leitura, que eu tô dizendo, isso já incluindo um reflexo de ritmo que você já tem.

Você diria que é muito difícil estudar os dois ao mesmo tempo? Ou diria que é impossível?

Eu diria que é desnecessário. Pra que que eu vou ver se é mais difícil ou se não é se é desnecessário. Sendo que não se faz ao mesmo tempo. Pra que que eu vou pensar nisso. Se é desnecessário, então não se faz. Pra que que vai fazer uma coisa que vai ser evidentemente mais complicada, se não é necessário? Se você pode fazer separado?

E... a última coisa que eu queria perguntar, é sobre os estudos de frase, de fraseologia.

Mas, só mais um detalhe: mas, embora o estudo seja separado, mas depois é necessário juntar, em todos os aspectos. Lógico, né? A música vai acontecer sobre qualquer circunstância, então vão juntar todos os aspectos rítmicos com todos os aspectos sonoros, isso daí é claro! Mas, diz?

Não... é o estudo de frase também, porque você pode ter uma maneira de estudar frase também, só através do ritmo, e também o estudo de frase quando você une o ritmo e o som. Isso eu tô falando pela experiência que eu tive por ter estudado com você.

Quando tem ritmo e som, está as duas coisas juntas, quando tem só ritmo, o som não está. A diferença é só essa.

Mas você teria alguma observação a fazer sobre o estudo das frases ou... enfim.

O estudo de frase é ter uma visão global mas... você tá falando de leitura? Porque pra ouvir ninguém tem nenhuma dúvida do que é uma frase. Mas se tiver lendo de primeira vista de uma música que você nunca viu e não conhece, aí pode ser que, se você não tiver uma leitura fluente você não vai entender nada do que você tá vendo. É lógico, não sabe ler direito! Ou então não tem visão global. Mesma coisa que em português. Se for comparar com alguma linguagem escrita e falar Mue... é pode ser! Escrita e falada. Música é escrita e cantada, mas ritmo é escrito e falado. É... o processo é igual. Se você não tem visão global, se você não entende previamente o que você tá fazendo, como é que você vai explicar? Só falando... fala uma frase em português cortando ela na metade, onde não é pra ser cortada, aí ninguém vai entender. Mesma coisa é música. Então o que faz a tua visão ficar melhor e entender o que é que se passa é ter visão global. Justamente o contrário do que eu tinha dito: que seria a visão micro. Ver uma única letra em português, uma única figura em ritmo. Então o mínimo que a gente enxerga em ritmo é a sílaba, que vai fazer um ritmo mais ... maiorzinho, que mais... vai juntar com outro, que equivaleria a palavras, que vão formatar pequenos membros, que vão formatar membros maiores que são frases. É a mesma visão. Basta fazer a comparação. Porém, com a visão global. Não com a visão de quem soletra, como eu já fiz a comparação em português, né? Vendo figura por figura não existe como fazer isso. É isso.

Tá bom. Eu estava precisando mesmo é desses conceitos aí. E eu acho que...

É só isso?

É só isso.

Que ótimo!

MACHADO, Afonso. Entrevista realizada na casa de Machado, em Botafogo, em 23 de dezembro. Rio de Janeiro: 2014.

Hoje é dia vinte? Vinte e três do doze de 2014.

Isso

A gente está em Botafogo. Então ehh... Vamos começar com a primeira pergunta que eu queria que você falasse sobre a sua infância, onde nasceu, qual era a profissão dos seus pais. O ambiente familiar, enfim, dar uma...

Eu nasci em Botafogo, morei a vida toda em Botafogo. Meus pais moravam, minha mãe mora até hoje na rua Coelho Borges, que é aqui perto. E eu nasci num ambiente familiar. Meu pai era pesquisador, cientista, mas músico amador e muito bom músico. Tocava violão maravilhosamente. Minha avó era pianista clássica. Eu nasci e cresci nesse ambiente musical. Todo dia o meu pai tocava. Eu sentava do lado pra ouvir. Pedia músicas. O repertório dele era música brasileira. Basicamente choros, sambas também e instrumentais, ele solava muito bem

no violão. Minha avó, músicas eruditas. Chopin, Beethoven, Bach. Então meu aprendizado, assim, intuitivo, foi.

Huhum

Isso que eu considero, até hoje eu considero que é de bom, né? E... já adolescente, eu resolvi, achei um bandolim esquecido em casa, que era duma tia. E peguei comecei a...

Era a sua avó por parte de pai? A que tocava piano.

Não, era a avó por parte de mãe que tocava piano, e meu pai violão. Na família, é toda musical. Meus irmãos. Sempre tocaram um pouco de violão. Mas eu achei esse bandolim e aí um disco lá, que eu não cansava de ouvir, que era o Jacob do Bandolim, Elizete Cardoso e Zimbo Trio, um show ao vivo no Teatro João Caetano. Eu ficava ouvindo, e com esse bandolim eu comecei a tentar tirar as músicas do disco, lá que o Jacob tocava. E o meu objetivo era poder tocar direito, pra poder tocar com o meu pai.

Huhum.

E foi assim, quase que brincando, eu fui aprendendo, intuitivamente, aí, sei lá! A partir dos dezessete, dezoito anos, eu resolvi estudar mais a sério. Música. Fui assistir a um show do Paulinho da Viola, chamado Sarau, isso foi em 73, eu acho. Por aí. E o Paulinho, além dos sambas que ele cantava, que eu já era fã. O show era Paulinho, Elton Medeiros, o grupo do Paulinho, que tinha Cristóvão Bastos, Dininho, Copinha, uma galera que eu era fã. E o Paulinho, nesse show, convidou o Época de Ouro pra tocar uns choros e tocar junto com ele. Aí eu fiquei, porra... a música que eu gostava tava ali, super bem tocada, e depois do show fui falar com eles. Olha, eu toco bandolim, tô aprendendo, quero um professor, era o Déo Rian, o bandolinista, uma época.

O Déo Rian, inclusive, estudou com o Adamo também.

Exatamente.

É, mas o Déo Rian é... eu não tenho o contato, se você tiver depois.

Talvez eu tenha. Depois, me lembra.

Tá.

É... Aí fui falar com eles, só que o Déo Rian não dava aula, nunca deu aula. Mas me indicou um professor, um senhor que tocava, era músico amador, mas sabia tudo. Eu aprendi o básico da teoria com esse professor. Eupídio Faria. Meu primeiro professor. Aprendi a ler música, escrever. E o negócio foi caminhando, a gente formou o grupo Galo Preto, em 75.

Huhum. A gente quem? (risos)

Bom. Eu o Zé Maria Braga, Alexandre Paiva, estamos até hoje. Na formação original tinha o Luiz Otávio Braga; Mauro Rocha; e Camilo Attie, Panderista. Reynaldo também. Um outro percussionista. E a coisa foi... As pessoas ficavam muito admiradas de ver nós éramos meninos na época, tocando choro, bem. E... a música brasileira estava numa fase meio, meio complicada, em plena ditadura. Os caras que a gente admirava tavam exilados, tipo Chico Buarque. Sei lá. Caetano, Gil, tava todo mundo fora do Brasil. Aí as gravadoras começaram a se interessar por outras coisas, porque os caras estavam produzindo música brasileira não aqui. E aqui era tudo censurado, música do Chico, por exemplo. Então algumas gravadoras se interessaram por música instrumental. E nós fomos convidados pra gravar um disco em 78. Aí fizemos um disco super bacana. E foi uma surpresa, assim. Pessoal de 20 anos e tal tocando. Um disco muito bonito. Até hoje é cultuado. E nessa mesma época fomos chamados pra tocar

com o Cartola. Então o negócio foi... Eu acho que eu virei músico mesmo. E... tava sempre querendo estudar. Eu tinha tido essas aulas com o Eupídio.

Você chegou a tocar com o seu pai? (risos)

Claro. Muito. Todo dia. Ele chegava do trabalho, pegava o violão, vamos tocar um pouquinho?

Ele era... Você falou que ele era cientista. De qual área?

Ele trabalhava no Instituto de Bio-Física do Fundão. Tem até hoje um laboratório com o nome dele lá. É um pesquisador, cientista super conceituado. E querido. Mas a música era que era a paixão dele. Ele nunca foi profissional de música. Mas sabia tudo. E eu toquei com ele, muito. Nesse primeiro disco a gente gravou, ele compunha também, gravou um choro dele. A gente quis fazer um repertório diferente, porque o pessoal que a gente, o pessoal que tava gravando, tocava Noites Cariocas, Brasileirinho, Pedacinho do Céu, a gente, pô! Não tem sentido fazer isso, se os caras já fizeram melhor que a gente. A gente gravou esse disco só com música inédita, desses caras aí. Jacob, Pixinguinha, Nazareth. Então foi bacana, porque a gente fez o nosso totalmente diferente. Até que passou-se algum tempo, a gente gravou o segundo disco já, as gravadoras já não tinham mais interesse porque num... tava tudo voltado pra bandas de rock. Os anos 80 só gravou grupo de rock. Surgiram muitos. A saída foi a gente fazer um disco independente. O segundo disco nosso é independente. Aí a gente já fez... oh vamos fazer, que a gente já fez no outro disco, já tá bom. Então a gente fez o quê? Chamou o pessoal que a gente admirava, que não era ligado ao choro, pra fazer música pra gente. A gente saiu telefonando pro Hermeto, pro Tom Jobim, pra Cristóvão, Hélio Delmiro. Todos os músicos que a gente admirava, que a gente sabia que tinham ligação com o choro. A gente ligou pra cada um e pediu música. E todos nos receberam, né? A gente foi parar na casa do... O Hermeto: oh! Me liga semana que vem. A gente ligou. Ah, pode vir aqui. Ele morava lá em Bangu, no Jabu. Pode vir aqui, que tá pronto o choro pra vocês. A gente foi lá no estúdio dele. Tudo arrumadinho. Seis cadeiras com a partitura. Era um choro difícilíssimo, louquíssimo e maravilhoso. Ele: vambora, vamos tocar. E a gente tentando, que era muito difícil. Lendo à primeira vista. Mas acabou rolando. E todos eles. Né, então o segundo disco é esse, esse olhar assim diferente, né? A gente tava cansado de ouvir: pô, o choro é uma música antiga. É uma música ultrapassada, a gente sabia que não era nada disso. Os caras tão fazendo até hoje. Os grandes músicos têm ligações com o choro fortíssimas. Então a ideia era essa. Paulinho da Viola. Elton Medeiros. Cada um fez uma música inédita pra gente. Esse disco também é marcante. Assim, eu creio que na história do choro, agora, né?

É... Você disse que teve aula com um professor que te deu aula de instrumento ou não?

Instrumento, um pouco. O meu aprendizado com instrumento foi mais autodidata mesmo. Eu eu, depois desse primeiro encontro com o Déo Rian, eu passei a procurar os bandolinistas, fiquei amigo de todos eles. Do Joel Nascimento, tinha um grande bandolinista pernambucano, Rossini Ferreira. E todos eles iam lá em casa, pra Saraus, e eu tocava com eles e ficava trocando ideias. E outra! Olhando eles tocar. Eles tocarem. O meu... meu aprendizado foi meio assim. E tirando música de ouvido. E observando os grandes instrumentistas. Esse professor, Eupídio Faria foi mais, né? De teoria.

De teoria. E aí tem algum outro? Que você tenha estudado? Em alguma escola de música?

Eu estudei... Escola eu nunca fiz não. Eu estudei um pouco com o João Pedro Borges, que era um violonista, trabalhava com o Turíbio Santos.

Aham

E que me ensinou um pouco de harmonia. Estudei com o Nelson Macedo. É... mas o grande barato que me organizou a cabeça foram as aulas com o Adamo.

Ah! Então! Aí como é que você chegou lá? (risos)

Nessa época,

Ahn

tinha uma turma grande começando a tocar choro. Tinha o Galo Preto. Tinha os Carioquinhas, que era o grupo do Raphael Rabello. É... Nô em Pingo d'Água apareceu depois. Um monte de gente. E todo mundo procurando, seco pra estudar. Não tinha muita opção, não. É... muitos foram procurar o Ian Guest

Deixa eu fazer um parênteses. Você acha que hoje tem mais opção?

Acho.

Tem?

Tem. Creio que sim.

Quais as opções que você vê hoje? Assim... Vou deixar essas perguntas pro final. Porque aí é ...

Sim

Eu vou pedir pra você falar das habilidades. O que você acha que é importante pro músico adquirir, pelo menos, mais dentro que você trabalha, né?

Huhum.

Então vamos voltar. (risos) Aí tinham poucas opções.

Aí muita gente procurou a escola do Ian.

Huhum.

Eu creio que o Adamo foi aluno e assessor do Ian. Né?

Huhum.

Então? Muita gente foi pro Ian. Alguns procuraram a Escola do Antônio Adolfo. E... eu cheguei no Adamo. Eu acho que eu procurei o Ian, na época não deu certo, e o Adamo tava dando aula em casa, e tal. Era mais prático, que ele morava em Santa Teresa. E eu ia lá, toda semana. E e foi muito bacana. Eu acho que eu fiz o método Prince completo.

O de ritmo todo? Os três volumes?

Ainda não tinha os livros. Mas ele tinha todo o material.

Aham.

O livro ainda não tinha sido publicado. Né? E o Adamo... A gente procurava coisas. Por exemplo, na época ele indicava pra gente o livro do Paul Hindemith.

Huhum.

Né? Treinamento Elementar pra Músicos. O, esse, eu creio que o Adamo desenvolveu algumas coisas do Hindemith, né? Ao extremo. A, ao máximo. E pelo método Kodály, que o Adamo também usa. Eu fiz a parte de ritmo e fiz a parte também, né? Do Kodály. E depois

arranjo, orquestração um pouquinho. O Adamo me deu uma base pra isso. Estudei com ele, talvez uns três anos. Não sei direito. Mas foi por aí.

Mas, é, você falou que foi primeiro pro Ian, mas isso era o quê? Era um boca a boca? Todo mundo meio que sabia... Como é que era?

Você está estudando com quem? Não sei o quê. É.

Por aí. (risos)

Por aí. O Luiz Otávio Braga, que tocava no Galo Preto, hoje ele é da UniRio, e professor. Ele estudou com o Ian. Fez muitos anos lá com o Ian. E eu ia pra lá, e tal. Por algum acaso não, preferi fazer com o Adamo. Não sei. Nunca gostei muito de escola, e tal. Eu fiz aula particular com o Adamo.

Entendi. E... você viu, você já tinha estudado teoria, né? De uma maneira provavelmente diferente. O que você viu de diferente nesse método quando... no Método Prince? Tanto o de ritmo quanto o de som, né? Porque ele usa o o Kodály, mas ele faz, pelo menos assim: eu quando comecei a ter aula com ele tinha uma introdução que tinha sido ele que tinha feito. Então eu não sei se você pegou isso ou se você já foi direto pro Kodály.

Eu fui pro Kodály direto.

Direto?

O Adamo é muito... Ele é muito inteligente, muito organizado e muito didático. Ele conseguiu organizar o curso dele de uma maneira muito bacana, né? Os dois métodos são super bem feitas, bem feitos. Eu acho que, a, ali, tá tudo. O Adamo tá publicando um livro atrás do outro porque é muito conhecimento. E ele sempre foi muito organizado. Sabe... Sempre teve um método muito bom, de ensino. É por aí.

É... Você tá dizendo assim, que o principal é, seria, é, essa coisa gradativa. É isso?
É.

Você quer dizer, a organização mesmo?

Huhum

Mais do que a forma, né?

O método, né?

Mais do que a forma, a questão de ser gradativo.

Humm.

E... Você falou já um pouco. Os conteúdos que foram abordados na aula, foi som e e ritmo? Ou você estudou mais alguma coisa? Harmonia? Alguma...

Um pouco de harmonia, orquestração. Eu me lembro que eu fiz um, no final do, eu fiz um arranjo pra uma música do Adamo, pra uma banda da escola do Ian tocar. Ficou lindo, né? Era um samba do Adamo. A gente, eu fui fazendo, ele dando uns toques, né? É por aqui. Foi um barato! Aí na apresentação final, eles tocaram esse arranjo.

E.. os te... assim, os conteúdos, e tal. Em geral, você achou que tinha abertura pra você falar, ah! eu quero aprender isso ali. Ou você acha que, em geral, pelo que você lembra, assim, era quem falava: não vamos por aqui. Quem guiava.

Em geral ele conduz, né?

Aham

Ele conduzia. Mas é legal. Muita gente precisa de um.

Aham

de um cara pra cobrar. Né? Isso é bom. Se não tiver isso, fica um pouco disperso.

Aham. É... Você encontrou alguma dificuldade pra se adaptar aos métodos?

Não.

Nem o dó móvel? Nada disso.

Não. Achei super... Porque é muito bem bolado isso. Muito bem... Não. Sempre achei fluente. Sempre, com a orientação do Adamo, foi sempre bacana.

Você não sentiu uma diferença muito grande, não, quando você passou pro dó móvel?

Achei muito melhor.

(risos)

Muito melhor.

Entendi.

É um método. Creio que revolucionário.

Huhum

Muito melhor. Muito mais fácil de...

No que é necessário assim. Tem um já, já tem algumas entrevistas, então tem algumas coisas que vocês vão falando e eu também. A questão da disciplina, de ter que ter um , estudar diariamente, e você conseguiu levar aquilo na boa?

Na época, sim.

(risos)

Agora eu cansei um pouco. Porque o músico tem que estudar sempre.

Haham

Tanto o instrumento, quanto... né? A parte de harmonia ou seja o que for. Orquestração. Não tem, não pode parar nunca. Eu eu sou bandolinista, eu ando meio preguiçoso. Se parar uma semana, um mês, é uma coisa horrível. Você perde toda a elasticidade e...

É...

Tem que haver um convívio diário com a música.

E aquela pergunta, que é meio difícil de você dar certezas, mas você identifica mudanças no que diz respeito à percepção musical e à performance? Que você considera ou que você acredita que venham por conta dessas aulas que você teve com o Adamo. Ou por conta do método? Se você tem alguma coisa específica assim que você acredite que venha depois?

Não sei, é difícil. Me ajudou muito porque foi um momento de conhecimento, que eu fui desenvolvendo. Na teoria musical [você aprende] a ler e a escrever, mas isso não é nada, né? O Adamo me deu, sei lá, um caminho. E do jeito que ele cobrava, foi uma coisa super bacana.

Influenciou sua maneira de ensinar? Como professor. De que forma?

Claro! Não, tudo que eu aprendi com ele, eu procuro usar. Se eu for dar aula de ritmo então, é aquilo que eu uso. Houve uma época em que eu era, eu acho que na época, eu era um bom aluno dele. E ele foi convidado para dar aula numa escola de música que tinha aparecido. Eu sei que, no final do curso dele aconteceu algum problema, ele não pode fazer, aí ele me chamou pra substituir. Foi bacana isso. E é um método muito legal.

Há mudança em algum outro setor? Pode ser atenção...

O que?

Se você percebeu alguma mudança que não seja musical, conforme você foi se desenvolvendo pelo método de ritmo e tal. Não sei! Melhora de atenção, alguma coisa neste sentido.

Não sei. Aí é difícil de...

De, de...

Uma coisa é dizer alguma coisa relacionada a música, não sei.

No que diz respeito a sua área, dentro do que você trabalha, no campo de trabalho que você já percorreu como músico, quais são habilidades que estão sendo essenciais, que estão sendo demandadas hoje no mercado?

Eu acho que o pessoal da geração mais nova, além de ter tido uma facilidade muito grande de, agora com Internet, o cara pode aprender pela Internet. E o pessoal está estudando mesmo. Então estão surgindo músicos maravilhosos. E todos com um conhecimento, né?

Não. Quais são as habilidades que você acha que são essenciais hoje em dia? Hoje em dia e sempre, quais são as habilidades é...

Tem que ter um ouvido muito bom, né! Isso você desenvolve com o método de Som, né? Isso me desenvolveu muito. Você num estúdio, por exemplo, você tem que estar ligado, ouvindo tudo. Pintou um acorde errado, você tem que... A percepção é super importante.

Mas a habilidade no instrumento? Alguma coisa específica? Não? Tá bom! (risos)

É. O músico, para ser bom, tem que estar estudando sempre, como eu falei. Estar ligado em tudo que está acontecendo. E se for instrumentista tem que estar estudando técnica diariamente. Os grandes músicos, que a gente tem hoje, são horas e horas de estudo diário. Porque, se não for assim, o cara pode ser bom, mas não vai ser, alto nível, como o Dirceu Leite, por exemplo. Dirceu estuda horas e horas de cada instrumento. Ele toca uns dez, né?

Até hoje?

O estudo é a base de tudo. Se você tem um método bacana de estudo, facilita.

Legal. Mas alguma outra coisa que você queira falar, que eu não tenha perguntado. Não... Eu já fechei aqui as perguntas.

Você quem sabe! Está legal?

Então, está ótimo.

Beleza!

Até a próxima!

MARQUES, André. Entrevista realizada no Catete, em 10 de junho. Rio de Janeiro: 2014.

Então Andre, eu gostaria que você falasse como é que foi a sua infância; onde você nasceu; a profissão dos seus pais; como é que era o seu ambiente familiar ...

Huhum! Então... Eu nasci no Grajaú, na verdade fui criado no Grajaú, minha vida inteira Meus pais: meu pai é analista de sistemas, economista também, sempre trabalhou nessa área, minha mãe é assistente social. Meu pai é carioca. Minha mãe é do interior do Rio, de Campos ... dos Goytacazes. E ... enfim, é isso! O que mais você quer saber?

Não... Eu quero saber ... Eles tocavam? Como é que era?

Não, não tem nenhuma relação assim com música. De trabalho não! Meu pai sempre gostou muito de música. Gostou muito de samba. E, na minha infância, eu até ia em quadra de escola de samba com o meu pai. Ele sempre gostou muito de escrever, então ele tinha muitas

poesias. Já alguns amigos chamaram ele para escrever samba-enredo, ele escreveu, em alguns momentos. Ganhou. Então, eu tive um contato um pouco maior com a música na infância por causa do meu pai. Mas eu, assim, na época, nem pensava em tocar, em cantar, em nada disso. Mas tinha sim uma frequência maior um pouco que o normal no meio musical por causa disso: por causa do envolvimento do meu pai. Mas ele não é músico, sabe? Ele escreve, gosta muito de música.

E você chegou a tocar em bateria?

Não, nada disso. Eu ia acompanhar ele. Eu acho que eu ia meio de álibi, porque ele tinha que sair de madrugada. Pra minha mãe não cismar, ele me levava junto, assim... Enfim, eu gostava, ia junto, mas...

Mas, assim, eles cantavam em casa? Churrasco em casa com o pessoal?

O meu pai, sim. A minha mãe, não. Mas o meu pai, sim. Sempre gostou. Aí com essa história dele escrever ...

Ele próprio cantava?

Cantava, tinha as músicas dele que ele cantarolava, assim: ah! fiz uma música! Tinha uma coisa de fazer música meio que pro filho, pra filha, entendeu? Não sei quem ... Mas tudo meio assim na brincadeira e tal, mas ele sempre fez, sempre gostou.

E ele cantava legalzinho?

Canta bem, canta bem.

Ai, que bom!

Meu pai é afinado. Voz bonita.

E aí, vamos lá! Você resolveu ter aula de música?

Sim. Resolvi ter aula de música, no início da adolescência, assim, nos meus treze anos de idade. É... acho que muito porque eu tinha um amigo que tocava guitarra, eu ouvia, achava legal. E aí comecei também a querer tocar guitarra. Eu ouvia também uns programas de jazz, que passavam no Multishow de madrugada, sabe? Passa onze horas, essas coisas assim. Eu ficava assistindo aquilo, achava o máximo, e queria tocar. Assim, em algum momento eu botei na cabeça que eu queria tocar. E aí meus pais me incentivaram. Assim, desde sempre, assim. O meu pai principalmente, né? Já gostava: "pô, não, beleza! Vai estudar e tal...". E sempre me incentivou. mais ou menos nesse período: de treze, catorze anos, por aí.

Tá. Quantos anos você tem?

Agora eu tenho 29.

29. E como é que eram as suas aulas de música? Como é que começou? Quem foram seus professores? Fazer um resumo aí

Aí começou o seguinte, até é... por influência do meu pai mesmo, quando eu falei que queria estudar, ele resolveu perguntar para algumas pessoas, aí falaram: "ah! Estuda na Escola de Música Villa-Lobos, que lá é legal. É barato." E aí eu comecei a pesquisar como é que faria pra estudar. Descobri que tinha uma prova, pra fazer o curso básico, assim. Falaram: "Ah! É uma prova que você não precisa saber muito música, mas tem uma prova. É legal, se você souber alguma coisa, e tal ...". Aí eu me inscrevi para fazer essa prova e também comecei a fazer umas aulas com um professor amigo meu. Fiz muito pouco tempo. Meio que umas aulas só pra fazer a prova. Ele estudava no Villa-Lobos, esse professor. Ele estudava lá. Então ele

sabia como era a prova, aí eu falei: "Ah! Você me dá umas aulas e tal?" E ele começou a dar umas aulas lá em casa, assim. É... eu pouco pegava no instrumento, no início, era uma coisa meio que pra fazer aquela prova, sabe?

Ahaam

Aí, logo que eu entrei pro Villa- Lobos, eu já parei de fazer aula com ele, assim.

Mas a prova do Villa-Lobos, pelo menos a que eu conheço era assim: você repetia o número de palmas ... É ... era uma prova muito simples, assim.

E a aula era disso? Assim?

Mais ou menos. Na verdade, depois que eu fiz a prova, eu descobri que não era necessário, a aula.

Ahaam. Entendi!

Mas antes eu não sabia. Eu sabia que tinha uma prova, tinha um professor de música aqui que dava aula pro meu amigo. Esse meu amigo que tocava guitarra, que morava pertinho de mim e já estava lá. Entendeu? Aí eu falei: "Me dá umas aulas que eu quero fazer a prova, e você já sabe como é que é".

Entendi. Mas aí você já aprendeu alguma coisa ...

Aprendi

De guitarra?

De guitarra, não. Um pouquinho de violão. Eu já tinha um violão na época, assim. Comprei, né? Por causa disso. E aí muito pouquinho, mas como.. eu diria que praticamente nada. Eu diria que eu fui aprender mais quando eu entrei no Villa-Lobos mesmo.

Aí você entrou no Villa-Lobos?

Sim.

Como é que eram as aulas lá? Como é que foi que ...

Tá, aí no Villa-Lobos, era da seguinte forma: você tinha um primeiro semestre, né? Que eram aulas que ... a gente chama de aulas teóricas, sei lá! Mas enfim, não tinha aula de instrumento, não tinha alguma coisa assim mais prática, de fazer música. Aí depois, de acordo com a sua classificação ali, você escolhia o instrumento que você queria fazer ou não poderia escolher e teria que ficar com o que sobrasse. Era uma parada mais ou menos assim. Aí eu queria estudar violão. Na verdade, eu não queria estudar violão, eu queria estudar guitarra. Mas, em algum momento, alguém me convenceu de que se eu estudasse violão, ia ser melhor estudar violão primeiro, pra depois estudar guitarra. E depois, enfim, eu acabei ficando apaixonado pelo violão e descobri que não tinha nada a ver. Se eu quisesse estudar guitarra, eu tinha que estudar guitarra de uma vez. Mas é isso. Eu queria estudar guitarra, aí me convenceram: "não estuda violão clássico e tal. Porque é legal, vai te dar uma base boa". E aí eu botei isso na minha cabeça: que ia estudar violão. Fiz os primeiros seis meses lá. Fui estudar violão. E aí fiquei numa classificação legal, que daria pra escolher o violão, porém tinham alguns professores. Eu não sabia direito quem escolher e acabei caindo meio que sem querer na mão de uma professora que a Mara. Mara Lúcia, né?

Mara Lucia Ribeiro.

É. Mara Lucia Ribeiro. Fui estudar com ela. Uma grande amiga, hoje. Fui estudar com ela, meio que por acaso. Não escolhi estudar com ela, sabe?

Huhumm

E foi uma grande sorte, assim. Porque a Mara é uma professora muito boa, de muito fundamento, assim, né? Então, ela me deu uma base, assim, pra entender o instrumento, como o instrumento funciona, assim, muito grande, que eu carreguei e carrego até hoje. Ela é muito técnica, né? Então ela dava aulas em grupo. Tinha muito isso também. As aulas dela eram em grupo. Então era uma turma muitas vezes até super lotada, sabe? Sete alunos com o violão na mão dentro de uma salinha pequena. E muito exercício técnico, muito entendimento assim do instrumento, sabe? Aí foram dois anos lá. Tô falando muito?

Não. Está falando bem.

Aí foram dois anos desse curso básico. Também com várias outras aulas de teoria, né?

E aí? O quê que você aprendeu nestas outras aulas de teoria?

Ah! Aprendi a ler música de uma forma. De alguma forma eu aprendi a ler música. Né? Aprendi alguma coisa de História da Música. De alguma forma, que eu digo, assim, porque, enfim, cenas do próximo capítulo, a gente vai ver que essa forma depois se configurou como uma forma não muito eficiente.

Entendi.

Mas aprendi a decifrar aquilo ali, né? Como que funciona; aonde que eu tenho que botar o dedo antes de tocar cada coisa que acontece ali; que som que é; que tempo que é a duração. Decifrava aquele código ali.

Ahamm.

Mas, enfim, de alguma forma que depois veio se mostrando pra mim que não era, que não supria as minhas necessidades assim como músico.

Entendi.

Entendeu?

Aí você terminou o curso básico.

Sim

Aí você fez o quê?

Eu terminei o curso básico e fiz direto uma prova pro curso técnico.

Uhummm

Que aí eu estava certinho, né? Na idade que eu poderia fazer o curso técnico. Não me lembro bem. Eu sei que tinha umas restrições, e eu já podia. E... enfim, na época eu fiquei com alguma dúvida, se daria para entrar direto no técnico, mas fiz. E aí entrei. Comecei a fazer o curso técnico, que aí já é uma carga horária bem maior, né? Eu lembro que nessa época, assim eu já com 16 anos, eu tinha uma coisa de sair da escola e ir pro Villa-Lobos, quase todo dia, assim. Era bem puxado. E enfim, era muito bom. Eu lembro que os meus amigos ficavam assim: "Pô! Vamos jogar bola, vamos não sei aonde?" E eu sempre tinha alguma coisa muito puxada. Assim, o Villa-Lobos exigia bastante assim nessa época.

Principalmente instrumento, que você está falando?

Principalmente de instrumento, mas tinha uma carga horária de disciplinas mesmo do curso técnico, sabe?

Uhummm

Que era uma carga horária que exigia que eu estivesse lá, sabe?

Você chegou a se formar no curso técnico?

Me formei no curso técnico e, logo em seguida, entrei na universidade. Entendeu?

Qual universidade?

Unirio. Foi fazer o bacharelado em violão.

Bacharelado em violão. Bela prova e tal?

Foi tudo emendado. Também uma prova. Aquela prova difícil. Fiz o ... Estudei, assim, estudei muito para entrar. Diria até que talvez eu tenha entrado... Entrei super bem, entrei em primeiro lugar, sabe? Assim. Fui o único que entrei, porque no ano foi um vestibular difícilíssimo, ninguém entrou, assim. Tinha uns 16 candidatos, sei lá, no início, ninguém entrou. Mas assim... Hoje eu diria que talvez foi até um pouco prematura, a minha entrada, sabe? Entrou porque eu forcei muito, estudei muito, assim e tava...

Cheguei muito bem na prova e fiz e tal. Mas um pouco prematuro, que eu digo, assim: depois quando eu entrei eu senti, sabe? Eu senti assim: caraca! Pra dar conta, eu tava num nível de estudo, num nível de dedicação, que era um nível que eu não, sabe? Que eu não ia conseguir manter por muito tempo.

É como se você tivesse ficado no seu limite.

É. É isso.

Pra entrar, você...

Pra entrar eu estava no meu limite, assim, tudo bem. Mas no limite, você fica, você consegue ficar, isso é normal, mas tem uma hora que você precisa respirar, né? E quando eu entrei, eu respirei total, sabe? Porque, enfim, eu respirei muito até! Assim, sabe? Eu relaxei total. Eu tinha 18 anos, sabe? Aí entrei, fiquei super feliz, mas também no primeiro ano, nos primeiros dois anos, assim, sabe? Foi muita coisa, né? Muita coisa nova. Então eu estudei, mas nem perto do que eu deveria pra ...

E o seu professor lá, quem foi?

Foi a Maria Haro.

Maria Haro. Isso que eu estou falando... a Unirio tem uma carga horária alta também. Tinha lá ... O que você lembra, assim, de disciplinas que te chamaram a atenção? Enfim ... Que você ... seja porque você achou muito legal ou seja porque você não entendeu nada.

Isso é uma coisa legal pra falar. Olha só, que curioso. Voltando um pouquinho. Quando eu fiz o vestibular, eu tinha aquela prova de percepção, né?

Ahammm

Solfejo e ditado. E eu estudei bastante, mas eu não tinha o embasamento. Eu também estudei na Pró-Arte, no ano do Vestibular, com o Zeca Rodrigues. Num curso que ele tinha que é um pré vestibular de música, que é um curso de percepção na verdade. Entendeu?

Huhum

E eu estudei bastante solfejo. E no solfejo, eu ia bem, assim. Me virava bem no solfejo. Por números. O Zeca, ele ensinava por números. E ... no ditado eu nunca fui bem. Sabe? Nunca foi uma coisa que eu fiz bem. Eu não entendia muito bem como fazer aquele negócio. Sabe? Não tinha muito por onde eu fazer... Por mais que tivessem me ensinado, nada nada nada fazia muito sentido pra mim, sabe? E aí eu fiz primeiro a prova de ditado no Vestibular, já tinha feito a prova de violão, acho que foi a primeira. Aí, na prova de violão, quando eu fiz, já tinha passado eu e mais duas pessoas só, se não me engano. Já foi uma prova que já foi bem puxada. E aí eu fiz a prova do ditado e eu soube, percebi, que eu tinha ido muito mal. Eu fiquei perdido. Foi um ditado difícil. Mudou depois disso. Mas foi bem difícil, assim, e eu fui mal. E aí quando eu fui fazer o solfejo, eu fui assim: cara, o solfejo agora ... porque parece que eu tinha que ter cinco e eu tinha grande chances de ter zerado o outro. Então eu tinha que tirar 10 no solfejo, sabe? Pô... então eu fui assim pro solfejo: tenho que tirar dez no solfejo. E aí eu fiz o solfejo super bem, assim. Eles te dão uma chance de você repetir, se você quiser. Fiz super bem, teve uma hora que eu dei uma tropeçadinha, assim. E aí o professor na época, eu não me lembro quem era falou: "Ah! Tá tudo bem! Pode ir!" Mas aí eu falei: "Posso fazer de novo? Porque eu tenho que tirar 10." Eu meio que tive essa malandragem. Então, assim: essa questão do ditado, pra mim, sempre foi uma dificuldade, sabe? Eu não entendia muito bem a forma de fazer. Era assim: "Não! Faz isso e tal!" Tudo bem, mas me explica como eu vou aprender a fazer isso, sabe? Parece que não tinha muito, assim. Era uma coisa: "Faz aí..."

Não! Tá! Isso você está falando da prova ... Aí você foi ...

Não, não! Mas eu já estudava antes, não é? Eu já tinha feito aula antes.

Não! É pois é! Você já fez aula antes e provavelmente tinham te falado que com o tempo, né? Com o treino, com o tempo ...

É mas já tinha 4 anos eu estudando esse negócio. E nada acontecia, assim.

Aí você entrou ... Me fala das disciplinas lá da Unirio.

Tá. Entrei na Unirio, eu não me lembro exatamente de todas as disciplinas.

Não. Sim! O que te chamou a atenção!

Sei que tinha uma matéria que era Percepção... Tinha Harmonia. Ahmm... Não tem tantas disciplinas assim. Você falou que a grade é muito puxada. Pro bacharelado de violão não é tão puxada assim não. De propósito. Pra você ter tempo de estudar, né?

Ahamm.

Tinha canto coral ... Eh... Tinha umas práticas que a gente tinha que fazer, que eram práticas de conjunto.

Harmonia Vocal ou Harmonia Funcional?

Sim. Harmonia, Harmonia. Mas era aquela Harmonia tradicional, que era meio que baseada na harmonia vocal, né? A quatro vozes. Era essa a harmonia. Era essa a forma de fazer. Era com o Guerreiro, Antônio Guerreiro.

E percepção?

Percepção eu fiz com o Helder Parente, se não me engano. Acho que é isso. Mas sempre foi aos trancos e barrancos, sabe?

O solfejo relativo, lá? A metodologia utilizada qual era?

Pra ser muito sincero com você, eu acho que, eu nem me lembro direito, mas, assim, relativo, relativo, não era.

Tipo por grau, por número?

Não... Eu acho que não. Tenho quase certeza que não. Que não era por número. Eu não se existia assim uma ... Então ... O negócio, pra mim, pra minha percepção, acho que o negócio é tão ... É complicado também. Você não acha que é culpa dos professores, porque chega cada aluno lá, com um nível diferente, e tal. E cada um com uma maneira diferente de fazer. Então, eu acho que existe uma certa flexibilidade, assim ... "Não! Assim, você pode fazer como você quiser, sabe". Mas eu tenho a sensação de que não era por número. Assim, pela minha lembrança, não era por número mesmo. Era nome de nota.

Ahamm

Sabe, não tinha esse raciocínio relativo, assim. Sabe?

Entendi. E o problema do ditado como é que você resolveu lá?

Não sei. Resolvi passando não sei como. Não sei. Eu estudava pra caramba, do jeito que eu tinha pra estudar, porque eu não sabia muito bem como.

O solfejo da prova era à primeira vista também ou estava dentro de um conjunto de solfejos possíveis?

Os solfejos, eu sempre ... sempre foi mais fácil pra mim, sabe?

Mesmo à primeira vista?

Mesmo à primeira vista.

Entendi.

Entendeu? Mas os ditados não.

Solfejo na prova era à primeira vista? Normal? Comum?

Sinceramente?

Não lembra?

Não lembro. Não lembro.

Tá. Aí tudo bem. Mas alguma coisa da Unirio, que você queira falar? Assim: alguma disciplina ou alguma coisa em relação à percepção? Em relação a instrumento?

Em relação a instrumento?

Adorou né?

Em relação a instrumento é isso: eu estudei com a Maria, fiz dois anos meio enrolando. Depois resolvi estudar de verdade, aí a coisa começou a andar.

E aí você se formou, né? E aí eu queria que você falasse um pouco da carreira que você está construindo, né? Você se formou há quantos anos?

Eu me formei em 2007, né? Tem sete anos, então.

Tá. Ainda está rolando aí...

Foi o seguinte. Eu estudava lá, violão clássico, mas sempre toquei um pouco de música popular. E ... sempre cantei também. Eu cantava em grupo vocal. Sabe, à capela, assim. Comecei na faculdade, na verdade, assim, a cantar em grupo vocal. E... quando me formei. Tinha mais na cabeça essa história de "ah! vou tocar mais musica popular. Quero fazer mais isso, quero estudar mais isso". Porque durante a universidade eu não tive muito tempo de estudar isso, assim. Eu tocava, porque tinha umas práticas de conjunto, mas eu sentia que a minha maneira de pensar música não era de um músico popular, sabe? Eu percebia que tinha muito isso. E aí eu corri atrás de ter uma vivência maior com música popular, sabe? Enfim, aí comecei a tocar... é... Caí no mundo, assim. Comecei a tocar samba direto, observando e pegando dica com amigos..

Aonde isso?

Tocava pela Lapa. Tocava em vários lugares, assim, no que pintava. Na verdade quando eu comecei, mentira, eu tô recordando agora. Quando eu comecei mesmo, não foi assim. Eu comecei porque eu tinha um grupo de samba que eu formei na universidade.

Ah tá!

E ali eu tinha alguns amigos que já tinham uma prática maior de música popular, assim, entendeu?

Uhum

Aí com eles, depois, eu comecei a montar. Eu tinha um grupo na época, era um trio, que era o Ketubá Trio, que não é exatamente ...

Como é que é o nome?

Ketubá

Com K?

Com K. E aí era um grupo, já era um grupo mais instrumental, com uma estética mais instrumental, assim, embora eu cantasse também. Mas a gente tocava de tudo, inclusive repertório de violão, que eu tocava na universidade, assim, tocava Piazzolla, tocava Roland Dyens, tocava Villa-Lobos, tocava tudo isso e também canções. E ... aí com essa mesma galera eu comecei a tocar música popular, acompanhando cantores, sabe, fazendo. E comecei a ir mais um pouquinho para esse caminho. Entendeu? Mas sempre, assim ...

Aí com esse grupo que você começou a ir tocar na Lapa? A se inserir neste sentido profissional ...

Sim. Tinha uma cantora, que era a Denise Kramer, que eu comecei a acompanhar. Que na verdade não era com esse grupo, mas era com essa galera, que era desse grupo, e aí eu comecei a tocar mais, entendeu? Na Lapa, a partir disso, assim.

Tá. E aí hoje em dia você dá aula e continua tocando popular e cantando. Mais ou menos isso?

É... De outra forma, mas assim ...

O que você faz hoje em dia? Fala aí.

Sim. O que eu faço é isso. Eu dou aula: dou aula de violão; dou aula de canto; dou aula de, enfim, de música em geral. E... produzo também. Assim, produzi um disco agora de um cantor, sabe? Também é uma coisa que eu gosto muito de fazer e eu pretendo fazer mais, assim. E ... toco também. Mas eu não tenho tocado tanto no que a gente chama de tocar na

noite, assim, sabe? Não tenho feito tanto isso sabe? Por uma questão de desgaste físico mesmo, que o negócio te dá, sabe? Eu tenho evitado fazer isso, como eu fiz um tempo, assim. Tinha uma época em que isso foi bem intenso, sabe? Que eu tocava, sei lá, quatro vezes na semana. Entendeu? Hoje em dia eu tenho feito bem menos isso.

Ehh ... Vamo lá! Então agora a gente vai entrar num tema um pouco mais da pe... Não que tudo não seja da pesquisa, né? Enfim. Mas que que levou você depois ... Eu lembro que que eu te conhecia, né? Do Villa-Lobos. E eu lembro que você começou a estudar com o Prince depois que você se formou na Unirio, né?

Huhumm

Não foi uma coisa assim: "Ah! Enquanto eu estava na Unirio...", que era a sua época de formação mesmo. Não. Foi depois que você se formou.

Sim.

E aí, eu queria saber. Quem indicou? O que que levou você a estudar com ele? O aconteceu pra você é... a continuar a estudar depois de formado? E tão logo depois?

Foi o seguinte ...

Foi acho que no mesmo ano que você se formou, você começou a estudar com ele.

Não, não foi não. Foi depois.

Foi depois?

Foi, foi quase uns três anos depois.

Entendi.

Três ou quatro, uma coisa assim.

Então eu tô equivocada.

Tem que ... Eu posso ter essa informação mais precisa pra te dar, pra te dar depois. Porque foi o seguinte: por que eu fui estudar com ele?

É... Em algum momento surgiu um curso de violonista acompanhador da UFRJ. Um concurso, quer dizer. Pra você ser violonista da UFRJ, assim. Concurso Público. E aí... eu lembro que a Mara, eu acho que a Mara é que me falou, que tinha rolado, que abriu esse concurso e tal. Que era legal fazer, que ela ia fazer e ela falou: "pô! vamô fazer!" E era uma vaga só, mas ela "ah! vamô fazer não sei que lá...". Aquele negócio... Aí, tá bom. Aí eu comecei a ver o que que eu precisava pra fazer esse concurso. Então esse negócio da música popular que eu te falei, de enxergar a música popular como o músico popular normalmente enxerga. Então uma das questões que tinham era de você tocar uma mesma, uma lista de, sei lá, dez músicas que eles deram. Você tinha que saber tocar as dez, em qualquer tom. Na hora, eles iam falar: "você vai tocar em tal tom". E iam ter cantores lá, e você ia acompanhar as pessoas em qualquer tom. E isso não era uma prática que eu tinha. Eu ainda não tinha adquirido isso com a minha vivência da música popular. Que ainda era, nesse momento, mais fraca, enfim. Não tinha adquirido isso com a experiência! Assim. Aí eu falei: "nossa, pô! Eu tenho que achar um jeito de fazer isso. Como é que funciona, sabe? Como é que eu tenho que pensar pra fazer isso? Isso não era muito claro pra mim. Como é que tinha que ser. É... Enfim, eu tinha uma noção mas não era tão clara. Eu ficava assim: "pô, mas...". Eu achava surpreendente as pessoas conseguirem fazer e fazer bem isso, assim, sabe? Ainda não era muito claro. E tinha também uma prova de percepção. Sabe? Que tinha que... que eu tinha que realizar essa prova também. E aí falei: "pô! tem uma prova de percepção também"... e era

uma percepção harmônica também, sabe? Iam botar um trecho e tal. Aí eu fiquei: "pô, não é muito a minha". Sabe? Se fosse alguma coisa melódica eu ainda tinha alguma chance de fazer, mas uma coisa harmônica. Parecia que era uma coisa que ia ser difícil pra mim que eu não ia conseguir fazer bem. Sabe? A impressão que eu tinha, eu lembro que era essa. Aí eu conversando com a Mara, ela falou. Do Adamo. Ela falou pô, tem o Adamo. foi até o Bartô que falava do Adamo pra Mara. Sabe? Aí a Mara falou: "tem o Adamo, que o Bartô fala que é legal pra caramba. E talvez ele possa ajudar a gente. Vamos fazer aula com ele junto. A gente está sem grana, como sempre. E a gente divide essas aulas, eu converso pra ver o que ele faz, a gente divide, faz aula junto, e ele faz uma aula focada em preparar a gente. Vamos ver se ele topa." E aí ela quem procurou ele, ligou pra ele e explicou: "tem eu e o André, tal. A gente quer fazer aula, pra isso e isso". E... aí beleza. Ele: "Não. Tá. Vamos fazer, vamos preparar, porém é muito pouco tempo. Tem que ver como é que vocês estão. Eu não sei se vai dar pra preparar pra esse negócio, mas alguma coisa vai acontecer, vai evoluir. E tal". Aí ele começou a dar aula, tipo, rompendo totalmente o método, porque era uma coisa muito relâmpago, sabe? Então ele já começou num esquema assim: "cara, vamô lá!" E não foi aquele dó - ré, dó - ré - mi, aquela maneira, né?

Não. Mas você começou harmonia, né?

Não. Não só harmonia. Tinha percepção também.

É?

Tinha percepção também. Só que aí ele teve uma grande sacada. Ele foi muito... foi muito legal a forma como ele fez isso, porque eu tinha aquela lista de dez músicas que eu tinha que tocar. Então, além disso, ele ainda tirou as harmonias das músicas, e ele passava as harmonias, e aí eu fazia o exercício de tocar em todos os tons. E ele ia explicando aquele negócio da harmonia. E ele ia explicando: isso aqui é um clichê, sabe? Isso aqui acontece sempre, assim. Aí eu fui começando a compreender como que as pessoas conseguiam fazer as coisas. Porque elas entendiam, conheciam os clichês, então, assim, pô, tudo bem, talvez eu não precise ouvir tudo na prova do ditado, que eu vou ter que fazer na prova. Se eu conhecer os clichês, eu posso já: "pô... eu acho que isso aqui é aquele clichê". Entende? Se eu ouvir os clichês eu vou ouvir boa parte do que está rolando ali. Né? Já que era uma prova de música popular, provavelmente ia ser alguma coisa dentro daqueles clichês, e tal... Ele mesmo que me ajudou a decifrar o que era provável de se pedir. O que é coerente, o que é sensato de se pedir numa prova como essa. Porque é o conhecimento que ele tem já no assunto. Então a gente fez um período de estudo, que eu não me lembro exatamente quanto foi de estudo, não sei se foram dois, três meses... Não me lembro quanto tempo foi. Que era meio tudo isso junto.

Ele passou as dez músicas, as dez harmonias para você?

Ele escreveu as dez harmonias. A Mara parou em algum momento. A Mara parou de fazer aula. Sabe? Mas eu continuei. E ... ele escreveu as dez harmonias e tal, no tom original, e aí me falava pra fazer exercício de transpor as músicas. E aí eu fazia transposições, às vezes mostrava. Porque, por exemplo, ele tirou tudo direitinho, com introdução, com o contracanto. Aí quando eu estava transpondo, tocava, aí ele falava "pô, mas a introdução assim, nesse tom, ela não fica tão boa. Então. Sabe? Pensa em fazer uma introdução um pouquinho diferente nesse tom. Pensa assim!" Aí ele dava uma solução. E acabou que ainda pra mim, nesse período, hoje eu tenho consciência disso, eu meio que assim, vamos supor que eu tinha que tocar... Eu meio que aprendi a tocar aquele repertório de uma forma que ainda não era a ideal, sabe? Entende?

Como se você tivesse decorado as dez músicas em três ou quatro tons, alguma coisa assim.

Três ou quatro não! Eu decorei em doze tons, sabe?

(risos)

Sabe. É meio que isso. Eu aprendi 120 músicas. Tô exagerando. Não foi tanto assim, mas é muito mais assim do que seria hoje, assim. Sabe? Que eu ia aprender em um tom, já sabendo que tocaria em qualquer tom. Mas na época, ainda não. Então eu ainda tinha um raciocínio que é: nesse tom é assim; nesse tom é assim; não sei que lá. E muito pensadinho tudo. Sabe? Foi dessa forma que eu fiz a prova, assim. E que eu caminhei pra fazer. Embora o raciocínio, de entender que "ah tá! Agora eu entendi como se faz. Agora eu entendi que dá pra fazer". Porque vinha ele me falando como que se faz, como que dá pra fazer, já veio, já acendeu essa luz. Eu já falei: dá pra fazer. Não é uma questão só de o cara sabe fazer porque sabe, porque tem esse dom e ele vai fazer. Tem uma maneira de pensar pra fazer o negócio, né? A coisa é mais ou menos por aí.

Entendi. Mas de qualquer forma foi um bom exercício. Doze músicas.

Não. Foi um excelente exercício. Fui um período, sei lá! Isso que eu estou falando. Não lembro quanto tempo foi de estudo, se foram dois três meses. Eu acho que foi alguma coisa por aí. Mas foi um período de um salto, assim. Sabe? De um salto enorme, assim, sabe? De entendimento, de ... Como músico assim eu dei um, eu tava num patamar e fui pra outro.

Agora? E solfejo? Porque...

Solfejo?

Solfejo tinha?

Nessa prova? Não. Não tinha solfejo. Tinha leitura à primeira vista.

E aí?

Enfim, aí trabalhei alguma coisa com ele, mas eu acho que não muita coisa. Eu acho que foi mais assim, dele dar um monte de material e daí falar: "cara... vai lendo", porque leitura à primeira vista ele mesmo fala, assim, né? Que ler no violão à primeira vista, assim, ele fala: "ah! Eu leio, vejo isso tudo aqui de ritmo, sei tudo da posição, sei tudo onde é que está, mas ler a primeira vista é uma outra história, assim". Então, eu estudei o máximo que deu, de praticar, leitura ali, mas nada que...

E como é que foi a prova?

De leitura?

É! A prova.

Tudo? Em geral?

Tudo. É.

A prova foi legal. Eu fiz uma boa prova. Tinha também duas músicas que você tinha que tocar de violão solo. Que aí foi aonde eu fui melhor, que eu já tava mais ou menos na minha praia. Nas músicas que tinha que acompanhar, foi assim, eu estudei todos aqueles tons, e chegou na hora eu tive que tocar duas nos tons, acho que nos tons originais, assim. Sabe? Então assim... Foi legal! Toquei também! Mas ... era uma vaga só. Eu não entrei, acho que eu fiquei em quarto lugar, alguma coisa assim.

Haham

Entendeu? Então eu não entrei, mas fiz a prova bem. O ditado eu fiz muito bem. Era um dos clichês que eu conhecia. Sabe? Eu lembro que eu fiquei com algumas dúvidas, assim, porque eu não, porque peguei os baixos, mas não tinha muito bem o colorido dos acordes. Então eu não sabia muito bem qual era. E aí algumas coisinhas eu acho que é isso. Mas eu entendi o que era. Entendi o que tava acontecendo, sabe? Era uma coisa harmônica também, com violão. Meio arpejado. E era pra escrever cifra. Escrever cifra.

E aí você continuou tendo aula com ele depois.

É. E aí eu vi que, pô, não, legal, eu tenho que estudar esse negócio direito. Sabe?

Aí como é que foi? Você chegou lá e falou: vou estudar harmonia. Como é que foi? Aí como é que foi a negociação, aí, seguinte, do próximo passo?

Assim, eu tenho a sensação de que pra mim ficou bem claro de que eu tinha que estudar percepção.

Haham

Entendeu? Antes de estudar harmonia, assim. É... e aí, nesse mesmo período que eu comecei a estudar com ele. É difícil, eu não lembro se foi no mesmo período, mas eu acho que foi no mesmo período, eu estava tocando popular de uma maneira assim que... como é o negócio. Como é a raiz do negócio. Eu estava tocando numas rodas de samba que, inclusive eu toquei numas rodas de samba que era, assim, de samba inédito. De samba autoral. E aí começou a rolar muito aquele negócio de começar a cantar. Eu não sabia nem que tom era... Nem pedia o tom. Também tinha muito: o cara pedia o tom e, você que sabe a música, e o cara cantar mal, assim... Isso nuns barzinhos, assim, na Lapa, e tal. E eu fazia aquilo claramente porque eu não, porque eu entendi que eu precisava fazer aquilo também. Passar por aquilo. E é uma experiência que eu não tinha ainda, e eu chegava e dizia assim: não agora eu preciso de tudo pra ganhar uma experiência que as pessoas ficam, sei lá, oito anos pra ganhar, eu quero ganhar isso em dois anos. No máximo que der, assim. Então eu fiz muito isso, sabe? Essas furadas assim, total. De grana e tal, furada total! Mas que me deu muita, foi uma escola, assim. Sabe? Porque eu comecei a ...

Você recomenda?

Se você não tiver tido isso de outra forma, eu acho que é um caminho. É um bom caminho. É um bom caminho. Entendeu? E aí, pra mim, eu tinha que meio que uma clareza de que eu precisava estudar percepção, até pela própria questão da harmonia, sabe? De que o estudo da percepção ele é, era muito claro isso pra mim, que ele é meio que um entendimento da linguagem, assim. Não adianta eu ter um entendimento harmônico, que é uma coisa meio que mais teórica, se eu não tivesse a percepção daquilo, sabe? Então eu acho que eu que falei, eu acho, que eu queria estudar percepção. E o ritmo, não. O ritmo eu acho que o Adamo é que me sugeriu. Que falou: "Não. Você tem que estudar som, mas você tem que estudar ritmo também, porque é importante".

Entendi. E aí há quantos anos que você está estudando com ele?

Eu acho que tem 3 anos, mais ou menos.

Três anos?

Eu acho que é por aí.

E aí o que que você viu de diferente? Você falou do ... basicamente do método, de um Método Prince que eu não estou estudando, assim. Eu acho que é o método de harmonia, de ... Nem sei se seria um método, se foi uma coisa aplicada a tua necessidade ali. Mas, assim...

É. Foi isso. Foi aplicada àquela necessidade.

À sua necessidade. Foi um projeto, vamos dizer assim.

Foi um projeto. Tinha que resolver aquela questão

É. Mas depois você conheceu o Método Prince de som, né? Que você queria. E o Método Prince de Ritmo. E aí eu queria saber exatamente o que aconteceu, sabe? Qual foi a tua percepção daquele método? O que é que você? né? Qual o diferencial? O que você viu de diferente naquele método? Em relação a tua vivência, o que você já tinha estudado, o que que...

Em relação à minha vivência, eu fiquei com a sensação de que eu estava conhecendo algum método pela primeira vez, sabe? Um método mesmo, sabe? De verdade. Entendeu? Porque a impressão que eu tinha antes é que não eram métodos, era, assim, "faz aí!" Pra mim era uma coisa muito assim. Sabe? Então, assim, quando eu comecei estudando nessa primeira experiência logo, que eu já entendo o que que era o Método Prince, embora eu não tenha pego no iníciozinho. Depois que eu fui pegar, né? Depois desse concurso que eu peguei do início.

Que você pegou do início.

Aí vamos lá, vamos começar a estudar de verdade.

Primeira página.

(risos)

É. Exatamente. Então, mas desde o início eu entendi que, assim... pô, agora você está me falando uma coisa, um raciocínio que faz sentido pra mim. Tanto que eu fazia bem os solfejos e eu fazia por número, por grau, né?

Huum

Então, assim, eu já entendi que, na minha cabeça, aquele negócio do número funcionava melhor. Também é uma maneira relativa de fazer, né?

Claro.

De usar o solfejo relativo. Então pra mim fez muito sentido. Pô, Claro! E quando ele falou assim, pra mim assim: "eu tô ensinando, eu ensino de uma forma que qualquer pessoa vai aprender". Eu percebi. Isso pra mim foi muito claro. Não precisava ter falado isso. Não precisava ele ter falado isso. Eu percebi que, assim: agora eu tenho um método. Segue isso aqui, vai fazendo, que você vai fazer. Eu já me via fazendo aquilo, sabe? Eu me via realizando, eu me via fazendo aquilo que ele fazia, até pra demonstrar. Tipo: "Ah! Fala uma música aí." Aí ele cantava a musica com nome de nota.

Com nome de nota relativa.

Eu, não, tudo bem... Relativa. Eu tô longe disso, sabe, de fazer isso, mas eu percebo que eu vou fazer isso aí. Porque pra mim faz todo o sentido. Tá funcionando. É isso! Começou a fazer sentido, então o encantamento, assim...

Você está falando do encantamento com o Dó Móvel.

Com o Dó Móvel.

Que, pelo menos, na Universidade, você tinha ouvido falar?

Não. Eu não conhecia.

Não conhecia.

Nem sabia o que era. Não. Até porque eu não estudei licenciatura. Talvez quem tenha estudado licenciatura tenha lidado com isso. Eu acho que sim. Mas eu não. Eu não conhecia.

E o Método Prince de Ritmo?

Eu acho que é a mesma coisa, assim. Eu... Pra mim é o mesmo raciocínio. Os dois funcionam com um raciocínio muito parecido, assim. Que é você entender ou você se familiarizar com aquilo que acontece toda hora o tempo todo, e que você não cria consciência sobre isso, assim. Entendeu? Então, do mesmo jeito que o método de som. Né? Você canta utilizando o nome de nota relativa, né?

Huhum

E você vai criando uma repetição de sons. Você repete aquilo até você perceber que aquilo ali tem um nome, tem um sentido, tem um significado pra aqueles sons, né? E esse significado vai...

Estão atrelados ao nome dessas notas.

É. Então você sempre... Sei lá! Você canta Parabéns Pra Você, você tá cantando os mesmos intervalos, mas você não tem noção do que que é. Então você começa a criar uma consciência sobre isso, né?

Huhum

No Método de Som. E pra mim o Método de Ritmo é a mesma coisa, assim. Você executa vários ritmos, você ouve vários ritmos, mas você não cria consciência do que aquilo é, de verdade, sabe? Então quando ele faz aquela, toda aquela organização dele lá, de sílabas. É quando ele está te mostrando: "oh! Esse ritmo, com essa situação toda, é isso." Sabe? "É assim que se faz. É dessa forma que isso funciona".

Esses... Essa questão dos clichês visuais, da sílaba rítmica, ele chama de várias maneiras.**Você já tinha visto ou foi novidade?**

(Respira fundo) Enfim, eu acho que eu já tinha visto, mas não como Método, assim.

Entendi.

Eu já tinha visto. Eu acho que isso é uma coisa que eu já tinha até observado. Sabe? De alguma forma, assim... Enfim, por estudar violão clássico, eu lia bastante. Então alguma coisa a gente observa, sabe? Mas não tinha ainda visto uma forma de isso virar, se internalizar, sabe? De otimizar esse tempo. Assim... Eu imaginava que, com o tempo, com muita leitura, com muito treinamento, eu conseguiria ter um reflexo de ler aqueles ritmos que eu lia toda hora e errava, sabe? E ainda assim, às vezes, errava. Então, eu imaginava que: não! Normal. Se você ler muito, uma hora você não vai errar mais isso e tal. Entendeu? Eu só não conhecia uma forma de otimizar isso.

Você não entendia que aquilo dali eram, na verdade, grupos menores do que... É isso que você está falando?

Primeiro isso. Eu não tinha um raciocínio tão estruturado, de entender que... né? Os grupos menores, os maiores e tal. Não tinha um raciocínio de entender o que que é uma sílaba, como ele chama, e o que que não é. Sabe?

Haham

Como ele conseguiu. Todas as sílabas estão ali. Tudo que existe de ritmo está ali, sabe?

(risos)

Tipo. Nunca ia passar pela minha cabeça, de ...

É um catálogo, né?

É. Sabe.

Às vezes, eu fico pensando nisso, que aquilo é um grande catálogo. É. Aqui tá tudo. E é engraçado que ele fala: " Não. Mas aqui está tudo. Existe tudo. O que tem tá aqui". Sabe? "É isso. E a forma de fazer é essa. É assim que se faz, é assim que fica melhor". Né? Isso não tinha passado pela minha cabeça. Assim. Mas que existiam clichês rítmicos, que existiam coisas que você via toda hora, que se repetiam, sim. Mas como exercitar isso, como fazer isso virar uma coisa natural, pra você ter uma leitura fluida em cima disso, não. Achava que só depois de trinta anos fazendo... Entendeu? Enfim

Entendi. E aí você... resumindo, foram esses conteúdos que foram abordados: que foi o Método Prince, que você continua fazendo de ritmo; o de som, você continua fazendo.

O de ritmo eu tenho feito menos agora.

É

Eu fiz uma opção de focar um pouco mais no som. Eu senti que, como eu tava com a vida muito corrida, eu tava sentindo que o som era uma, enfim, eu acho que um encantamento meu também. Assim, maior que eu tinha por som. E também até pelo ritmo, bem ou mal, mais pra mal do que pra bem, é uma coisa que tá! Eu consigo me virar do meu jeito acochambrado de fazer. Entendeu? E aí eu dei uma focada agora um pouco mais no som.

E harmonia?

Ahh, harmonia só quando eu levo alguma questão, assim. Às vezes eu levo alguma dúvida. "Adamo, tem isso aqui, como é que é?" Sabe? E ele me tira alguma dúvida, mas não tenho estudo de harmonia. Nenhum.

É... E as dificuldades? Você encontrou alguma dificuldade para seguir ou se adaptar ao método? Enfim...

Minha dificuldade? Eu acho que não. Eu acho que sim! Tá! Em algum momento eu tive uma dificuldade, assim que, eu até comentei contigo, assim, numa conversa que a gente teve antes. Em algum momento eu tive alguma dificuldade com algumas questões de ritmo. Quando ele fala de é... Eu não me lembro todas as variáveis. Assim, é: acentuação... E a gente sempre confunde... quando tem pausa, como é que é? As vezes a gente troca um pouco isso, de início, e eu tive alguma dificuldade. Ele mostrava e fazia, e eu: "mas eu não tô fazendo assim?" Ele: "Não! Você não está fazendo assim, você está fazendo de outra forma". E isso demorou um pouquinho pra entrar na minha cabeça. É... Que eu acho que eu só fui entender melhor isso quando entrou na minha cabeça a questão de jogar pra frente, né? Sempre segue. Nunca interrompe, né?

Hahaaam

Sempre... Não tem fim, né?

De você ter um entendimento maior da frase e não só da Fraseológica.

Sílaba. Você conseguir ver

Isso

Além da sílaba, a frase.

E o estudo de ritmo, meu, até ficou um pouco mais, eu diria assim, um pouco mais lento, mais talvez mais aprofundado, também, porque em algum momento, ele até falou assim: tudo bem, a gente não precisa resolver essa questão da frase agora. Sabe? A gente pode seguir e ir resolvendo essa questão. Mas depois que eu entendi, isso ficou tão claro pra mim, de que isso era importante, e de que talvez alguns pecados que eu cometesse, assim, tinham a ver com isso, que eu fiquei assim: "não, não! vamos resolver a questão da frase. Então, assim, desde o início ali, assim, eu já fiquei muito preocupado, assim..."

Mas você chegou a resolver?

Resolver! Resolveeeeeer, não sei.

(risos)

Você estudou bastante isso, né?

Eu diria que eu cheguei a criar um entendimento sobre isso, assim.

Entendi!

Quando eu errava.... "pô! errei!" Não, não é isso, sabe?

Entendi. Entendi.

Mas resolver? Não, assim.

Você não terminou os três volumes também né?

Do ritmo? Não. Eu andei muito pouco no ritmo. Entendeu? Eu fiquei no primeiro volume, na verdade. Eu não saí do primeiro, não.

Ehhhh. E aí eu queria que você me dissesse então... É isso que você fez. Você não terminou o Prince de Som? Né? Ainda.

Não.

Não. E terminou o Prince 1 de ritmo?

Não! Não terminei.

Tá. E aí, eu queria que você me dissesse....

Você não terminou o Prince de Som? Porque eu não sei, assim, eu não trabalho mais com aquele material que ele tem escrito.

Que ele tem escrito, né? É...

Entendeu? Isso já nós não estamos fazendo.

É! Então eu acho que você já deve terminado então. Porque aí ele já entra no Kodály depois.

É. Eu já estou no diatônico, assim. E eu já fiz o diatônico até ali. Então eu já terminei o dele? Assim, eu não sei se tem mais coisa dele, assim.

É! Porque, na verdade, ele fala que o Método Prince de Som é um esboço. Então ele ainda não tem uma forma.

Entendi.

Bom, mas assim, o que eu estou querendo dizer é que você não completou o curso, né... Não. Não. Ainda tem muita coisa.

Nem de ritmo, nem de som. Mas é... você já falou algumas mudanças, assim, relatou, no que diz respeito à percepção musical.

Huhummm

E aí eu queria que você falasse, assim. Em relação à performance, em relação à... o que que mudou pra você? O que você sente que mudou na na tua relação com a música, na tua relação... como instrumentista, como cantor, como professor... Em qualquer área, o que que mudou depois de você ter passado por esses três anos aí de ... treinamento intenso com o Prince?

Assim, mudou muita coisa, assim é difícil dizer. Porque as mudanças, elas são muito profundas, assim. Não são mudanças... Tem algumas coisas que são muito práticas, assim. Essas, eu vou conseguir te falar. E tem outras que eu sei que mudaram, mas eu não sei se eu vou conseguir te falar. É... sobre essas que eu não sei se eu vou conseguir te falar, mas eu vou tentar, eu diria que assim: eu tenho hoje um conforto, sabe? Sabe? Na minha relação com a música, que eu assim achava que talvez eu nunca fosse ter. Sabe? Mentira. Não achava, não. Porque eu sou meio "assim", eu sempre achei que eu fosse ter em algum momento. Mas eu não sabia como, sabe? Eu não sabia qual seria o caminho para adquirir isso. No fundo eu achava que teria, assim. Mas hoje eu vejo que é muito mais simples, sabe? E... isso tem a ver com com o entendimento da linguagem musical mesmo. Sabe? Eu não sei se eu consigo traçar uma comparação, assim, pra isso. Mas eu diria que é meio que assim: eu sempre fui, eu me considero um cara muito de performance, assim, né? Eu fiz bacharelado em violão e comecei a cantar, assim. Então eu sou, eu tenho muito essa relação, assim como a música, sabe? De performar. De palco, tocar e tal. É... Em algum momento isso acontecia de uma forma que a linguagem se perdia um pouco, sabe? Ela não era tão clara pra mim. Eu tinha um envolvimento. Sempre tive muito, assim, um envolvimento emocional, sabe? Com a música. Sabe, então assim, eu me envolvia emocionalmente com aquilo que eu estava fazendo, mas eu não tinha clareza de... Era meio como se eu fosse um pouco cego, assim, sabe? Eu não tinha muita clareza, assim, do que eu estava fazendo, do que aqueles sons significavam dentro da linguagem, sabe? Eu tinha uma clareza emocional daquilo, sabe? Estética, daquilo. Entendeu?

Huhum

Eu não sei se eu estou sendo muito claro. Essa é a parte que eu não sei explicar. É a que eu tô dizendo.

Tá. Então vai pra parte que você sabe explicar. Que... (risos)

Tá bom. A parte que eu sei explicar é o seguinte. Ehh... isso muda até o meu método de estudo de repertório, assim. Sabe? Que eu faço. Então hoje eu pego as músicas que eu canto, por mais que sejam músicas que estão num nível de complexidade muito maior do que eu tô de estudo no método, eu levo elas pro método, assim. Sabe? Então todas as músicas que eu canto, vou te explicar, todas as músicas que eu canto, eu estudo elas através do método Prince, assim.

Com nome de nota relativa.

Com nome de nota relativa.

Caramba.

Mesmo quando eu canto coisas que, que é a maioria delas, que é todas elas, estão muito acima do nível em que eu estou no método.

É música popular.

É música popular, mais, né?

Huhum

Mil alterações, mil modulações e isso tudo que a música tem. Então isso é uma coisa que eu faço.

Huhum

Também. É... isso me dá uma segurança muito grande, assim, sabe? Tem a ver com o que eu fazia antes, que eu não soube explicar. Entende? De saber onde é que está, de ter um centro maior.

Você... Talvez seja da sua personalidade. Talvez você goste de se sentir seguro, então talvez você se sinta mais seguro sabendo o nome da nota que você tá cantando. (risos)

Naaão. Eu acho que isso, cara, na verdade é o seguinte: vou explicar um pouco melhor e você vai entender, talvez seja o contrário disso. Oh! O trabalho que eu faço hoje em dia, que é o meu trabalho principal, assim, pra onde eu conduzo o meu trabalho, o nome é Emaranhado. O Emaranhado, assim, eu tenho feito ele com o trio, que normalmente sou eu, um baterista e um contrabaixista. E ele é um som, que ele é baseado em criatividade e improvisação. Entendeu? E muito dessa improvisação, dessa criatividade, acontece é... E assim, as coisas vão tomando um caminho que, às vezes, a gente não tem tanto controle. Sabe? Isso é uma busca. Quando eu falo que eu tenho um conforto, uma intimidade com a linguagem, tem a ver com isso. Entendeu? Então talvez tenha muito mais a ver com eu querer estar solto, sabe? Do que eu querer uma... Estar preso. É ao contrário. Só que pra eu adquirir essa liberdade, eu preciso de uma... de um... justamente! Eu não sei se eu consigo achar as palavras. Sabe? Eu preciso ter uma clareza daquilo ali, do entendimento, de ter um conforto pro que eu quero fazer. Sabe?

Ehh. Pra cantar você num não tem como... Muita gente.

Eu não penso nome de nota quando eu tô cantando.

Não! Sim. Eu fico pensado assim: improvisar cantando, né?

Sim.

É uma coisa que... seria difícil eu ensinar a alguém. Eu tô pensando. Dar aula de improvisar cantando. Porque, por exemplo, quando você chega em qualquer escola de música e fala que: "ah! Eu quero aula de improviso". A pessoa vai te mostrar uma

forma, uma das possíveis digitações de uma escala. E vai falar: "agora você toca aí! Aperta aí, que você está improvisando". É uma das maneiras que a gente vê ... sendo improvisado.

Claro. Mas o som não tá na cabeça.

Exatamente!

Você tem uma coisa intelectual, de que você tem que usar aquela escala, aquela forma, dentro daquele acorde.

Às vezes, até dentro daquela região do instrumento. No caso da guitarra, se mudar de região já era. Se mudar de região, você já não consegue mais.

Sim. Sim.

Então, pro canto...

Você se saiu muito melhor do que eu. Você explicou muito melhor do que eu. (risos)

Pro canto, pro canto, se você não sabe qual é a nota, se você não sabe da onde está vindo, é muito, é... Eu não saberia é explicar. Acho que até me colocando mais, assim, na entrevista.

Não! É isso que eu estou falando. E como eu tô tocando, como eu tô

Vem a nota, a melodia vem antes do que você canta, ela já vem improvisada na tua cabeça.

Sim.

Antes de você jogar ela pra fora.

Sim.

E ela tem que vir de alguma forma, né?

O que acontece, é o seguinte: em diversas situações, quando a harmonia é mais complicada, às vezes, a melodia não vai vir, com uma clareza tão grande. Sabe? Às vezes vão ter algumas alterações, algumas coisinhas muito interessantes de você cantar, e você não vai cantar aquela nota. Porque você não tem uma consciência tão clara dela. Da existência dela, uma consciência harmônica, do que que tá rolando. Sabe?

Isso eu imagino que quanto mais consciência você tenha, quanto maior o número de canções do estilo que você quer trabalhar, né? Que você tenha um repertório, que você entenda ali os clichês, que você saiba... Aquilo dali tudo tá na tua cabeça. Aquilo tudo tá ali pra você misturar.

Sim. Agora, o que é importante também. Isso é muito importante, o que eu vou falar agora, isso, eu não canto pensando em nome de nota e não improviso pensando em nome de nota também. Isso aí tem a ver também com uma coisa que o Adamo fala, e que pra mim também é muito forte também, sabe. Quando você começa a ter um estudo, que é dentro desse sentido, que tá tudo certo, que o raciocínio tá certo, e tal. Você mistura a tua intuição com o conhecimento, e uma hora você já não sabe mais onde que as coisas se misturam, onde elas se trocam, né?

Huhum

Elas ficam muito fundidas, sabe? Então eu acho isso, talvez seja a coisa mais importante que eu posso te dizer hoje.

(risos)

De tudo. Que eu acho que é o mais forte, e por isso que eu tô estudando, e por isso que eu continuo estudando. Entendeu? Porque... se fosse uma coisa que eu sentisse assim: "não eu tô tendo aqui um conhecimento e ele fica no intelecto, sabe? E que eu não consigo trazer isso pra minha, pra minha intuição", isso pra mim teria um outro valor. Assim... não que não teria. Mas seria um outro valor.

Ehh. Me diz uma coisa assim... Na prática musical, assim, de, do instrumento. Vamos colocar, assim, coisas mais palpáveis. Você tem como nomear? Isso? Isso?

Cara...

Eu vou perguntar diretamente, depois.

Tá.

Vamos prosseguir. Teve alguma mudança em algum outro setor? Você, assim ... Influenciou a tua maneira de ensinar? Isso é uma outra pergunta que eu não fiz.

Se isso me influenciou na minha maneira de ensinar?

É.

Sim.

De que forma?

(risos) Eu não penso tanto assim. Mas eu posso te dizer, como que eu acho que influenciou. Influenciou porque influenciou minha maneira de pensar música. Não tem como não influenciar na minha maneira de ensinar. Assim, entendeu? Embora eu não ensine isso.

Ahham

Por exemplo, uma coisa que... o meu entendimento de frase, aquilo que a gente falou, sobre ritmo.

Huhum

Sabe? Isso muitas vezes, é engraçado porque, eu trabalho com uma professora de canto, que é a Ângela Heriz, e ela fala muito sobre o fluxo.

Ângela o quê?

Heriz

Agá

Agá, é, erre, i, zê. Ehh... Ela fala muito sobre o fluxo vocal, né? Enfim. E eu sempre faço uma ligação muito grande disso com a questão fraseológica, sabe? Que o Adamo fala assim: "pô, o cara vai fazer e não interrompe. Não. Vai embora. Vai embora". Que é você manter o fluxo. E quando eu tô dando aula em parceria lá com os alunos de canto, e tal. E falando sobre repertório, sobre interpretação, assim. Eu percebo muito interrupções, sabe? Fraseológicas, assim. Entendeu? Então isso é uma coisa que eu fico muito atento. E eu passo isso muito pros alunos. Antes, talvez, eu não entendesse tanto isso, sabe? Dessa forma. É... as coisas são muito subjetivas Roberta, eu não sei se eu consigo te dizer de uma forma que seja tão prática. Não sei se eu vou ser tão útil assim pra você.

Ah! Espera que você processa. Então! Eu acho que você já falou em tudo que exige conhecimento musical você, eu acho que você já abordou as mudanças, que foram ...

Acho que sim.

Mais globais. Fora do conhecimento musical? Porque houve uma mudança de percepção, então eu tô perguntando isso porque teve gente que relatou... Teve uma coisa de música que eu não falei.

Ah?

Eu não falei ainda, antes de a gente ir pra fora. Eu tenho feito alguns trabalhos com coral, assim. Cantando. Coral de empresa, substituindo. Eu tenho feito muito substituindo pessoas, assim, né?

Como cantor ou como regente?

Como cantor. Eh... normalmente esses corais têm monitores, que são pessoas que são cantores fixos, que recebem uma grana para poder dar um corpo e ajudar o coral a funcionar. Né? (risos) Então... (risos) então eu tenho feito muita substituição, sabe? De algumas pessoas assim. E aí sempre é meio furada. Porque você chega na hora, tem aquela partitura ali. "Lê aí e vai cantando. As pessoas já cantam, né? Mas, num coral de empresa, as pessoas já cantam aquele repertório, e se espera de um sub, de um monitor, que você cante aquilo. Então se você é monitor e está no ensaio, e você não canta, aí é meio complicado. Eh... o estudo com o Adamo me ajudou muito nesse sentido, sabe?

Nesse trabalho.

Nesses trabalhos todos assim. De chegar... e tem a partitura ali. Então aqueles cinco minutinhos ali eles já são sagrados, sabe? Antes de começar. As pessoas estão conversando, aí eu já vou ler, me situar. "Não! Aqui eu já estou entendendo como é que é, mais ou menos. E tal". Então quando o negócio começa você já está com um som mais ou menos na cabeça. É claro que ainda não tá com uma clareza, como eu pretendo chegar, mas já é um conforto bem maior.

Entendi.

Mas fala. Você ia perguntar alguma coisa.

Não é por... Não, eu ia perguntar, porque teve gente que que... que relatou coisas que vão além das questões musicais. Por causa da mudança de percepção.

Hum

Relatou que depois de... eu não quero falar a resposta de outras pessoas pra não influenciar, entendeu? Mas assim, que relatou outras questões, que vão além da música. Mudou em relação a coisas da vida pessoal. Entendeu? Entendi.

Sim (risos)

Percepção é percepção, né? (risos)

É não sei. A pessoa tem essa percepção. Agora, se foi por isso, se não foi. É difícil de dizer.

É difícil de dizer. Entendi.

Assim. Eu não apontaria nada. Minha vida mudou. Eu mudei pra caramba, agora: o que que isso influenciou o que que não influenciou. Né? A gente nunca sabe.

Agora, a última pergunta. Você acha que, pro músico popular, a leitura fluente, a leitura à primeira vista, é imprescindível? Hoje em dia?

Leitura à primeira vista?

É. Leitura fluente e a leitura à primeira vista. Porque, às vezes, a leitura é a terceira vista, né? Já é uma grande coisa. (risos)

Huhum. Sim. Eu acho que depende do músico popular.

Huhum

Por exemplo. Um instrumentista, os instrumentistas de sopro, normalmente, eles lêem bem à primeira vista. E já é esperado de um instrumentista de sopro que ele leia à primeira vista.

Huhum

Entendeu? No meu caso, assim como violonista e como cantor, isso não é esperado. Entendeu?

Entendi.

Então eu não acho que é imprescindível. E também quando você fala um músico popular... É tão vasto isso! Tem tantas formas de fazer música popular, né? Se pensar um cara que tá numa coisa mais profissional, assim, de alto nível, de profissão.

De estúdio.

É. De estúdio, por exemplo. Aí é mais bacana que o cara tenha essa prática, é claro. Essa leitura. Mas, enfim, tem músicos populares que, né?

Huhum

De todas as formas.

É porque eu, na verdade levantei uma hipótese, pela minha vivência e também conversando com as pessoas, que às vezes a gente vai estudar é... leitura e escrita pra entender a estrutura musical. Né? Não tanto pela habilidade de você saber ler, mas justamente pra você entender estruturalmente é é...

É. É verdade.

o que... Tudo que você me relatou foram coisas que ligadas à... ao entendimento da música, ao entendimento fraseológico.

Ah! Sim!

Que você não teria como acessar se você tivesse

Sem

alfabetizado. Pra, assim, né? De certa forma, você me falou isso.

Certo.

Que você pegou, você estudou ritmo e som, e não falou "Ah! Eu tô muito feliz porque eu tô com uma ótima leitura". (risos)

Eu tô lendo.

(risos)

Né? Você...

Talvez a única coisa que eu tenha falado de leitura tem a ver com essa questão do canto.

Aham

E isso também não me trouxe uma leitura à primeira vista..., pelo menos ainda não. Até acho que o caminho é chegar, assim. Mas ainda não. Mas é isso. Pra mim, os grandes benefícios e também as minhas grandes necessidades não estão ligadas à isso, sabe? A ler bem. Super bem à primeira vista. Mega bem. Não é isso, sabe? Então eu não... isso raramente acontece, sabe? De você ter uma situação que você tem que ler à primeira vista, entendeu? Ler bem. Então, assim, essas situações que eu te relatei, de coral, por exemplo, são situações, assim, de ensaio, que eu... seria legal eu ler à primeira vista, mas que se você ler à terceira tá lindo, já! Entendeu? E se você não ler e for pegando, as pessoas já não esperam muito isso. Talvez tenha um pouco a ver com o próprio nível de ensino de música, sabe? No país, assim. Quem faz isso, sabe? Quem teve essa escola toda, sabe? Talvez em outros lugares, as pessoas esperem isso, né?

Huhum

Assim, que você chegue e lendo a primeira vista super bem.

Bom. Eu só tenho a te agradecer André.

(Risos)

Muito legal. A gente é contemporâneo da ... quase a mesma idade.

Pois é

Se esbarrou aí pelas instituições de ensino (risos)

Verdade.

Obrigada

Foi bom. Eu que agradeço.

WIESE, Bartholomeu. Entrevista realizada na casa de Wiese, no Flamengo, em 7 de junho: Rio de Janeiro; 2014.

Eu queria que você começasse falando da sua infância, da sua vida, principalmente jogando pro lado da música.

Como é que começou?

É! Como é que você teve essa ideia?

Bom, eu sou Catarinense. Nasci numa cidadezinha bem pequenininha. Ituporanga. E além de ser dessa cidadezinha bem pequenininha, eu ainda nasci bem lá no meio do mato mesmo. Então meu pai era agricultor, e com uns 6 anos é que eu fui pra cidade. Essa cidadezinha. Mas mesmo lá, no interior do interior, o meu pai gostava... minha mãe sempre cantando em casa. E meu pai tinha... reunia. Ele tinha os instrumentos, comprava os instrumentos pros filhos, tinha acordeão, tinha cavaquinho, violão. E ele sempre chamava um amigo, uma família de músicos, um amigo dele. Esses familiares amigos... E volta e meia eles estavam lá, lá em casa tocando. Alguns irmãos estudaram acordeão, dois estudaram acordeão. Eu lembro que, até os seis anos em que eu fiquei nesse local, depois ... E eu lembro que quando o meu irmão saía para trabalhar, eu pedia para minha mãe o acordeão. Escondido! Porque o meu irmão tinha ciúmes. E ela liberava. E eu ficava horas. Encantado! Eu ficava escondido atrás do acordeão,

de tão pequenininho que era. E ficava horas, me deleitando com aquele som. E também pegava cavaquinho. Fazia qualquer barulho, e fazendo aquilo eu passava horas. Aí, mais tarde, então eu vim pra essa cidade. Pra [inaudível], e continuei assim tendo gosto pela música. Lembro até que um dos presentes de Natal que eu pedi foi uma harpa. E eu ganhei. Outra pessoa poderia ter pedido um carrinho... e eu pedi uma harpa. E ganhei aquela harpazinha quase triangular, que você colocava um pentagrama embaixo e as notinhas em cima, e eu ficava tocando. E aquilo também! Eu ficava horas com aquilo. Aí mais tarde, um pouco mais tarde, do lado o meu pai já estava trabalhando com comércio. E, ao lado do comércio do meu pai, tinha um barbeiro, o seu Genésio. E lá — aquelas histórias antigas que os barbeiros e o pessoal do correios que tocavam, né? — e lá o seu Genésio, o barbeiro, tocava muito bem o violão. Ainda toca, né? Está lá com seus quase 80 anos firme e forte. E, como era vizinho, eu sempre em contato ali com ele, meu irmão começou a estudar violão. Aí eu falei, mas poxa, eu também posso. E o meu irmão desistiu, e eu comecei. E ele dava aula assim... por amor, né? Gratuitamente, enquanto estava lá cortando os cabelos, fazendo a barba. E ensinava o que ele sabia. E dali eu não parei mais. Eu lembro assim rapidamente, como eu te disse, a cidade bem pequenininha, e ninguém sabia ler.

Ler música ou ler partitura?

Ler partitura musical, né? E esse seu Genésio, esse barbeiro, ele tinha um método, Sinople, eu acho, um método de violão. Estava em espanhol, e nós fizemos algumas tentativas para entender quais eram aqueles códigos. Não conseguíamos. Fomos a igrejas, os padres normalmente têm essa cultura do musical, do fazer musical, e sempre tem um ou outro que sabe ler. Aí nenhum sabia também. Mas depois da terceira tentativa, aí a gente conseguiu entender a lógica. Do pentagrama! Mas aí para entender o ritmo já era outra coisa, outra dificuldade, aí o ritmo não entendíamos como era. Aí bom. A gente pegava músicas conhecidas. Tico-tico no fubá. Essas coisas. E o ritmo ia de ouvido. Antes disso, era tudo aquela harmonia de ouvido também. E foi aí que nós começamos os solos. Mais tarde, aí eu fui pro seminário. Estudei um ano no seminário, no interior de São Paulo, daí eu já fui pro interior de São Paulo.

Você pro seminário porque você tinha, a princípio a intenção de virar padre? Ou você foi pra poder estudar?

É... Aí fiquei dois anos. Um na minha própria cidade, aí no ano seguinte passava pro interior de São Paulo.

Mas era para estudar?

É. Mas era para ser padre mesmo. Mas aí depois de dois anos eu vi que não era. (risos) Aí desisti. Aí lá eu fui. Aí eu estudei em um conservatório, em Agudos, no interior de São Paulo, pertinho de Bauru. Estudei lá, num conservatório, música. E aí, logo em seguida, eu vim pro Rio. Porque ou eu iria... E mesmo em Florianópolis era difícil você... naquela época não tinha assim... Eu teria que ir à Porto Alegre uma vez por mês ou a São Paulo. Meu pai achou muito perigoso ficar viajando, e então eu recebi um convite da irmã do meu pai que morava aqui no Rio, para que eu viesse para o Rio morar com ela.

Quantos anos você tinha?

14, por aí, 15. Imediatamente, eu aceitei. Eu lá no interior, querendo conhecer o Rio, e ainda podendo morar no Rio. Aí eu vim e comecei a estudar na Pró-Arte com o professor Leo Soares. Ali eu fiz todo o curso de... enfim. Não só o violão, mas as outras matérias: harmonia,

percepção e tudo mais⁴⁶.

Antes disso, o repertório era basicamente choro. Ou não? Antes de você conhecer o Leo. Aqui?

Não. Lá.

Ah sim. Eram coisas populares. Tinha até umas transcrições, Ave Maria de Shubert. Algumas coisinhas. Um Tarrega. Muito muito muito Dilermando Reis. A gente se deliciava ouvindo aquilo, era um som maravilhoso, na época, pra gente. Aí a gente ficava encantado.

Aí quando você veio para aqui o repertório...

Aí mudou. Já desde São Paulo, desde o interior de São Paulo. Porque eu tive uma professora, que foi aluna do Isaias Save...

Você não lembra o nome dela?

Lígia Teixeira. Foi muito amável comigo. Ela me deu, durante um ano, aulas lá. E lá que ela me apresentou um outro repertório, aí que eu comecei a engrenar mais na música de concerto.

Ele dava aula de violão?

De violão.

Aí você veio para cá?

Aí eu comecei aqui na Pró-Arte. E aí, morando aqui... eu morava na Zona Oeste, em Campo Grande, eu estudei uns três... muitos anos com o Leo Soares. Mas aí, eu vi, um dia na televisão, o Duo Assad, aí eu comentei com os meus tios: nossa, como eles tocam! Aí minha tia: pô, mas eles são daqui! Moram aqui em campo grande. Eu falei: caramba. Preciso conhecê-los. Ahh! Acabei conhecendo. Conheci o duo: o Sérgio e o Odair. Aqui. Inclusive num concerto aqui na sala [Cecília Meireles]. Tive a cara de pau. Disse: oi, desculpa Odair, quero me apresentar. Moro em Campo Grande, sempre estou assistindo concerto. Acho que era um concerto do Juliam Brim que a gente estava assistindo. Eu perguntei: você não mora em Campo Grande? "Eu moro". Será que você não me daria uma carona? E ele disse, claro! Aí voltamos juntos. Pegamos o mesmo ônibus. Fomos lá para a Praça Mauá, enfim... Depois voltamos juntos. Dalí surgiu uma amizade, e aí eu comecei a estudar com o Odair. Mas o Leo, mais a frente um pouquinho, ele me concedeu uma bolsa, na Pró-Arte, e eu continuei estudando com o Leo também.

Entendi. Você estudava com os dois. E você vinha lá de Campo Grande para estudar com ele aqui?

Vinha. Semanalmente.

Entendi. E a parte profissional? Quando é que ela começou? Até aí você só estudou.

É...

Você está com quantos anos aí, nesta parte da narrativa, quando você começou a ter aula com o ...

Assim que eu vim pro Rio.

⁴⁶ Ano de 1977, na segunda metade da década de 70, calculado de acordo com a idade do entrevistado, 51 anos na data da entrevista.

Não. Com o Odair.

Ah! Com o Odair, lá pelos 16, 17.

E aí como é que foi que você começou a trabalhar como músico? A sua trajetória profissional. Você não só fez música na vida. Ou só?

Não, aí eu fiz faculdade. É... fiz direito. Tentei história na PUC, não deu. Eu queria fazer música, mas eu acho que não tinha ainda. Aí eu resolvi fazer direito. E fiz direito.

Aonde que você fez direito?

Aqui na Santa Ursula. Tentei História lá na PUC, mas infelizmente não consegui, e acabei fazendo direito. Aí, por este tempo, eu conheci... A gente fazia muitos festivais de música aqui. Tinha o festival internacional da Pró-Arte em Teresópolis. Eu sempre ia. Passava lá um mês. E lá eu conheci um músico chamado Marcos Farina, que é um grande violonista e ele tocava muito bem, como toca até hoje. E tocava aquelas harmonias interessantes, super bem conduzidas, e também tocava violão de 7, gostava muito de choro. Depois, eu vim a saber que ele já tocava no Galo Preto, e em alguns festivais a gente se encontrou. E eu sempre... Ele percebeu o meu interesse, que eu estava sempre olhando, e admirando. E aí houve um convite. Eu fui assistir um show do Galo Preto. O Leo Soares era solista, e eu fui assistir como aluno do Leo. Eu já conhecia o Márcio, que tocava no Galo Preto. E dali, eles estavam fazendo uma substituição. O violonista de 6 cordas, o Luis Moura, estava saindo do grupo. A vaga estava aberta, e eu fui convidado. E aí fiquei no Galo Preto praticamente 30 anos. Fui sair agora, tem um ano que eu saí do Galo Preto. Depois de 30 anos, cansei um pouco. Mas, assim, a amizade continua forte. E aí eu vou seguir mesmo o que resta aí para mim, dessa carreira solo, mesmo. Fazendo música de concerto. Essas coisas.

Você vê muita diferença... eu acho que eu estou induzindo a resposta. Esse mercado para show de choro. Como é que você viu? Mudou muito desde que você começou? Nesses 30 anos? Ou não?

Tem altos... Tem períodos bons e períodos ruins. O Galo Preto, antes de eu entrar, teve um período assim... estrondoso. Era o grupo! Que tocava muito, viajava muito. Quando eu entrei, já estava um pouco mais em baixa o período. É questão assim de vai e volta. Períodos bons, depois uns cinco anos ruins, depois melhora. Depois começa a viajar bastante.

Mas em termos estéticos? Você viu uma mudança?

Houve, se você reparar. Houve. Até harmonicamente. Você pega aqueles choros tradicionais, é visível. O Galo Preto tem uma parcelazinha de colaboração aí que... Ele começou a gravar músicas inéditas. Porque os grupos regravavam Doce de Coco, Noites Cariocas, e o Galo Preto foi um dos pioneiros. Começou a gravar e a encomendar choros. Com o Hermeto Paschoal... Essas coisas. Por isso assim... tem uma importância, né? E aí já com outras harmonias, uma outra linguagem.

Entendi.

Isso foi bacana, essa iniciativa do Galo, assim.

Agora... você é professor da UFRJ, né? Como é que você passou dessa área de chorão...

Bom eu nunca abandonei a carreira de violonista de concerto, né? Nunca abandonei. Tive um duo com a Maria, por muito tempo. A Maria Haro, que é professora da Unirio. E também toquei um período grande com a orquestra de cordas brasileiras, que era muito legal. 14 músicos. Essa turma toda está hoje em dia na universidade, são professores: Marcos Ferrer. A maioria, né? Marcílio Lopes. Henrique Cazes, Afonso Machado. Era uma turma. Eram 14

músicos e virou uma orquestra maravilhosa. E, ao mesmo tempo, eu trabalhava, através do Luiz Otávio, porque eu fui também estudar harmonia com o Luiz Otávio Braga, que foi o meu orientador aqui no doutorado. Mas, lá atrás, eu fui estudar harmonia com o Luiz Otávio, e o Luiz, acho que gostou de mim. Sempre me ajudou muito. Volta e meia, ele me chamava para substituir, para dar uma aula lá no Cigam. Ele dizia: ah! vai lá me substituir. Eu sou muito agradecido, muito grato, ao Luiz Otávio. À muitas outras pessoas naturalmente, como o Turíbio, Luiz da Anunciação, esses paizões.

Luiz da Anunciação?

Percussionista. Grande amigo. O Néelson Macedo.

Você pode ir falando os nomes e quem eles são?

O Néelson Macedo é compositor. Professor de viola aqui da UFRJ. Tocava na Sinfônica Brasileira. O próprio Ricardo Taucuchian, o compositor. O Luiz da Anunciação era o chefe do nipe da Sinfônica Brasileira, com quem eu mantive um duo. E o Turíbio Santos que foi o paizão maior, que me ajudou muito, muito, muito, muito... E eu sei que o Turíbio ajuda muita gente. Bom, o Luiz... Eu devo estar esquecendo muita gente. Até o Afonso Machado, que eu sou muito grato também. Com quem eu tive um duo, a gente viajou a beça aí. Mas com o Luiz, ele via que eu substituía ele em algumas coisas. Ele via que eu não tinha corpo mole. Ele dava aula lá em Angra. Aí cansou, e me indicou. Eu aceitei. E ia. Como eu te disse, no Cigam, volta e meia eu estava lá substituindo ele. Aí ele dava aula na Escola Brasileira de Música. Ou Escola de Música Brasileira? Bom, não sei qual é a ordem. Escola Brasileira de Música. Que era do Néelson Macedo. Esse compositor. E o Luiz dava aula lá, e ele saiu, e me indicou. Fui chamado. Aí fiquei muito amigo do Néelson. E fiquei anos dando aula lá nessa escola. Até que o Néelson Macedo comentou: por que você não faz um mestrado? Aí eu falei: eu não tenho a graduação em música. Mas ele disse: não, mas eu acho que dá. E ele foi, ele e o Tacuchian, como eles eram professores aqui na UFRJ, e o Ricardo Tacuchian era o diretor da pós-graduação. Aí, como ele era amigo do Néelson Macedo, ele foi lá e consultou. Ele disse: tem um professor lá na minha escola que está interessado em fazer o mestrado, é possível? Ele não tem a graduação em música. É advogado. Mas é da área de humanas. É possível? Ele disse: claro! Perfeitamente, dá pra fazer a prova. E aí eu me encantei. Falei: poxa. Aí parei praticamente. E além dessas dificuldades da vida. Além de tocar no Galo Preto, na Orquestra de Cordas Brasileiras, eu dava aulas particulares. E aí eu parei com praticamente tudo.

Para fazer a prova de mestrado?

Fui me preparar mais. Em análise. Tudo! Em línguas. Melhorar tudo, para fazer o mestrado.

Você tinha quantos anos aí mais ou menos?

É. Agora eu não vou lembrar. Eu já estava com uns 25, talvez um pouquinho mais. Mais eu acho.

É! Pela quantidade de coisa que você falou que fez eu acho que é um pouquinho mais.

Talvez uns trinta. Isso. E aí foi isso. Eu terminei. Tive a orientação do Turíbio Santos.

Fez o mestrado lá na UFRJ mesmo?

Na UFRJ, em práticas interpretativas.

Nessa época você já conhecia o Adamo? Ou não? Ele te ajudou a fazer essa prova?

Sim. Ele me ajudou muito. Eu esqueci de falar do Adamo (risos). O Adamo é primordial. Eu

disse que ia esquecer de pessoas, mas a gente ia chegar no Adamo naturalmente. Mas é claro, com o Adamo, eu já estava estudando com ele também. Depois que eu estudei com o Luiz, mais a frente, eu fui estudar com o Adamo. Fui estudar solfejo. Porque eu já tinha feito harmonia com o Luiz Otávio Braga, e aí o Afonso Machado estava fazendo. Estava encantado lá com as aulas. Aí eu falei: vou fazer poxa! Quero aprender, estava sempre disposto a aprender.

Mas não tinha um objetivo específico? Caia solfejo na prova do mestrado? Ou você tinha algum objetivo específico com o solfejo? Como melhorar a leitura, por exemplo?

Não. Isso foi antes do mestrado. Que eu já tinha aula com o Adamo. Aí me serviu muito para a análise, eu lembro que foi uma obra de Schumann. E aquilo me ajudou muito. A identificar os temas, através das aulas que eu já tinha tido de solfejo com o Adamo. Fiz como o Adamo: solfejo, ritmo. Fiquei muitos anos estudando com ele. Aí fiz um pouco de harmonia. Com o Adamo eu estudei muitos anos. Mais recentemente. Teve um periodozinho que eu parei. E retomei, como eu quero retomar. A minha pretensão agora é retomar. Porque o Adamo tem toda uma história. E a maneira como ele ensina, como ele passa, acho que é tudo amarradinho. E é tudo muito lógico. Então, eu tenho muito interesse, eu sei que eu quero voltar. Assim que eu puder. E o último estudo que eu fiz com o Adamo foi de visualização no teclado. Não sei se ele chegou a te explicar como é que é.

Eu cheguei a começar, mas não dei continuidade.

Ele está com o método pronto pra lançar, mas não sei como é que está a questão.

Você não tem ideia de quanto tempo estudou com ele, né?

Ah, muitos anos. Uns 10 anos. Parei um pouquinho, voltei. Problemas financeiros, às vezes. Mas nunca por desinteresse. E como eu te disse: quero retornar, porque o Adamo tem muito pra passar.

Você foi fazendo sem ter um objetivo claro, como: vou estudar para tal prova. Foi fazendo para aprender?

Com o Adamo, sim. Com o Luiz, quando eu estudei harmonia, também. Para aprofundar.

Mas você viu alguma diferença? No sentido de percepção? De você ter uma leitura....

Me ajudou muito. Claro! O método dele é utilizado no Brasil, eu tenho um amigo que mora em Manaus, ele é professor lá. E ele diz que usam o método do Adamo. No Rio Grande do Sul usam o método do Adamo.

Quem é o amigo?

É o Nelson Caiado. Que é professor de violão. Ele disse: não o método dele é utilizado aqui em Manaus. E você vai por todas essas capitais aí e todo mundo conhece os livros, a obra do Adamo Prince.

Quando você começou a estudar com ele, foi você quem disse "quero estudar solfejo" ou foi ele quem sugeriu?

Aí foi ele quem sugeriu. Nós vamos fazer ritmo. Eu acho que a gente começou com ritmo, depois passou pro som, pro solfejo. Acho que depois mais a frente ficou simultâneo: ritmo e som.

Mas a sua ideia era ir lá fazer o quê? Continuar harmonia?

Não, não... Harmonia eu já tinha... Claro que a gente sempre tem, eu não estou dizendo que

eu saiba tudo de harmonia, mas o Luiz me encaminhou super bem. A coisa já estava bem clara. Aí eu fui mais para pegar mais essa questão do solfejo, do ritmo, né?

Vou fazer uma pergunta aqui, até lendo, porque esta é uma parte que é importante pro meu trabalho. Se você identifica mudanças no que diz respeito à percepção musical e à performance? E se você atribui isso ao solfejo, à melhora do solfejo, à melhora da leitura. Se você linka isso ou se não.

Como é o início da pergunta?

Você identifica mudanças no que diz respeito a percepção musical e se isso de alguma forma traz alguma coisa para performance?

Ah! Concordo.

Se você... Como você teve aula com várias pessoas, tem alguma coisa que você diga "não, isso eu sei que veio do Método Prince".

Ah! O solfejo. Eu não tinha segurança. Eu não tinha segurança. Era meio que intuitivo, assim. Depois que eu fiz o solfejo pelo Dó Móvel, lá do método Kodály, que é o que é desenvolvido aqui pelo Adamo. Essa teoria toda lá do Kodály. Que é o solfejo relativo, né? Isso me deu uma segurança brutal, antes era muito intuitivo. Vamos ver se dá certo. Aí é aquela coisa que o Adamo insiste muito. Ele não deixa você passar daquela aula, se você não estiver seguro. Até você firmar aquele si bemol, aquele fá sustenido, aquele sol sustenido, que o tá; que é o si bemol, o fi e o si. Ele é muito seguro como professor, ele sabe das suas deficiências e sabe. E não deixa passar. Algumas aulas eu repeti várias vezes. Tive que repetir, porque ele disse "não vou deixar passar". Ele é muito rígido. E eu acho que é esta a função do professor mesmo, se ele quer ajudar. Ele sabe quando ele pode passar ou não. Então algumas aulas eu tive que repetir. Aí eu entendi: "Ah! não. Agora eu sei". O Adamo fala muito a coisa concreta, né? Então quando ele fala... é como se você... nada é abstrato. O Adamo insiste muito nesta questão do concreto. Quando você fala de uma coisa abstrata, fica muito difícil. Você tem que sentir. Materializar a coisa. Foi fundamental, o solfejo para mim. Não só o solfejo, o ritmo.

E a leitura à primeira vista? Isto te abriu campo? Você já trabalhava em estúdio antes de conhecer ele?

Não, eu já trabalhava. Mas tudo foi melhorando. A leitura foi ficando mais rápida, é claro.

Você acha que na música popular... Você vê alguma diferença no que te é exigido dentro da música popular e no que te é exigido na música de concerto? Você vê alguma diferença? Alguma coisa que a música de concerto te exige mais?

Não. Não. Nesta questão do aprendizado lá com o Adamo, não.

O que a música popular te demanda mais, e o que a música de concerto te demanda mais? Não necessariamente dentro do que você aprendeu com ele, mas dentro do que você aprendeu.

Não... Aí é uma questão só de linguagem mesmo. Você ter todo aquele sabor aquele molejo, aquele balanço da música brasileira. E, se você também toca música de concerto, você tem que procurar entender qual é a filosofia, qual é o pensamento daquele compositor de tal período, se é que a gente consegue ter certeza de alguma coisa. Porque você pega lá da renascença você não vai ter certeza. Do barroco... são suposições.

Mas quais as habilidades que o músico tem que ter. Se você que elencar algumas habilidades.

Hoje em dia?

Hoje em dia! Para se estabelecer no mercado, seja na música popular, seja na música de concerto.

Hoje em dia, se ele não for um exímio instrumentista, se ele não tiver esses conhecimentos. Dificilmente ele vai conseguir sobreviver. Você pega um exemplo... esse do bandolim...

Esse que fez o show ontem.

Como é o nome? Lá de Brasília?

Hamilton de Holanda.

Hamilton de Holanda. É um monstro do bandolim. Ele tem todo esse conhecimento harmônico, de tudo isso. Hoje, a pessoa tem que se preparar ao máximo.

Mas quais são essas habilidades. Cite mais especificamente.

No caso do violonista, ele tem que ter uma leitura rápida. Ele não vai chegar num estúdio... O cara vai chamar, se ele lengar. Não vai ser chamado de novo. Ele vai ter que saber resolver aquilo em dez minutos. Em cinco ou dez minutos, o compositor ou o arranjador dá a partitura e não tem tempo para esperar. Eu dando o exemplo do violonista, ele tem que resolver aquilo imediatamente. Se ele não estiver preparado, se ele não tiver uma leitura dinâmica. Então as coisas vão se afunilando cada vez mais. Então com esse conhecimento da harmonia... É tudo fundamental. A leitura, e a sonoridade. Eu vejo esses músicos que são mais da área da música popular, com uma sonoridade de concertistas. Também fizeram, estudaram, também fizeram a universidade. Então, eu vou citar alguns exemplos: o próprio quarteto Mahogani; o Paulo Becker... É tanta gente... O Marcelo Gonçalves. Vou esquecer muitos. Mas nossa, tanta gente que fez a academia, o violão de concerto - com uma sonoridade lindíssima - e com toda essa bagagem da música popular. E estão vivendo hoje da música popular instrumental, ou não.

Ainda é possível viver da música popular sem ter essa bagagem?

Eu acho muito difícil. Eu acho muito difícil. Me parece, eu ouvi uma história que o, mas são exceções, mas o Yamandu parece que não tem... não sei se não sabe ler, mas é muito intuitivo. Mas isso é uma exceção. Não precisa, porque ele é tão bom. Eu acho que ele comentou isso com o Adamo até! Não sei. Eu ouvi essa história. Mas se ele sabe de outra maneira, se ele sente aquilo, ele não precisa dá o nome aos bois. Mas eu acho que o Yamandu seria uma exceção.

Mas eu acho que ele lê.

Pois é! Eu também acho que lê. Mas me deram essa informação. Não sei. Mas se não lê. Ele tem uma habilidade tão grande... Eu imagino que leia sim.

Bom... Então você falou aí: a questão de uma leitura à primeira vista rápida, eficiente. Falou de uma boa percepção harmônica. Falou da percepção dos estilos, da linguagem. E tudo isso seria importante tanto na música popular quanto na música de concerto.

Ah, sim!

Não faz muita diferença, né?

Houve alguma mudança, em algum outro setor, depois que você passou a ter uma leitura mais fluente? Essa também é uma questão importante para mim, se aprender a

ler mudou alguma coisa em qualquer outra área que exija conhecimento musical. Ou que não exija também. Vou dar exemplos: atenção, memória... não sei?

Sim, sim. Vou dar o exemplo do ritmo. Como o Adamo ensina, as sílabas vão formar as palavras, então você já guarda um leque muito maior. Você tem um leque muito maior de informações. É primordial. Me ajudou muito. Pensando em uma visão micro, né? O Adamo insiste nesta visão macro, né?

Você concorda, né? Você estudou com ele.

Concordo

E é claro, você não pode ficar naquele... você tem que ver toda a série. É fundamental me ajudou muito, essa leitura mais macro.

Na percepção de harmonia?

Também. Isso a gente tem que estar sempre desenvolvendo. Isso é uma questão de você ficar tirando, pra percepção... ficar trabalhando.

Eu tenho uma questão assim... nem estava no roteiro, mas eu vou perguntar mesmo assim. É específica para o seu caso, que você está dentro da universidade. Eu estou no início das entrevistas ainda, e é engraçado que as duas pessoas que eu entrevistei falaram da questão do Dó Móvel. De que era uma possibilidade de você aprender pelo Dó Móvel. E isso, dentro da UFRJ, é inexistente. Você não tem um espaço para o Dó Móvel fora das aulas particulares.

Não há um curso direcionado para isso. Mas eu sei que tem alguns professores que aceitam. Tem. Alguns professores aceitam. E agora eu também sei que tem outros que não aceitam. Mas sei de alguns que aceitam, mas que não trabalham especificamente o Dó Móvel. Não é a prioridade deles, não é a metodologia. O aluno pode até fazer a prova com o Dó Móvel, mas não é ensinado dessa maneira. Como uma coisa fundamental que a gente acha, é a história do Marco Pereira da UFRJ. O Marco Pereira fez um pedido, há muitos anos atrás, ele solicitou ao nosso departamento - que é de artes de cordas dedilhadas - que ele queria passar para o nosso departamento. Nós sugerimos que ele permanecesse dando aula de harmonia funcional porque ele poderia abranger um leque muito maior de alunos, do que ele atender cinco ou seis alunos individualmente. Nós queríamos que ele continuasse exatamente pela importância do curso de harmonia funcional, que era uma coisa nova dentro da universidade. Uma outra visão. E que a gente perderia se o Marco Pereira fosse professor de violão. É claro que ele teria toda a competência, isso nós sabemos. O Marco é outro violonista maravilhoso. Mas nós achamos que era mais significativo para instituição que ele permanecesse lá. E como de fato, ele atende um número muito grande. E a procura lá... O Marco Pereira é procurado, todo mundo quer fazer harmonia com ele.

As 7hs da manhã.

É! A 7hs da manhã.

Você acredita que isso vai mudar [a inserção do Dó Móvel na universidade]?

Eu acho que sim. Tudo é uma questão de tempo. O Luiz Otávio Braga tem essa frase. Você repara que, muito tempo atrás também, eu solicitei, eu estava no departamento, fiz um pedido no departamento, para que fosse aberta a cadeira para bandolim. Isso só se concretizou há quatro anos atrás. Mas esse pedido foi feito a quinze anos atrás. Assim que eu entrei, um ano depois, eu solicitei. Fiz o pedido. Mas ficou lá... Não sei o quê... Que está difícil... Só depois de 15 anos que a gente conseguiu colocar o bandolim. E aí, agora, muito rapidamente, a gente conseguiu o cavaquinho, porque depois que o bandolim entrou ficou mais fácil. Então tudo é

uma questão de... Eu acho que as coisas vão mudando. Eu acho que é possível sim que haja uma cadeira que seja pro dó móvel.

Para a pessoa escolher. Seria uma abordagem ou outra.

É. Eu acredito que sim.

Tem mais alguma coisa que você queira falar?

Eu quero dizer que a importância do professor Adamo. O conhecimento que ele tem é extraordinário.

Uma coisa que eu queria perguntar: você tem... dentro desse repertório de choro eu vi que ele tem muitos alunos. Você sabe de cabeça alguns que conviveram com você?

O Afonso Machado que eu citei; acho que o Carlinhos 7 Cordas; o Rodrigo Lessa. Nossa, tanta gente. Eu sei que eu era vizinho do Adamo, eramos vizinhos de porta, e era uma frequência... era o dia inteiro, alunos lá. Esse pessoal de choro, muita gente passou por ele, mas agora assim... tá me dando um branco com os nomes.

Só uma pergunta que eu esqueci. Você teve alguma dificuldade com o método? Alguma dificuldade maior?

Não. Com o método não. Tem algumas determinadas notas que são mais difíceis de você concretizar. E aquela coisa que o Adamo insiste. Tem que ser, tem que estar concreto na tua mente.

Você está falando do Dó Móvel. Mas em relação a ritmo também?

Não. Claro que tem algumas coisas mas difíceis. Mas sobre o método não. Tudo muito óbvio, tudo muito bem estruturado.

GÜTTLER, Marília. Entrevista realizada na casa de Güttler, em Copacabana, em 24 de junho. Rio de Janeiro: 2014.

Eu quero que você comece falando da sua iniciação na música, da sua infância, da profissão dos seus pais. Como é que foi.

Olha, a minha família não era, não é de músicos. Não músicos, assim... formais, acadêmicos, de terem estudado em escolas de música. Mas o meu pai sempre tirou música de ouvido. Ele era, vamos dizer assim - isso em casa, né? Ele nunca trabalhou com música, ele trabalhava no Banco do Brasil. Então ele tocava, chegava a noite, e ele tocava, tirava música de ouvido. E eu achava aquilo o máximo! Porque ele tinha essa facilidade, de tirar música de ouvido. Minha mãe não. Minha mãe já era outra coisa... Da pintura. Professora também, professora primária, mas depois que aposentou ela começou a pintar, ela se dedicou à pintura. Mas meu pai, não. Meu pai tirava música de ouvido, e eu achava aquilo o maior barato, e tal. E eu, como começou a música na minha vida? Quando eu ouvia alguma música tocando, eu me emocionava, chorava com a música. Se eu gostasse, estivesse achando uma coisa assim... Sei lá! Que me emocionava, eu chorava mesmo. Aí, minha mãe, graças a ela, que teve essa coisa de me colocar para estudar música. Ela conversou um pouco, com pessoas amigas dela, e aí ela chegou a esta conclusão. Me colocou para estudar música. E a minha família, ela é toda assim. Eu tenho um irmão que nunca pisou numa escola de música, eu falo essas coisas para

ele, mas ele nem imagina estudar isso, mas ele tem mais de 100 músicas tiradas de ouvido. Toca violão, guitarra. Então eu tenho uma família toda assim, né? Eu estudei em escola de música, da UFRJ.

Você estudou o quê? Desde o início?

Comecei com sete anos lá. Comecei na iniciação musical, depois eu fiz o curso técnico, que já não é igual ao de hoje. Hoje já mudou o currículo, e tudo, né? E fui até o primeiro ano de graduação de piano. Aí começou a apertar mais, né? O estudo, a ficar mais puxado. E eu trabalhava já. Eu já era professora, porque eu tinha feito o curso normal. E eu tinha que estudar muito. Eu estudava seis horas de piano por dia. E pra dar conta de todas as matérias do currículo, eu tinha que estudar muito tempo. E eu não estava conseguindo dar conta. Aí eu larguei. Abandonei a música. Isso, quando eu comecei a trabalhar, lá pra... Isso eu tinha 18 anos de idade. Então eu tinha estudado dos sete aos 18 anos de idade. 11 anos.

Isso foi em que ano mais ou menos?

Isso foi, pera aí, lá pra 1960. Eu parei em 69. Quando eu me formei e comecei a trabalhar.

E tinha campo pra música nessa época? Em 69? Isso foi relevante?

A minha professora de piano, da Escola de Música, ela fez a programação toda pra mim. Quando que eu ia terminar o curso. Quando que eu ia fazer a pós-graduação. Quando... entendeu? Eu tenho um livro em que está escrito tudo. Então toda a programação dela está ali, para a minha carreira. Para eu ser professora da Escola de Música. Eu ia fazer pós-graduação, mestrado. Quer dizer, ela já tinha assim determinado, porque ela estava vendo que eu dava conta. Quando eu vi que eu não estava dando conta mais, aí eu preferi largar do que fazer uma coisa assim de qualquer maneira, né? E ela também era bem exigente.

Qual era o nome dela?

Dulce de Saules. Eu acho que ela já é falecida. Mas não tenho certeza. Isso ela já era uma senhora, na época. Bom, então...

Sempre dentro da música erudita?

É. Sempre música erudita. Exatamente. Mas eu achava bacana, a pessoa tirar música de ouvido. Meu pai tirava música popular, né? Às vezes clássico, também tirava. Mas eu, não. Porque, naquela época, não sei se hoje ainda é assim. Mas naquela época, quem estudava música clássica - acho que hoje ainda é um pouco - não tinha esse negócio de tirar música de ouvido. Era partitura. Eu tinha que ler a partitura, aquela coisa que, para mim, piano, era clave de sol e clave de fá. E muito bem, obrigado e acabou!

E ao contrário? Você acha que os músicos populares já tinham nessa época a preocupação em ter uma boa leitura?

Eu não tinha contato com músicos populares, mas eu tenho a impressão que não. Porque o músico popular, pelas pessoas que eu conheço, assim... Eles não têm nenhum tipo de resistência a aprendizagem da leitura em si, da partitura, e tal. O que eu acho até que é mais fácil do que o contrário. Como eu, que estudei e fui massacrada com partitura, tinha que olhar pra partitura, não podia fazer outra coisa, tirar de ouvido nem pensar, tocar por imitação... coisa que eu ensinava isso depois. Eu aprendi como ensinar a tocar por imitação, a tirar de ouvido, improvisar, brincar. Brincar no piano! Não sei se é pra falar agora... ou depois a gente volta.

Pode falar, depois a gente volta. Eu estou tranquila aqui.

O método o qual eu ensinava era muito interessante.

Qual era o nome do método?

O método da Maria de Lourdes Junqueira. Que começava assim... a criança brincando no piano. É o que chama-se clusters, que são várias notas juntas. Você fazia assim. Nas notas pretas, que é mais fácil. Depois ia pra brancas. Depois o dedilho. Igual criança brincando no piano mesmo, então isso era a brincadeira, mas a brincadeira para aprendizagem. Né, usando... Então eu achava aquilo o máximo. Esse método é maravilhoso. Realmente é. Mas na minha época, voltando lá na minha época, eu não tinha essa possibilidade. Não me ofereciam isso. Eu tinha que estudar aquela coisa da partitura.

Isso no instrumento. Mas você tinha, assim, aula de percepção? De teoria, né?

Tinha teoria. Teoria musical. Olha o nome. Aí eu fiz todo o curso de teoria musical. Fiz transposição e acompanhamento, mas não acabei. Tinha canto coral. É... No curso técnico, naquela época, não tinha ainda harmonia. Hoje já tem. Bom, aí eu parei, eu abandonei o curso. Eu disse: não, não está dando pra levar do jeito que eu gostaria de fazer. Porque eu gostava de estudar piano. Eu gostava. Mesmo aquele estudo bem, vamos dizer assim, restrito à partitura, eu não tinha a criatividade. Eu não podia criar nada. Era só técnica, puramente. O que era mais importante naquela época? Era a técnica. Era o estudo técnico. Era você ter agilidade, você dominar o instrumento, e claro, a cada ano o grau de dificuldade ia aumentando. E era essa que era a coisa mais importante, né? Da música erudita ensinada naquela época. Bom, aí abandonei, né!? Larguei mesmo, aí me dediquei a outra área, que é geografia. Aí por outros motivos também. Também gosto. Não vou dizer que não. Aí passei minha vida toda dando aula de geografia, até que em 1997 eu consegui uma transferência, dentro do Estado, para a Escola de Música Villa-Lobos. Em 97, como eu te falei, até 2003. Entendeu? Eu tinha abandonado a música, mas o tempo todo aquela idéia de voltar pra música não saiu da minha cabeça.

E você parou, interrompeu completamente o estudo?

Parei

Você não tocou este tempo todo?

Ah... Tocava. Mas pouco, muito pouco. Não era um estudo como eu fazia antes. E se eu não posso fazer o que eu fazia antes... Eu fui um pouco radical. Eu podia ter ido pro popular. Mas não! Eu queria estudar o clássico mesmo. E como eu não podia me dedicar? Porque eu queria ter o meu trabalho, eu queria ter o meu sustento, então... aí abandonei. Mas a idéia de voltar pra música nunca saiu da minha cabeça. Aí, em 80, muito tempo depois. Em 80, eu pedi para reabrir a matrícula. Aí eu não consegui. Aí eu acabei abandonando mesmo. Ah! Não vai dar pra voltar mesmo! E eu estava trabalhando, quer dizer, estava com muito pouco tempo para estudar, não dava para estudar, pra levar o curso da maneira como eu tinha que levar. Porque tinha que levar muito a sério. Estudar muito! Era no mínimo seis horas por dia, de instrumento, né? Fora essa coisa de prova e...

Sem contar o resto.

Tudo! Eu tinha que fazer prova... aí não dava. Trabalhando, entendeu? Dando aula? Levando... Eu levo a coisa muito a sério. Eu tenho que fazer muito certinho. Porque se eu não fizer.... Aí ai meu Deus do céu! Quando eu erro então... Caramba, eu me sinto muito mal com isso. Eu tenho que fazer a coisa certa. Aí eu não estudava como eu gostaria, né? O tempo para eu me dedicar, era enorme. Aí depois.

Aí você conseguiu ir para a Escola de Música Villa-Lobos para dar aula lá.

Isso muito tempo depois. Aí eu fiz um curso de extensão, de piano em grupo, e voltei.

Onde que você fez? Lá mesmo?

Não. No Conservatório. No Conservatório Brasileiro de Música. Eu já estava no Villa-Lobos dando aula de musicalização infantil, quando eu falei com uma colega lá, de dar aula de piano. Aí ela disse: por que você não faz esse curso? Ela dava aula de piano em grupo. E ela deu o curso, e realmente foi ótimo. Porque eu sai da musicalização que eu dava aula para um grupo maior, de 15 a 20 crianças, né? E passei a dar aula de piano mesmo, que era o meu instrumento. Sempre foi o meu instrumento, né? Nunca tive outro instrumento, só esse.

E artisticamente? Você chegou a trabalhar tocando?

Já, já. Toquei, toquei. Comecei a tocar com um saxofonista, isso a partir de 2000. Quando eu fui fazer oficina de choro na Sala Funarte. Alí na Sala Funarte, né? Que hoje é a EPM.

Você tocou com quem lá?

Eu toquei com o Carlos. O Carlos Silveira, um saxofonista. Então... nós tocamos muitos anos. Até hoje! Hoje a gente está meio afastado assim, porque eu estou me dedicando mais a parte do ensino. Que eu estou querendo ver, voltar a dar aula sobre percepção. E não tenho tocado muito, mas eu quero voltar.

E agora, entre os professores de percepção que você teve, na época da teoria musical, teve algum que te marcou?

Eu tive no Conservatório. Porque eu fiz um cursinho, um curso de música popular brasileira no Conservatório. Que hoje... o negócio não vingou muito não, sabe? Foi o Cláudio Dausberg. Ele é um músico maravilhoso, pianista. E ele deu aula de percepção. Foi muito bom.

Você chegou a estudar com ele por quanto tempo?

Ah! Foi pouco tempo. Deve ter sido uns dois ou três anos. Por aí. Bom, dois anos.

Bom. Ai teoricamente estava resolvido. Você fez esse curso pra dar aula de piano em grupo, estava na maior escola de música do Rio de Janeiro, dando aula.

Não sei se é a maior escola, mas é uma escola que tem uma referência.

Eu acho que de escola técnica, sim. E aí o que levou você a estudar com Prince? Quem indicou você para estudar com Prince? O que levou você a estudar com ele? Qual foi a motivação?

Aí foi o seguinte: como eu freqüentava o conservatório, eu via um anunciozinho dele lá, de aula de percepção e de harmonia. Porque a minha paixão era estudar harmonia. Eu não tinha estudado na minha época, e o que eu queria era estudar harmonia. Eu comecei a estudar com ele, porque... era aula de percepção que ele dava lá. Não harmonia.

No CBM?

É. Aula de percepção. E eu também estava me sentindo muito incomodada com aquela história: meu pai consegue tirar música de ouvido, meu irmão consegue tirar música de ouvido, e eu não consigo. O que que é isso? Eu não consigo! Eu toco, por partitura, músicas difíceis, aquela coisa toda, mas não consigo tirar música de ouvido. Será que eu não tenho ouvido? Aí eu pensei: não! Eu vou estudar isso. Eu vou ver o que é que está acontecendo, porque que está acontecendo isso, será que é isso mesmo? Se for isso mesmo, eu desisto, né?

Aí eu comecei a ver o quanto era diferente uma aula de percepção dada pelo Adamo, e o que eu estudei antes de instrumento e de teoria musical. A começar, bom, o ritmo.

(Ela para para fechar a porta)

Eu vou começar a falar do método, assim?

Não, você estava falando o quanto de diferente eram as aulas de teoria musical, tal qual você conhecia, com a que você estava tendo a oportunidade de fazer com o Adamo, lá no CBM.

É. Então eu comecei a ver. Eu comecei o estudo pela pentatônica. Aquela coisa que eu nunca tinha... Eu sabia o que era pentatônica, é claro, mas aquela coisa teórica, mas nunca tinha feito solfejo com pentatônica e, principalmente, a partir do Dó Móvel. Né! Porque eu sempre estudei aquela coisa do dó no terceiro espaço da clave de sol, e o dó no segundo espaço da clave de fá. E ponto final. Era isso. Mas não se falava em linha e espaço, nada disso. O dó, vamos dizer, era fixo, num lugar fixo, na pauta. né? A partir do momento que eu comecei a ver que o Dó, que existia um outro sistema de solfejo, que era o do Dó Móvel, aí eu vi que a coisa era bem diferente. E comecei a ter, a sentir que o meu ouvido começava a melhorar. Eu comecei a ter uma percepção.

Você conseguia fazer solfejo antes? Você era boa de solfejo ou era mais ou menos?

Era boa, sim. Eu nunca tive problema de solfejo. Tinha ditado também. Isso lá atrás na Escola de Música. Que era a Escola Nacional de Música, depois que ficou com o nome de UFRJ. Era a mesma coisa, Federal. O ditado era feito, ela tocando no piano, e a gente escrevendo as notas que a gente ouvia. Só que era a coisa do absoluto, não tinha aquela coisa, como eu ensinava para as crianças: o dó mudou de lugar. Não tinha isso. O dó era sempre no mesmo lugar. Aquela coisa absoluta mesmo, não era o sistema relativo. Quando eu comecei a aprender pelo sistema relativo, pelo Dó Móvel, eu percebi que o meu ouvido começou a melhorar, a minha percepção auditiva começou a melhorar. Você me perguntou se eu era boa no solfejo, era... nunca tive problema. Mas o sol era o sol, o dó era o dó. Não tinha diferença, tinha as tonalidades, mas não se falava em dó móvel.

E você achou que foi mais adequado então?

Ahh! Sim! Bem mais, eu acho. É muito melhor. Eu acho que você começa a ter uma percepção muito maior a partir daí. É um aproveitamento muito maior. A percepção auditiva mesmo. Eu acho. Eu acho, sim. E até facilita, fica menos... não é que exija menos, mas eu acho que facilita pra você perceber. Você não precisa dar nome fixo a nota, você canta uma nota, mas você não precisa dar nome. Você dá nome de acordo com o que está determinado pela armadura. O dó está aonde? Está na segunda linha? Então é dó na segunda linha, não é o sol da clave de sol. Não é sol, é dó na segunda linha. O sol já vai ser outra nota. Eu acho que a percepção aumenta muito. Eu acho, assim. A visão de tonalidade, do centro, do centro tonal. Eu acho que a gente passa a ter....

Pra passar para a harmonia.

É. É a base para a harmonia. Porque a partir daí, eu pude estudar harmonia. É a base para a harmonia. Você ter a percepção de um som, depois de dois sons, três. Intervalo, aquela coisa do intervalo. Você vê a relação intervalar, eu acho muito importante para a harmonia. Isso é base para a harmonia. Isso a gente está falando de som, né?

E de ritmo?

É o ritmo também. Você começa a ver, e em vez de estudar a figura, as figuras de ritmo separadamente, você estuda as sílabas. Então... aí a visão. A visão tem que estar encaixada naquela sílaba, coisa que quem não estuda desta forma não vê. Você não vê as sílabas. Vamos dizer uma das primeiras, das básicas, duas semínimas. Você vê uma semínima e outra semínima. Quem não estuda isso, vê assim. Quando a gente estuda o método Prince, a gente vê que é uma sílaba básica, que são duas semínimas. Então você não olha uma e a outra separadamente, você olha as duas. Então aquilo ali, o que é que facilita? Facilita você ter uma visão mais global. Uma visão maior. Você ter uma visão da frase musical, porque não é só som! É ritmo também.

E você ainda não tinha visto esta questão rítmica?

Dessa forma, não. Tinha estudado, claro, ritmo. A gente faz teoria musical de todos os compassos: compassos simples, compassos compostos. E as figuras rítmicas. Agora, as sílabas, desta forma que a gente vê no método Prince, não.

Aí você ficou tendo aula com ele no CBM e depois passou a ser aluna particular dele?

É. Passei a ter aula particular com ele. O que também foi assim... Eu passei a ter aula primeiro com outra pessoa, outra professora. Eramos nós duas. Mas aí ela desistiu, depois de muito tempo, ela desistiu. Aí eu pensei assim: agora eu não vou mais fazer aula em grupo não, eu vou fazer sozinha, porque eu tenho mais liberdade para trazer dúvidas que eu tenho. E que são só minhas. Às vezes, a outra pessoa não tem interesse. Às vezes músicas até que eu estava tocando, e estava com dificuldade, alguma dúvida, alguma coisa, ele já também me ajudava. A gente já saía um pouco até da aula, só para ele me ajudar naquela música. Então eu acho que foi melhor pra mim.

Essa escolha do conteúdo a ser abordado. Você falou que, a princípio, você foi estudar harmonia e depois... quem escolhe isso?

Com ele? Você diz particularmente?

É! De uma forma geral.

Porque quando foi no curso, não. Ele tinha um objetivo naquele curso do CBM, né? Que era a percepção, o curso era percepção. Mas, mesmo nas aulas de percepção, ele às vezes dava uns exemplos em que ele chegava a falar em harmonia. Alguma coisa de harmonia. Às vezes a coisa levava ele a falar de harmonia. E eu me interessei também em ter aula de harmonia com ele. Tanto é que eu fiz muito tempo de harmonia e percepção. Uma semana harmonia, na outra semana percepção. É... durante muito tempo eu fiz isso. Só que aí eu cheguei a conclusão seguinte: eu tenho que melhorar primeiro, bem, a minha percepção para depois voltar a harmonia. Então, agora, eu dei um tempo na harmonia, com ele, para, vamos dizer assim, eu melhorar bem a percepção, de ritmo e de som, pra depois pegar harmonia. Foi mais por problema de tempo, aí, no caso.

Foi você quem sugeriu isso, então?

Não, foi ele. Porque ele disse, a base para a harmonia é a percepção. E realmente são os três elementos fundamentais da música, né? Que são o ritmo, o som e a harmonia. Então o som, a percepção do som e do ritmo, tudo isso, vamos dizer didaticamente falando, vem na frente da harmonia.

Quais são os critérios, as habilidades que um músico tem que ter para se virar dentro do mercado de trabalho, seja dando aula, seja tocando? Quais são?

Olha, eu acho que o músico, para ele ser assim, um músico completo, eu acho o seguinte: ele

tem que ter o domínio da leitura, da leitura de partitura; ele tem que ter a coisa da percepção e a habilidade de tirar a música de ouvido. Isso é importantíssimo, principalmente se ele for um acompanhador. Uma coisa importante, que é essa percepção que a gente faz, e ela ajuda muito. É pra acompanhar um cantor. Você tem que mudar. Você tem que mudar o tom. Então o dó móvel, ele ajuda muito nisso, né? Você tem que fazer uma transposição.

Você está falando isso tanto pro músico popular quanto para o erudito.

Ah, sim! É! Eu não diferencio, eu não classifico o músico, ele é músico. Agora é claro que a gente se especializa. A gente não pode tocar tudo. Como você mesmo falou ou você vai pro erudito ou vai pro popular, não dá para fazer tudo. Mas, músico completo, pra mim é o que faz isso: ele tira de ouvido; ele lê partitura; ele consegue improvisar, coisa que você só com a partitura, você não faz isso. Se você está presa numa partitura. Eu vou tocar uma peça de Chopin, você está presa na partitura. Você não vai improvisar em cima daquilo, mas no popular, sim.

E você encontrou alguma dificuldade para se adaptar, para seguir o método?

Ah... muita dificuldade. Porque o método é muito diferente daquilo que eu aprendi. Né? É muito diferente! Então, primeiro existe uma resistência. A gente achar que já sabe. Ainda mais, vamos dizer assim, numa situação de professora. Eu já era professora de música, eu já tinha feito, eu já tinha estudado 11 anos de música. Tinha me formado em teoria. Piano, eu já estava... vamos dizer, no quinto ano. Eram nove naquela época, eram nove direto. Eu estava no quinto, que era o primeiro ano de graduação. E tinha feito um curso de extensão, e estava dando aula no Villa-Lobos. Então, teoricamente, pelo menos eu sei o suficiente para dar um aula. Ah! Cheguei a dar aula também para a terceira idade, lá. Para crianças, e para a terceira idade também. Piano em grupo. Então, quando eu comecei a estudar o método, houve uma resistência. Pô, como é que eu vou, como é que eu não sei isso? Então a resistência a aprender. Tudo que eu estou falando, que são as vantagens do método, veio depois. A princípio não, eu questionava, né? Até que eu vi que era, que nesse aspecto comecei a ver uma série de coisas. Comecei a ver as minhas deficiências. Coisas que eu não via antes. Comecei a ver as minhas deficiências, as minhas lacunas, na música. Eu comecei a ver a partir com o estudo com o Adamo Prince.

E quais são essas mudanças no que diz respeito a percepção musical, a performance, o que você atribui a ter estudado por esse método? Existe alguma coisa específica, que você fale: isso daqui... Porque é difícil saber da onde que vem, porque a gente estuda em vários lugares, e a gente não sabe. Mas tem alguma coisa que você diga: isso daqui veio daqui?

Tem sim. Primeiro na maneira de ensinar. Vamos dizer assim: no momento eu não estou dando aula, mas eu quero voltar a dar aula. Mas não do meu instrumento, piano. Eu quero dar aula de música. Eu me considero hoje uma professora de música, não do instrumento. Eu não quero dar aula de piano. Eu acho que, entendeu, a gente pode usar o piano que inclusive muito utilizado pelo método de som, né. Porque é justamente o instrumento mais fácil de visualização. Porque tem aquelas manchas, aquelas coisas todas que a gente estuda no método, e que o piano facilita muito. Quando eu dava aula também, as crianças começavam a fazer piano em grupo, mas muitos deles depois passavam para outros instrumentos. Vinham, ah! não é esse o instrumento que eu quero estudar. Mas o piano era o primeiro. Não que eles fossem obrigados a fazer piano em grupo, mas quem queria fazer, quem quisesse fazer, e quando estavam fazendo piano em grupo, muitos chegavam a conclusão que não era aquilo que eles queriam. Não era aquele instrumento que eles queriam. Mas serviu, mas ajudou, para ele começar a visualizar.

Os intervalos, as tonalidades....

É. Todo aquele início de música. Porque o que eu vejo hoje é que o método me ajuda, primeiro, a dar as minhas aulas. Eu vou voltar hoje a dar aula, mas de uma maneira diferente. Totalmente diferente. Mesmo que eu dê aula de piano, vai ser totalmente diferente. A harmonia que a gente aprende, lá na frente, nas escolas de música, eu não vou falar em harmonia com uma criança pequena. Mas quando a criança já estiver percebendo mais de uma nota e fazendo o bloco, que a gente chama pelo método que eu estudei de piano em grupo, o bloco de notas. Aquilo ali já é harmonia. Vamos dizer: você está fazendo uma tríade. Então eu já vou dar aula diferente. Isso a partir do Método Prince. E também na minha maneira de tocar. É. Porque eu vejo que isso interfere até na interpretação. Quer dizer, estávamos falando das frases musicais. Isso é um treino que a gente faz, exaustivo, né? E que isso repercute. O outro dia eu estava tocando e estava vendo: isso daqui é assim e tal. Então a interpretação passa a ser melhor. Porque uma coisa é você fazer uma interpretação ouvindo. Você pode colocar um CD, ouvir uma música e fazer uma interpretação que a pessoa... copiar, vamos dizer assim, imitar. Mas outra coisa é você entender como é aquela interpretação daquele autor e fazer a interpretação e fazer certo.

Leitura à primeira vista você acha que teve um salto?

Teve. Muito melhor hoje. Teve sim.

Você já tinha falado de percepção, atribuindo ao dó móvel, percepção de som.

De ritmo também já falei, né?

De percepção de ritmo ou de leitura?

De ritmo eu fiz mais leitura do que percepção. Porque é muita coisa: tem a leitura rítmica; percepção; são os ditados. Você tem o som. Aí no som você tem inúmeras coisas, são muitas etapas, muitas etapas, né? Até a gente chegar ensino de percepção... Na verdade, ele segue. Na verdade o Método Prince de Som, ele está com base no Kodály.

É um esboço. Depois ele acaba indo pro Kodály mesmo.

Uma explicação minuciosa de como é o Kodály, com exercícios, com a prática. O Kodály não tem essa explicação, né? Aquele estudo de intervalos, começando com segundas e terças, e tal... Não tem. Então, eu acho muito bom. Eu gosto muito. Agora: existem dificuldades. Não vou dizer que não. Existem até hoje. Existem muitas dificuldades. Num exercício novo, que você tem que juntar várias coisas, né? Em percepção, na leitura. Na leitura tem que juntar muita coisa. Então, além de juntar som e ritmo...

Tem que identificar onde é que está a frase.

É. Os acentos. (risos) A suspensão e a conclusão das frases. E outra coisa que, às vezes a gente faz confusão e erra isso, é o volume. A gente começa a dar um volume maior onde não tem que dar volume maior. É sempre o mesmo volume de voz. Eu gosto muito deste método, principalmente porque usa o instrumento que todo mundo tem: que é a voz.

Alguma outra mudança em algum outro setor que exija conhecimento musical? Ou que não exija conhecimento musical? Alguma outra mudança perceptiva?

Percepção em todos os sentidos. Sim! Percepção geral. Existe sim, eu tenho notado isso.

É? Mas em quê?

Ah! Na vida em geral, quando você vai tomar decisões ou perceber mesmo as coisas. Às

vezes você começa a perceber mais. Mais detalhes da coisa. O raciocínio lógico, né? A lógica, que é a lógica musical, mas que você também pode transferir aquilo pra uma outra situação. Entendeu? De raciocinar com mais lógica, né? Eu acho sim. Eu percebo isso em mim. Em outras áreas, pessoais até.

Lógica?

Lógica, percepção de mais detalhes. Porque na música, ela tem muitos detalhes, a percepção tem muitas unidades de detalhes. Às vezes passa despercebido. Então eu não tenho bom ouvido? Pra tirar música de ouvido? Eu vejo que hoje eu tiro, uma música de ouvido. Então é... Isso é uma das coisas, né?

São quantos anos já com ele?

São 12 anos. Nossa! Meu Deus, é coisa a beça!

É bastante coisa. Então tá! Foi um prazer conversar com você. Até a próxima.

Eu fico a disposição, quando quiser...

MARTINS, Wanderson. Entrevista realizada na casa de Martins, no Méier, em 23 de abril. Rio de Janeiro: 2014.

Hoje é dia de São João

É dia de São João. E a gente vai começar a fazer aquelas perguntas sobre a sua história de vida.

Ótimo.

Eu queria que você falasse como foi a sua infância, onde você nasceu.... Qual a profissão dos seus pais? Como era o seu ambiente familiar?

Então tá. Então é o seguinte. Eu nasci na Praça da Bandeira, aqui no Rio de Janeiro. E a minha formação musical foi a minha mãe, que ela cantava muito em casa... Ângela Maria, Altamar Dutra. E Lupicínio Rodrigues. Então eu ficava em casa. Era eu e ela, só. Minha mãe era separada, então ficava ela cantando pra mim, e me levava nos shows. Isso foi o meu encantamento pela música, né? Aí a formação musical... aí ela foi me levando para aprender, em shows, né? Ademilde Fonseca. Aí fui caindo dentro da música, por esse lado.

Mas ela só cantava, né? Ela não tocava nenhum instrumento?

Não tocava nada. Ela cantava bem, né?

E você tocava alguma coisa? Já tinha... Você cantava com ela?

Não, não cantava. Porque até hoje eu não canto, não. Eu não sou cantor. Eu morava em Quintino, tinha um vizinho meu, que era neto do Cartola, Reizilan, ele que começou a me ensinar violão. Aí, poxa! Bacana. Aí quer dizer... ela cantava e eu ia perseguindo ela. Eu tinha uns sete anos. E puxa vida! Era muito engraçado. Eu tirando músicas de seresta. O meu padrasto também cantava, gostava de cantar. E era muito bacana. Depois eu vim a ter um padrasto, que ele cantava tão bem, que era uma coisa muito engraçada.

Você conseguia?

Eu novo, tocando... naquela época você! Naquela época que o Rock estava latente, nos anos 60 e 70. O rock latente, e eu tocando seresta. Assim, né? Novo, tocando serestas. Nelson Gonçalves, aquelas músicas... Altemar Dutra. Era muito maneiro, era muito engraçado.

Como era o nome do seu professor?

Era Reizilan.

Como é que se escreve?

Rei, depois vem Z. Reizilan. Com n no final. Ele é um talento, ele canta muito bem. Até gravei com ele agora, o disco dele. Ele tem músicas com o avô. Eu acho que ele é o único herdeiro da família Cartola. Ele é filho da Creuza. "Ensaboa mulata. Tô ensaboando". Creuza. Que não foi citada na biografia do Cartola, da Marília Barbosa. Então, aí a minha mãe foi me incentivando nesse lado. E aí eu fui aprender música com um professor daqui, que tinha aqui, levado pelo... Aqui do outro lado. O professor Joaquim Naigeli. Ele já foi professor de muita gente, ele morava aqui do outro lado do Méier. É como se escreve Naigeli. É italiano.

E ele era professor de cavaquinho?

Não. Ele dava aula de qualquer coisa. Você chegava lá... e quero aprender baixo. Aí ele te dava o método: "compra o método, o método tal". Ou, eu quero aprender trombone! Aí ele dava.

E você aprendeu o que lá?

Eu aprendi cavaquinho. Tinha um método de cavaquinho lá, porque, naquela época você não tinha as informações que tem hoje. Você tinha acordes com nona, com sétima. O que é isso? Não se sabia o que era isso. E eu nesse momento já estava começando a tocar assim, em conjunto de choro.

Você tinha quantos anos?

Eu tinha aí... eu acho que por volta de... uns quinze anos. Quatorze ou quinze anos. E aí eu fui pro professor Joaquim, ele foi professor de várias pessoas: Wilson das Neves, Formiga, Bituca. Na época tinha um cavaquinista que era muito... chamado Walmar.

Bituca, o Milton?

Aquele que é percussionista. Não sei se é Bituca ou Pituca. O baterista. Eu acho que o Pinduca também foi aluno dele. Acho que é Bituca... fez métodos e o caramba. O Mauro Diniz. O Dudu Nobre. Ai coitado do Dudu. Ele tomava muita bronca. Era muito engraçado (risos). E aí nesse lugar, a gente começou a fazer conjuntos de choro. Ficou legal.

Isso era no?

Isso era aqui no Méier. Aqui do outro lado. Era um ambiente maneiro. E a gente formou um

conjuntinho de choro ali. Fui tocando ali e ta, pum. Aí quer dizer: esse professor fazia festas. Uma vez ela fez uma festa aqui, dos alunos todos. Por isso que eu falei do Adamo fazer uma festa, porque seria legal. Pra ele juntar os alunos dele. Porque tem um carinho por ele, né!? Você vê? Quantas pessoas o Adamo formou. Seria uma coisa muito maneira. O Joaquim fazia isso. Ele fazia uma festa, aí vinha todo mundo. Ele ficava super feliz. Flor do Ritmo, o nome da escola dele. Olha! Ele tinha 80 anos, e eu vou te contar! O cara parecia uma criança. Lutava Jiu-Jitsu. Era cheio de marra. Paquerador... Era um homem muito engraçado. (risos) Aí... seguindo... eu fui estudar no Villa-Lobos. Estudei no Villa-Lobos.

Você não estudou com ele o que na época chamavam de teoria musical?

Com ele fiz. Mas, o que acontece...

Como é que era essa teoria musical?

Era aquela teoria. Tem a Maria Luiza Priolli. O Francisco Manuel, aquele método de solfejo. Então, eram métodos muito ortodoxos. Naquele época. Logo depois. Quando eu fui estudar no Villa-Lobos, a gente tinha esses métodos. Aquilo que eu te falei. Se você perder ou não entendesse um pedacinho do começo, você já ficava pelo caminho e não conseguia entender, né? E a leitura se tornava uma coisa do outro mundo, porque não conseguia começar do bê-a-bá. Aí eu fui lá treinar no Villa-Lobos, não consegui.

Primeiro você teve aula de teoria musical com o Joaquim. Aí depois você foi pro Villa-Lobos.

Foi. Fui pro Villa-Lobos, fiz lá um teste e entrei pro Villa-Lobos. Mas continuou essa celeuma de você não conseguir... Aí... até que o Maurício Carrilho, ele estava ajudando a gente num disco. Aí eu já estava tocando até no Nó em Pingo d'Água. O conjunto Nó em Pingo d'Água. Então o Mauricio Carrilho, a gente foi gravar um disco em homenagem ao João Pernambuco, e ele foi ajudar na produção do disco junto com o Hermínio Bello de Carvalho. E ele falou do método do Adamo, falou do Adamo, e indicou a gente para ir no Adamo. Aí é que entra o Adamo na nossa vida.

Mas por quê? Ele reclamou da leitura de vocês? Ou vocês reclamaram disso com ele? O que houve? Como é que surgiu o assunto.

Não. A gente falou dessa dificuldade da gente, né? Tinha o Jorge Simas, o Pedro Amorim. O conjunto era assim. E todos tocavam já, mas não sabiam ler. A gente tinha uma cifrazinha, a gente se virava, mas não era aquela coisa de leituras, né?

Pintava um cachorrinho qualquer, já dava um pânico. Então, fomos ao Adamo. A gente já tocava por aí, mas de uma maneira semiprofissional, né? Aí a gente foi lá. Ele morava lá em Santa Teresa. Você pegou lá? Esse lugar?

Não. Eu já peguei ele no Leme.

Ele morava lá em Santa Teresa. Era uma viagem. Pegava o bondezinho dos dois irmãos. Ele sempre deixava um cafezinho pra gente lá. A gente chegava lá. E a gente era duro, né? Quer dizer, a gente era mais duro do que é hoje. (risos) A gente ia lá em cima, dividia a aula pra dois.

Quem?

Eu fazia aula junto com o Pedro Amorim. Era eu e Pedro. Depois ficou fazendo eu e Marcos Suzano. Porque a gente não podia pagar aula direto. Então a gente ia para lá dividir a aula com ele.

O Marcos Suzano foi do Nó também?

Também foi. Logo no começo, né. Aí a gente ficou lá, puxa vida.... E estudando com ele. Aí quando a gente chegou e viu o Adamo... Porque naquela época tinha um método que era legal, um método bom, não sei se você conhece. O Paul Hindmith.

Sim

Mas acontece que o Paul Hindimith era legal, mas ela começava já num estágio muito alto. O Adamo não, ele já te pegava pegando uma semínima. Mínima. Até chegar na colcheia aquilo já entrava na tua cabeça.

Ele explicava o que é a sílaba, né?

Exatamente.

Porque no Hindemith você olha e não entende.

Não... ele já entrava logo com colcheia. Quer dizer? Caramba! Aí você não entendia aquela pulsação. Eu custei a entender! Quer dizer, não com o Adamo. Mas antes, eu sofri muito com isso. E o Adamo... foi como se tivesse me... Pô! Eu sou muito grato ao Adamo, sempre! Por essa elucidação que ele fez que me abriu os olhos de fazer aquele método paciente do tá ca tá ca e vai no.... Aí pronto. Aí a gente... Eu estudava com ele sempre nas quintas-feiras. Era legal! A gente ia ali na Carioca, pegava o bondinho, ia lá. Tomava aquele cafezinho com ele. E ele acabou fazendo alguns arranjos pro Nó em Pingo d'Água. E pronto! Aí a minha vida foi ótima. Porque aí arranjo. Aí eu agora tinha que escrever para metais. Aí eu comecei a fazer arranjos. "Adamo me salva!!!"

Você estudou arranjo com ele?

Estudei. "Estrutura constante. Agora eu vou ter que fazer um nipe de metais, como é isso?" Ele: não! Pera aí! Vem cá. Qual a técnica que você vai usar daquelas técnicas todas? Pela diatônica, estrutura constante, aproximação por subdominante. Aí caramba!! Aí eu comecei!

Então você estudou arranjo, estudou harmonia, ritmo e som?

Ritmo e Som. Kodály. Pá, pá, pá. Dó, ré, dó. (Gargalhadas)

Mas você chegou a pegar aquele método dele, que era antes do Kodály? Ele já tinha feito isso, na sua época?

Quando eu vi esse método dele lá, está lindo, maravilhoso. Mas o dele era todo manuscrito que ele mandava a gente tirar xerox.

É! Exatamente (risos) Eu tenho ele em pdf. Se você quiser eu te mando.

Que legal! Ah! Manda para mim. Maravilha! E era muito maneiro. Puxa vida! A gente ria bastante. O Adamo sempre foi um cara muito carinhoso comigo. Muito maravilha. E a gente ia para lá e ria bastante com ele. Ele contava as histórias dele. Porque, no fundo, você acaba virando um amigo, né? O Adamo virou assim um amigo. E eu dei aula para muita gente depois. Claro que sempre aproveitei todas as dicas, né? A formação musical que o Adamo me deu, e eu vivi de tudo. Depois eu fiz a Escola Brasileira de Música, mas sempre. Aquela esposa do Luiz Otávio, a Claudia Sauvagé, junto com o Nelson Macedo. Eles fizeram um curso ali que foi para mim ótimo. Porque eu não tinha noção de cordas. Ai eu falei: ai meu Deus! Cordas. Violino, golpes de arco e o caramba. E aquilo foi muito bom, porque o professor Nelson Macedo me deu muitas dicas.

Escola Brasileira de Música. Existe ainda?

Eu acho que não. Eu acho que acabou. Ele foi a formação... muitos músicos saíram dali. O Josemar Carneiro, Marcos Ferrer.

Mas era uma escola livre, né?

Era um curso livre, mas que ficou bem. Não sei se tinha valor de diploma. Acho que não! Eu sei que a verdade é que eu peguei aquilo tudo ali e caí no samba e pronto. E fazendo muito disco. Produzindo. Hoje eu sou produtor, arranjador, e faço muito disco. Basicamente usando todos aqueles conhecimentos que o Adamo me proporcionou na minha formação.

Você poderia dizer que a tua formação mesmo, foi com ele? A tua faculdade de música foi com o Adamo. (risos)

Foi! Eu nem me formei depois. Eu até tentei fazer faculdade de música, mas aí... Não sei. Eu fiz Letras. Eu sou formado em Letras, Português/Inglês. Mas eu poderia... Mas eu falei... eu não tinha tempo. E viajava muito. Viajei. Logo em seguida eu fui tocar com o Martinho da Vila. Virei diretor musical dele. Aí aquela coisa. Depois Beth Carvalho, Zeca Pagodinho. E gravando! Graças a Deus gravava bastante. Tudo com aquelas coisas que o Adamo me ensinou de leitura.

Estes artistas que você está falando? Você está acompanhando eles desde quando?

O Martinho desde que eu tinha cabelo preto, né? (risos) Com o Martinho da Vila, eu toco desde 85. Meu filho tinha acabado de nascer. E eu: ai meu Deus? E agora? Aí aterrissou na minha vida, e eu fui embora. Aí viajei com ele para tudo que é lugar. África! Tudo que é lugar. Foi ótimo. Viajamos muito. Europa, Estados Unidos.

Você está com ele até hoje?

Até hoje. Estamos juntos. Sou lá o diretor dele. A gente fica junto. Eu digo que eu sou o capataz dele. O capataz musical. (gargalhadas)

Quem mais você falou?

O Zeca! O Zeca eu toquei com ele um tempo, né? Fomos parceiros de música. Beth Carvalho, também toquei um tempo. Quatro anos. Aí depois fiz o Toque de Prima, que foi um conjunto que a gente fez de samba com vários músicos... E até hoje! A gente tem três CDs gravados. E pronto. E eu dei aula pra muita gente boa, também!

Ah! Isso é legal! Para quem você deu aula?

Dei aula pro Dudu Nobre, pro Xande de Pilares, Fred Camacho, Márcio Vanderlei, Arlindinho, o filho do Arlindo. Quer dizer, umas pessoas de nome, né? O Anderson Leonardo do Molejo. *Isso aqui tá bom demais!* (Wanderson brinca imitando o Anderson Leonardo.)

Ele é muito engraçado!

Ele é muito engraçado! (gargalhadas)

O Lincon de Lima é um grande músico. Esse garoto que toca com gegê do Arlindo também dei aula. Dei muita aula para muita gente.

Aula de que? De cavaquinho?

De cavaquinho, de violão também. Pro Maurício Araújo que é um grande produtor aí da noite. É muita gente que eu dei aula. Caramba!

Foi uma coisa complementar?

Foi ótimo porque é o seguinte: eu tinha que tirar todo dia muita música. Aquilo para mim foi

ótimo. Porque os alunos, no fundo, eles te dão um estímulo. O cara chega... Tinha alunos meus que chegavam: "agora eu quero aprender o chorinho pra ele". E eu, caraca! Traz a partitura. (cantarola). Eu estou até citando um garoto, o Thiago. Ele sola bem pra caramba. Thiago Lima. Lá de Niterói gente boa. Muita gente boa que está aí no mercado. Eu me orgulho muito deles. Eu fico feliz. O Xande era muito legal, eu encontro com ele em qualquer lugar... Uma pessoa ótima, o Xande de Pilares. Eu encontrei com ele em Portugal. Andando em shopping center em Portugal, aí: Caraaaamba! Meu Deus! Não é bacana isso?

É bom

Agora, eu fico imaginando, o Adamo? Quantas pessoas o Adamo formou? O Adamo formou só top de linha! A minha praia é só do samba, mas ele é de uma abrangência geral.

Mas eu estava fazendo uma estatística... porque ele coloca no site os alunos que ele acha que são os alunos mais... que vão chamar mais atenção. E aí eu vi que 19, dos 40, são de choro e samba. 19.

Olha.

Depois eu até te mostro. Ele deu aula para muita gente de música popular.

O Carlinhos de 7 cordas. Carlinho foi estudar com ele depois. Um grande músico. O maior 7 cordas aí, é o Carlinhos. Ele é o cara.

Mas me responde uma coisa, voltando ao script. Quando você foi estudar com ele, você escolheu o que você queria estudar? Eu quero estudar ritmo! Ou foi ele quem falou. Quem decidiu o que você ia estudar?

Não. Eu fui lá para aprender a ler. Aí ele foi dando a continuidade e, quer dizer, no fundo, a gente... Eu acho importante. Na minha metodologia também, eu incentivo sempre os meus alunos a tocarem. Porque tudo, a teorização, ela vai te levar para pessoa se expressar tocando ou cantando, o que seja. A teoria é um meio que vai te levar a isso. Eu já dei aula para americanos, e etcetera. Tinha um aluno meu alemão, eu tenho alunos portugueses. Então a pessoa, você tem que ensinar, e o cara tem que tocar. Não adianta eu fazer uma grade assim... O cara quer tocar samba. Eu falo vem cá: o surdo faz tum, escreve o pandeiro, escreve o tamborim. Faz uma grade de percussão, para a pessoa entender o que é o samba. Então, eu levei ele na quadra da Unidos da Tijuca, na época eu tocava lá. Pra pessoa entender, porque tem que entender e viver isso. Pra transpirar. Aí sim. A teoria vai... Foi o que aconteceu comigo: eu já tocava.

Você já estava imerso?

Mas eu não sabia o que que era. Aí o Adamo foi, com aquelas cadências diatônicas e tá tá tá. Ele foi e arrumou o que já estava em mim. Incutido da música.

Você encontrou alguma dificuldade para se adaptar ao método? Agora fala da parte ruim (risos).

Caracoles. É brabo. É brabo! Porque você tem aquele tá ca tá tá... Pô aquilo ali é fogo. Em casa era um sufoco. E até depois eu dando aula de tá ca tá ca em casa, o pessoal reclama. Mas é uma coisa fundamental.

Mas você chegou a dar aula disso?

Claro! Eu dou aula disso. Eu uso direto o método do Adamo. Eu falo: vai lá e compra o método do Adamo.

E o dó móvel? Como é que foi?

O dó móvel é difícil, né? Às vezes a pessoa toca, mas não sabe fazer dó ré ré dó ré ré ré (ele solfeja). Então você vai...

Mas você já tinha tentado aprender pelo método absoluto? Você tem como comparar isso?

É tenho! Claro que sim! Porque eu não conseguia.

Você não conseguiu pelo método tradicional?

O lance, o barato do Adamo é o seguinte: porque ele sacou isso. Porque ele te dá... porque o teu cérebro fica dividido. Você lê as notas e vê a divisão. Então ele prioriza mais a célula rítmica, que vc quando olha o clichê... (ele cantarola) você já sabe como vai sair aquele ritmo. E a nota fica mais fácil, vamos dizer assim, de você ler.

Claro. Quando você divide a atenção para estudar. Uma hora você estuda ritmo, outra hora você estuda som, você está dividindo e fica mais fácil.

Ele cantarola um ritmo.

Mas deixa eu te falar. Você tem ouvido absoluto?

Não.

Você já tinha tentado aprender solfejo, ou no Villa-Lobos ou com alguém, sem ser por método relativo de som?

Não. Aquilo foi fogo pra mim.

Então a única referência que você tem de solfejo é pelo método relativo de som?

Não, eu solfejava lá, com o meu professor Joaquim. Mas eu batia na trave direto.

Você conseguiu pegar um pouco melhor com o Adamo?

Sim. Foi ali. E depois eu comecei a gravar muito. Aí eu tinha que afinar as vozes. Aí sim. Aí era legal. Porque aquilo foi um grande exercício para mim. Até hoje. Eu dou o tom. Aí a nota que der, eu vou saber qual é a nota que tá, porque o dó relativo é assim. Aí, a nota que for, eu abro o gráfico lá, e meto bronca. Essa nota está desafinada... Agora como produtor eu tenho que fazer isso, né? Direto!

Então a sua dificuldade mesmo é porque música é difícil. Mas, tirando isso, teve alguma outra coisa?

Você tem que estudar, né? Eu achava legal porque você, com aquele método do Adamo, eu ia no ônibus - porque eu ia daqui para cidade - eu ia estudando o método. Ou o tempinho que eu tivesse, eu ia fazendo. As células. Aquilo para mim foi importíssimo. Das células rítmicas. E ele botava as silabações muito bem articuladas! Ficava fácil, né! Ele colocava em cima como era a silabação que você ia fazer. Tá tá cá.

Tem... É claro que eu sei que é muito difícil você saber da onde vem o que você está executando. Mas tem alguma coisa, dentro da performance musical, ou das aulas que você dá, que você diga: não! isso eu acho que vem do Prince; ou isso eu tenho certeza que vem do Prince. Alguma mudança no que diz respeito à percepção musical?

Eu não entendi a tua pergunta.

Se tem alguma característica sua - seja dando aula, seja tocando - que você perceba que

veio das aulas com ele.

Ah! Basicamente tudo. Claro, não foi a técnica.

De percepção por exemplo.

Então. É você fazer o tá ca tá ca, e pronto! O aluno que fizer aquele método dele até a semicolcheia já está pronto. Ele já está pronto para entrar no mercado. Porque hoje em dia... Você estava falando: realmente o músico não precisa ser um leitor à primeira vista. Mas facilita muito nestes dias de hoje. O cara manda a partitura para você. O show vai ser dali a meia-hora. Você bota ali na sua frente, dá uma lida rápida, e acabou e vambora.

Então precisa, né?

Não... eu sei. Eu digo o seguinte. Facilita. Mas isso não é uma coisa primordial. Porque o cara pode pegar a partitura antes. É claro que fica melhor, se o cara tocar decorado. Eu estou falando de pessoas que não sabem ler, e é claro que tem pessoas que são feríssimas. Que não estão na leitura, não. Você conhece vários músicos que não sabem ler, mas tocam pra caramba.

Pelo que você conhece, dos seus amigos, as pessoas que trabalham com você. Como é que está esta proporção? Se para se inserir, na música popular, há a necessidade de uma boa leitura? Ou não é tão necessário assim?

Eu acho que a profissão de músico agora, ficou muito abrangente. Qualquer pessoa agora - já antes era assim - mas agora muito mais, por causa da informação. E a pessoa, quando se vê, já é músico. Tem pessoas que são músicos de finais de semana. Então, quer dizer... Ficou muito heterogêneo, assim, né? Houve até um movimento aí, querendo acabar com a Ordem, mas eu acho que isso não é legal. Entendeu? Eu acho que a Ordem, com todas essas coisas que acontecem... Eu acho que é um órgão normativo, não estou fazendo campanha nenhuma, mas eu acho que aquilo ali é importante porque você ter a sua profissão regulamentada. E é uma profissão, né? Agora, é o que o Martinho fala pra mim. É sorte, né? Eu acho que o músico, ele dá sorte, né? É uma coisa de você estar no lugar certo, com a pessoa certa, aí você... Nem sempre a competência, ela vinga. Porque também tem outros fatores na música. Simpatia... Outras coisas do teu astral, que vão determinar a sua carreira ou não. Mas eu acho que a competência, exatamente dentro desse critério, o Adamo, realmente, ele é um formador! Só não sabe tocar e ler quem não quer, porque você vai lá no Adamo, e ele vai te ensinar.

E para determinados postos, né? Assim: como arranjador. Você abre portas porque, uma pessoa que não lê, não vai ser arranjador.

Não vai ser arranjador. É! Você vai ser um produtor que vai ficar dando... você vai ser um pitaqueiro. (risos)

É!

Aí você não escreve que é assim, assim... porque na análise de harmonia é aquela coisa.

Para gravação, ainda chamam, hoje em dia, pessoas que não tem leitura à primeira vista, boa?

Depende do que ele vai tocar. Depende. O percussionista, geralmente, vai. Os percussionistas, a maioria não lêem assim, né? Mas... baterista também não. Mas tem campo pra isso, pra quem não lê, tem.

Mesmo pra gravação?

Pra gravação, tem. Porque... Percussionista principalmente, coristas. Você vê muita gente gravando sem saber ler. Mas eu acho que é um conforto pra quem... O músico ... é aquilo

que você falou! O cara vai alargando os horizontes. Antigamente, o cara vivia tocando só um tamborim. E hoje em dia... eu não sei! É complicado. Hoje em dia, o percussionista por exemplo, tem que tocar tudo. Ele tem que entender de computador de edição... E a música, ela facilita a música. O cara fica cego. O cara pode compor, pode fazer arranjo, pode produzir, mas ele vai fazer milhares de coisas com essa formação.

Só uma última pergunta, assim. Alguns [outros entrevistados] relataram mudanças de percepção que vão além da questão musical. Você percebeu alguma coisa nesse sentido? De atenção? Teve gente que citou atenção. Teve gente que citou memória. Você sentiu alguma coisa nisso, ou não?

Olha, eu vou te falar a verdade. Foi uma transformação muito grande, sabia? Muito grande. De alargamento de horizonte. Eu viva fazendo assim: eu gravava. Mas eu gravava fazendo fitinha de samba, essas coisas... Samba-enredo e tal... E aí eu comecei a ver que ali eu poderia ser... Aí eu comecei a usar exatamente esses espaços fazendo exatamente laboratórios. Eu me lembro de eu fazendo um arranjo para metais, eu cheguei lá no Adamo: "Adamo como é que vou fazer? Trombone, saxofone? E agora? Como é que é isso? Tem que botar.." E o cara, pra você ver? Ele, bacana pra caramba, que ele me incentivou. Ele não fez o arranjo pra mim. Ele: "bota um ataque aí. Bota um aí e vamos harmonizar. Qual a harmonização que você quer? Tem essas daqui ó: estrutura, acode, aquilo que eu já te falei. Estrutura constante, por semi-tom, bá bá bá - bá bá bá. Sub V. O que você acha que vai entrar aqui? E aí, a gente ia analisando, e eu ia botando as notas. Agora, você vê? Não está muito alto aqui este trombone, faz o drop II - IV.

Você chegou a estudar aquela visualização dos intervalos no teclado ou não?

Ele mostrou isso pra mim, claro, né? Mas o teclado...

Você acabou pegando no violão?

Eu peguei no violão mesmo, aí já pá-pá-pá-pá-pá! Aí "bum", fiz o arranjo, cheguei lá. E eu fiz o arranjo harmonizando direto! E isso é coisa que não se faz, né? Depois você vai analisar? Caramba! Eu harmonizei as vozes todas. Tinha voz, coitado do... as vozes ruins estavam sempre no sax-alto (risos). O cara tocava aquilo sozinho ficava feio pra caramba, aí quando botava junto? Mas é aquilo, você fazia uma harmonização direta, isso não existe! Se você botar na ponta, no final da frase, tu larga aquele cachinho e pronto. Agora, direto? O que deu faz hoje. Mas a prática foi me levando a isso, né? E pronto.

Tem mais alguma coisa que você queira falar?

Falei pra caramba, né!

Não! Por incrível que pareça, foi uma das mais curtas, e você falou muita coisa. Você fala rápido, aí você fala...

Eu falo rápido, né?

Tem mais alguma coisa que você queira falar?

Que o Adamo é um queridão! Mandar um beijo pra você! Obrigado, eu sou sempre grato. Nosso mestre! Venha aqui no Méier, tomar café. E obrigada a você também, querida. Mais um cafezinho?

Não. Eu vou dar um pause aqui.

SANTOS, Wilma Regina. Entrevista realizada no Conservatório Brasileiro de Música, no Castelo, em 5 de dezembro. Rio de Janeiro: 2014.

Seu nome completo, qual é?

Wilma Regina Ferreira Santos.

É com V?

Com W.

Com W.

Ele, o Adamo, ele deu um curso aqui de percepção. Eu sempre tive muito curiosidade de saber como é que é os métodos dos professores. Porque eu já fiz com a Dona Cacilda Borges Barbosa, quando ela editou o livro de estudos de ritmo e som, outros professores aqui. Então, a gente que lida com a escrita musical, solfejo, percepção, aí eu tive essa curiosidade. Ah! Vou esse método do Adamo. Aí quando ele veio pra cá dar o curso, pra lançar o livro dele, que era um livro... Uma novidaaaaade! tudo. Se apresentaram vários colegas. Mas, o Adamo, ah! O Adamo, ele tinha um método todo totalmente especial. Porque a gente tá acostumado a bater ritmo assim, com uma sílaba única. Tá tata tá tátatata tá [batendo palmas]. Tudo assim. Quando ele deu esse método, ele, ele faz como se fosse é... a pronúncia é de certas palavras. Bo-la, fi-ta, ca-sa, entendeu? Acentuando. Então ele começou, até figuras paradas, ele usou uma sílaba só: tá. Mas quando ele começou a botar semicolcheias, ele botou assim tácataca tá. tá tacá, tacá, tá can cá. Ele começou a botar isso. E a gente não sabia isso. Aí aquilo

embaralhou a cabeça de vários alunos, aí eles começaram a ir embora. Aí o Adamo também tava, eles custavam muito a pagar a ele, ele pedia pra botar a mensalidade no banco, eles ficavam é... deixando. Aí ele virou pra tur..., pra alguns que ficaram no curso, disse assim: ó, eu vou sair do conservatório, eu vou dar aula na minha casa, particular. E eu moro no Leme. Aí vocês me procuram lá. Aí eu já estava gostando do método. Eu digo: ah! Vou procurar. Vou estudar com ele lá. Quer dizer, eu levei, mais ou menos, no curso dele, mais ou menos uns cinco anos, que ele disse que o curso dele levava 10 anos. Aí pô, 10 anos? Pra aprender isso? Mas...

Mas você já sabia, né? Você já ...

Já sabia, Já sabia. Porque eu trabalhava com isso.

Eu fiz sete anos e não terminei não!

Eu também não terminei. Eu não cheguei a terminar. O terceiro volume dele, eu não cheguei a fazer. Eu só cheguei a fazer o primeiro. Todo! Completo. E o segundo. Porque o Adamo, em casa, dele, ele era muito exigente. Se você não levasse a lição perfeita, ele não passava de lição. E nisso, eu dou muitas aulas, e eu não tinha muito tempo de estudar. Mas eu estudava! Entendeu? Mas eu não tinha. Então, quando eu chegava lá, algumas aulas, eu tropeçava. Aí ele: não vai passar de lição! Não vai passar de lição! E aquilo, aí eu comecei a ficar pô... Mas porquê? Quando eu tinha tempo, ela já, tá perfeito. Mas quando eu não tinha tempo, era um desastre. Então eu levei cinco ano, pera aí. Aí o horário que ele fazia, era um horário ingrato. Que eu pegava, eu moro em Ramos, eu pegava aquele ônibus 484, Olaria-Copacabana, e aí eu levava um tempão. Vinha cheio. Chegava em casa quase oito horas da noite. A aula dele terminava geralmente seis, seis e meia. E aí aquilo ficou demorando muito, e ele não passava de lição. Eu ainda tava no volume dois, naquela parte de quiálteras. O terceiro volume eu não consegui fazer. Aí eu disse, professor, eu já estava cansada. Eu digo: professor, vou parar. Ele não gostou. Ele gostava muito de mim. A mim e a Marília. Nós éramos juntas.

A Marília tá até hoje.

É. Até hoje. Mas a Marília, acho que na parte do ritmo, ela parou. Ela tá fazendo com ele, composição. Porque a Marília quer tocar e acompanhar cantores e outro instrumentista. Aí essa parte de percepção, que eu gosto, que eu trabalho aqui no Conservatório com isso, ela não quis mais. Ela queria fazer comigo. Aí de repente, eu saí sem dar satisfação, só dei satisfação a ele, que eu ia parar. Pra ela, eu não dei. E a gente, ele abaixava a mensalidade comigo e com ela. E aí ficou pesado pra ela. Como ela gosta mais de composição, de acompanhamento, ela tá continuando com ele.

Eu acho que ela não conseguiu ficar só nisso não. Eu acho que ele falou: não você tem problema aí de som ainda, porque ela voltou a fazer som.

Aí, ele dava aquele método Kodály, método Kodály. Aqui no Conservatório, a gente não usa muito o método Kodály, porque os alunos aqui, em termos de música, eles são muito inferiores. Muito inferiores. Então, os professores de percepção que tão aqui, não usam o método Kodály, é com notas musicais. E o método do Adamo, muita gente não conhece! Como ele dá! Fazem, assim, atropelado. Eu vejo os alunos tirando Xerox, e tudo. Mas tudo atropelado.

O de ritmo, que você tá falando?

É o de ritmo. É aquele de percepção, né? Então, aqui é tudo meio abagunçado. Aí chegou um aluno, que eu tinha ensinado. Eu tava ensinando o meu aluno, é... tá, táca tá, táca tá can ca tá. Aí, quando o aluno foi fazer isso na sala de aula. O professor: pelo amor de Deus! Não faz

aqui no Conservatório, que os outros teus colegas não conhecem esse método. Vai ser uma loucura do caramba! Só se for todo mundo entrando no método. Agora, se você faz uma coisa, o cara faz, tá tata tá tata tá, outra coisa diferente, vira uma bagunça. Aí eles passaram. o garoto ficou meio frustrado, aí seguiu o que o professor tava dando na aula de graduação. Entendeu? Eles não usam essa simbologia que o Adamo faz. Entendeu? Então quando eu estou sozinha com um aluno, eu digo, eu pergunto: você quer assim? Tá tá can cá, táca ta tá, aquelas coisa toda. O aluno, é... eu aceito. Até pra mim é fácil, no ouvido, identificar qual é a célula. Mas aqui no CBM não faz assim. Entendeu? Então a gente tem que ir no ritmo do que o CBM. Eu tô trabalhando nessa escola?

Aqui você dá aula particular?

Eu dou aula no curso livre.

Aham

Aqui chama-se curso livre. A gente aluga o espaço, o aluno paga a mensalidade, tira 40% pra escola e o restante é do professor. É assim que a gente trabalha. Eu só trabalho no curso livre, eu não quero graduação, porque eu trabalhei muito em escola pública. Aí eu me cansei muito, com esse negócio de 5ª série, 7ª, 8ª série, e tudo. Eu cansei. Então, aí quando a diretora, agora já mudou, agora é outro diretor.

Quem é que tá agora?

Agora é a é a faculdade Simonsen, que comprou o conservatório.

Ahhh! Que legal!

É que o Conservatório ficou na falência. E agora...

É, eu sei.

E agora... A Faculdade Simonsen, tem lá em Realengo, tem na Barra, diz o diretor aí. E agora, ele quer mudar. Ele quer música, mas quer botar também administração, quer botar informática, quer botar uma porção de coisas aqui dentro.

Ahamm.

Ele quer fazer Uni, quer dizer uma misturada danada. Agora, música, não sei se vai ter também reformas nas salas.

Como é que vai ser?

Só em 2015, que eu posso te dizer isso. Ele falou que inclusive vai ter reforma curricular, em música.

Assim, porque eu nunca consegui terminar uma graduação. Eu fui pra UFRJ, aí eu achava aquilo dali insuportável, não conseguia. Aí vim pra cá, aí achava insuportável, não conseguia. E eu tenho graduação em comunicação. Aí eu fiz a prova pro Mestrado da Unirio, e eu estudava com o Adamo, aí eu passei na UniRio. Passei na prova de análise, fiz tudo lá. Aí tô fazendo o Mestrado em Música da UniRio, mas eles agora tão exigindo graduação pra ser professor de universidade.

Ah é! Claro, né!

Antigamente não exigiam. Nãaaaaaaao.

Mas tudo vai mudando, né?

Pois é. Agora eu vim pra cá, é... com currículo de UFRJ, com tudo, pra ver se eles me aceitam aqui, pra ver se eu consigo terminar a licenciatura, entendeu? Mas eu, até agora, não tenho graduação nenhuma [risos]

Eu acho o Adamo, em ritmo, ele é em primeiro lugar. Olha, ele tem uma execução, uma didática, mas ele é, ele é assim, ele é muito temperamental. Eu já digo mesmo, nele, né? Então, ele quer toda aquela perfeição. Se você faz um exercício errado, na casa deeee, na escola, não sei: Na casa dele, ele não deixa passar. Aí, eu encontrava muito dificuldade, pe pe [pela] minha falta de tempo. Não é que eu não entendesse, é a minha falta de tempo. Então, eu acho o método dele fantástico. Mas tem muita gente aqui, que vem de outros lugares. Então eles não estão acostumados com esse esse tipo de articulação. Eles estão acostumados é com: tá táta tá tá taa ta tá ta. Tudo só no tá. Ele não quer assim.

E questão, e a visão da sílaba, né? De associar visualmente uma coisa que vai algumas vezes até mais do que um tempo, né? Isso é uma coisa que vale mais até do que o tempo...

Pois é, mas é que aqui, a gente não pode fazer. Só se entrasse todo mundo na mesma, fizesse a mesma coisa. Mas aqui os professores de percepção, daqui, eu acho que não estudaram com ele. Eu acho que não. Que não estudaram. Eles não aceitam esse negócio. Então, fica uma confusão! Eu fiz porque eu me interessei, porque eu gosto. Aí eu digo pro aluno: você quer isso também? Aí ele deu, parece que o Adamo foi lá pro Cigam. Aí no Cigam eles usavam. Aí os alunos de lá parece também que não gostaram, uma coisa assim. Tudo é muito pessoal.

Ahamm.

Agora, eu não sei se ele tá. Na época, o Adamo queria ser professor da UFRJ. Mas como ele ainda não tinha o certificado, aí ele ele não sei se já terminou, se não terminou, porque aí é...

Ele falou que não vai terminar [risos] Ele fez praticamente tudo, e aí, na hora de se formar, ele queria fazer o... não sei se o... sei lá! não sei se faltaram algumas matérias. Ele acabou que... Ele não quis terminar.

Na ocasião que eu estudava, ele tinha que tocar uma peça ao violão. Mas ele não tinha, na ocasião, pra comprar um instrumento booom. Pra fazer o concerto, que tinha que fazer um concerto. E ele assim, o que peca do Adamo, a evolução dele, é dele, não ter tempo, porque ele tem que trabalhar pra se sustentar, e ele, também, não tem ainda como terminar na UFRJ. Porque ele poderia ser professor da UFRJ, como na UniRio, ou em qualquer faculdade. Ele tem capacidade. Os professores lá da UFRJ foram alunos dele, que ele, pelo menos, contava pra gente. Foi aluno dele.

Não, isso é verdade. Eu entrevistei vários.

Aí tanto é que, quando ele chegava assim, ele ia pra sala, aí entrava o aluno dele: professor o que você está fazendo aqui? Ahhh. O senhor sabe mais do que eu. O senhor vai embora, eu dou presença. O senhor vai embora. Entendeu? Então foi isso que aconteceu. Eu fiquei cinco anos com ele. Mais porque ele dava paaaasso a paaaasso. Eu ia na casa dele, quando a lição não ficava boa, ele mandava eu repetir. Entendeu? Agora, eu também lutei muito, porque eu fui criada, desde o meu tempo de... do começo, de aprender música, com essa sílaba: tá tata tátata tá. Eu só aprendia isso. Quando eu comecei a estudar com ele, que ele mudou isso [risos], eu comecei...

Ele chama de pronúncia

... a puxar pelos cabelos. Pô, mas como é que isso. Aí eu custei. Escrevia. Ele: [berrando] eu não quero o meu livro todo escrito! eu não quero o meu livro... Aí eu comprei dois, um pra levar pra ele pra estudar, e o outro, eu escrevia toda a bagunça no meu outro livro. Eu tenho dois livros. Entendeu? Eu fazia assim! Sim! Por que como é que eu ia memorizar aquilo tudo? Aquelas coisas diferentes?

E ele não deixa gravar também, né?

Não deixa, ainda tem esse detalhe também. Era um terror a aula dele. Era um terror. Entendeu? Mas eu cheguei a fazer cinco anos, cinco anos. Mas, eu digo mesmo, o método dele é fantástico, mas quando você, todo mundo, segue a mesma, aquela ideologia. Mas ninguém aqui segue. Aqui é uma bagunça danada. E não segue! Entendeu, porque esses professores que dão aula de percepção aqui, eles não fazem isso com o método. Aí o Adamo veio aqui pra lançar o método de violão. De violão.

Esse agora? Que ele vai dar uma aula agora, no curso de férias de blues, né? Não! Mentira! De choro.

É! Deve ser isso. Deve ser isso. Aí parece que o diretor tava naquela fase de ruim, de dinheiro, entendeu? Aí disse que depois ia chamar ele. Mas ficou tudo na mesma, entendeu?

Não, agora parece que ele vai dar um curso. Já está escrito lá na frente. Vai dar um curso de composição de choro...

Ah! Hiii. O pessoal vai adorar. Agora, da percepção, eu aprendi beeeem, quando eu fui pra casa dele. Agora, aqui no conservatório, que ele ficou só meses, só, eu não aprendi nada! Não entendia nada! Aí ele botava o método Kodály junto, também! Aí era uma confusão danada. É isso que aconteceu comigo. Agora, dele dizer que eu tenho ouvido absoluto, não. Eu tenho um ouvido bom, [risos] mas não absoluto. Não é uma Esther Scliar, que era absoluto. Eu não sou assim não...[risos].

Não, mas olha só. Ele falou que, dos alunos dele — olha só — isso ele disse, e olha que ele é bem é é Bem franco! Ele disse que de todos os alunos que ele teve você era a única que tinha ouvido absoluto.

Eu não tenho ouvido absoluto, querida. Eu tenho um ouvido bom! Porque eu sempre quando eu estudava, que eu me formei em graduação de piano, e fiz licenciatura na UniRio. Porquê? Não fui lá na Urca não. A Unirio era aqui no Flamengo. O nome da da escola era Federação das Escolas das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro. Fefierj. Era Fefierj. Aí o prédio era tão velho que a defesa civil condenou. Condenou. Aí esperou a turma terminar que era a minha, e aí jogou essa faculdade lá pra Urca. Aí quando eu me formei, que era aquele diploma do tamanho dum bonde, o professor daqui que... ele disse assim: Wilma, vai lá na UniRio e troca esse diploma que o teu diploma não tá valendo nada. Aí eu fui lá. Aí eles me deram um menor. O outro era de pergaminho, do tamanho de um bonde, aí ele me deu o pequenininho, escrito UniRio. Aí eu fiz licenciatura plena, porque eu queria dar aula em escola pública, e sem o magistério o MEC não aceita, né? Aí eu fiz. Sou aposentada do Município e do Estado, por causa da licenciatura. Quando eu fiz concurso, os concursos de 1970, 1970. Aí eu entrei pro Estado, quatro anos depois, eu entrei pro Município. Quatro anos! Entendeu? Quatro anos! Mas eu sei que quando eu estudava, eu cantava. Isso é que dizem que eu tenho ouvido absoluto. Né não! Eu tenho essa mania minha. Vou tocar um estudo de Bach. Aí eu solfejo. Por exemplo: [ela toca e solfeja ao mesmo tempo]. ré sol lá si do ré sol sol

Eu sempre tive essa mania, minha! Nunca nenhum professor falou isso pra mim. E o pessoal diz que é isso que faz a pessoa memorizar e educar o ouvido. Mas o meu ouvido não é absoluto. O meu ouvido é relativo, pra bom. Absoluto, não! E aquele que... Eu já tive alunos

de ouvido absoluto. De eu tocar notas enarmônicas, escalas cromáticas, o cara pegar na hora! Isso é que é ouvido absoluto. O ouvido é relativo. Agora, me ajudou, porque eu tinha essa mania minha, de cantar junto, as melodias. Por isso que o Adamo diz que eu tenho ouvido absoluto [a voz vai ficando aguda]. Eu tenho ouvido absoluto não, querida. Eu tenho ouvido para caminhar para relativo. Mas não...

Sabe por que eu tô perguntando isso? Porque é o seguinte: éhhhh. Quando você foi lá estudar, você estudou primeiro naquela apostila. Você estudou som com ele? Ou não?

Fiz. Fiz o Kodály!

Então? Primeiro tem uma apostila que dele, né? Que é tipo um método, como se fosse uma introdução ali. E depois ele vai para o Kodály. E aí ele fala pra mim. Porque, assim, quando eu tava estudando com ele, eu fazia UFRJ também. E na UFRJ...

Você ia na casa dele?

Sim! Desde sempre. Que eu era da UFRJ e eu era muito ruim. Aí tinha um professor de violão lá que falou: não! Tenta fazer com o Adamo, que ele tem um método diferente, de repente você se adapta ao método dele e você consegue aprender alguma coisa. Eu falei: tá bom! Aí eu já fui ter aula com ele lá no Leme. Mais ou menos no mesmo lugar.

Ali na General Ribeiro da Costa.

É! Porque ele morava num andar.

E parece que ele morava no terceiro ou no quarto andar.

Aí ele foi pra cima e aí depois ele voltou pra baixo. E agora ele tá no terceiro andar de novo. Aí eu fui ter aula com ele. Que horas é a aula.

(Um aluno se coloca na porta, como se quisesse falar com a professora)

Nãoooo. Esse garoto é pra tirar dúvida de percepção. Daquela história.

Entendi.

que eles não pegam de jeito nenhum, né? Mas fala.

Aí eu fui ter aula com ele lá. E aí era relativo. Solfejo relativo, né?

É.

E aí eu tava começando a ...

Chama-se solfejo relativo porque você pode pegar em qualquer altura. Não é obrigatório ser na altura do piano.

Claro.

Não é obrigatório. Então, você pode cantar mais baixo, você pode cantar mais agudo. É por isso que é relativo.

E na UFRJ era absoluto. E aí, quando eu comecei a estudar com o relativo, ele falou: você não pode mais solfejar por absoluto de jeito nenhum! Porque isso vai estragar teu ouvido. E eu não acreditei. E aí, o meu ouvido que já era ruim, ficou um horror. Eu não conseguia mais perceber nota nenhuma. Eu reprovei na UFRJ, foi o caos, assim.

Éhh? Humm.

Foi horrível. E eu não consegui realmente manter os dois métodos. Assim, eu não evoluía nem por um lado nem pelo outro. Aí o que eu fiz? Eu tranquei percepção na UFRJ. Continuei fazendo as outras matérias, e fui fazer percepção com ele. Falei: quando eu terminar aqui, eu faço percepção lá. Só que aí eu vi que eu não ia terminar nunca, ia demorar muito pra eu terminar.

É! A LEM de instrumento dele leva dez anos. Eu cheguei a fazer cinco, né? (risos) Aí ele perguntou, quando ele veio aqui no conservatório: você não vai voltar? Eu digo: professor, deixa baixar um pouco a poeira que eu tô muito enrolada. A minha filha ainda tá fazendo faculdade de biologia, eu ajudo muito ela. Eu não tô com cabeça. Pra assistir suas aulas professor, eu tenho que ficar tran-qui-la. Eu ando, agora que eu tô com problema de visão, que eu tenho catarata, eu tenho que operar. Como é que eu vou assistir suas aulas. O senhor não tem paciência. Não sei como é que a Marília ainda tá aguentando lá, eu não sei! Ela ama no Adamo. (risos) Pode dizer na cara dele: a Wilma diz que a Marília te ama. Porque ainda tá estudando com ele! Aaaaama! (risos) Porque eu perdi a paciência! Não que eu. É porque quando eu chegava lá, ele ele queria tudo perfeito. Eu não tinha muito tempo pra estudar.

Mas, enfim. Aí você começou a ter aula lá, você.

Não! Voltei pro começo do primeiro volume.

Então? Você começou do dó - ré, né?

É. Dó, ré.

Quando você chegou lá, começou do dó-ré.

É.

Mas aí como é que foi? Você continuou dando aula e solfejando.

O método Kodály é aquelas letrinhas: r e não sei quê, eu tenho que pegar aquilo dali que eu já esqueci. Aí eu decorava. Que eu tenho muita facilidade pra decorar. Aí decorava. O dó é aquela coisa. Aí eu mesmo ia eu. Quando ele botava outro tom eu eu decorava pelas letrinhas. Aí eu conseguia. Aí ele achava que tava o máximo. Que tava nada!

Mas você não consegue até hoje solfejar, por exemplo, relativo, relativamente?

Consiigo! Por exemplo, cê vê. Dó. Aí bota aqui (ela faz um acorde maior no piano) ou bota aqui (e faz outro acorde maior) ou bota aqui (faz outro acorde) ou bota aqui.

Não, por exemplo, rapidinho, se eu botar o dó aqui. (toco uma nota aleatória e solfejo) Dó ré mi ré dó.

Consiigo! (Solfejando)Dó ré dó mi dó fá dó. Porque eu tenho essa coisa. Esse raciocínio.

Então você conseguia fazer esse.

Sabe porquê? Porque eu também dou aula de teoria. Como eu dou aula de teoria, eu levo pra esse lado também.

Mas é muito difícil você ter reflexo com a teoria.

Não. Olha só. (solfeja - dó, mi, dó, lá, sol) Agora, outra coisa também. Eu treino muito, é é... Cantar por números. Também canto por números.

Mas você conseguia cantar, pensar por número, e falar nome de nota sem problema nenhum?

É. Sem problema nenhum.

Mas você pensava outra coisa?

É. Pensava outra coisa [gargalhadas].

Você enganava ele.

É!! [gargalhadas] Ele falar que eu tenho ouvido... Tenho nada! Tenho ouvido nada! É que eu fazia essas artimanhas, porque eu ficava com medo dele, pra ele não me dar bronca, toda hora. Aí eu fazia esse raciocínio. Eu fazia esse raciocínio. Era uma coisa minha, que eu não posso te explicar como é que eu fazia.

Mas você não mudava completamente a sua maneira de pensar.

Não!

Não?

Não. Não me interferia nele, não. De jeito nenhum. Que é que aí que o negócio ia piorar a situação.

Aquelas coisas de chamar o lá e o lá sustenido de um nome diferente, ele falou que você se enrolava.

É. É.

Ele falou que era a única coisa que você se enrolava.

É. Aí era verdade. Ele dizia: Wilma tem ouvido absoluto. Ouvido absoluto é porcaria nenhuma. Tinha era nada. É que eu fazia assim [gargalhadas]. E você sabe como é que é aluno, né? Ele inventa um monte de coisa, né?

Ehh. Olha só: eu vi duas perguntas aqui... porque o que acontece. Eu faço as mesmas perguntas pra todos os alunos dele, né?

Certo.

Mas você já respondeu uma porção. Entendeu? Então só pra gente, é... dar o tic aqui, né? O que levou você a estudar com o Adamo e quem indicou? Você já falou.

O que me fez foi que chamou a atenção o cartaz. Novo método de percepção que vai revolucionar... Aí aquilo, como eu trabalhava com teoria, aquilo, bom, vou me aperfeiçoar, como eu fiz com a Dona Cacilda Borges Barbosa, quando ela lançou quatro volumes, aliás, cinco volumes do estudo de ritmo e som. Dona Cacilda já faleceu. Aí, a gente que trabalhava com teoria, eu digo: bom. É uma coisa nova. Aí, cada ano, ela mostrava um livro. Ela levou cinco anos aqui no conservatório ehhh, no período de férias, e a gente que era professor teórico, tinha que fazer [ênfaticamente o tinha] esse curso. Que a própria diretora incentivava: não, faz o curso com a Dona Cacilda. Aí eu peguei: preparatório, segundo, terceiro e o quarto. O quarto é uma porcaria, porque o quarto ehhh ehhh como se você fizesse um coral. Eu dava aula mais individual, então eu não conseguia fazer nunca o quarto volume, porque era feito um coral. Tinha que ser uma turma muito grande. Agora, eu sou muito esperta, porque, eu às vezes eu canto também por graus. Que é o método que tem lá na. É o método Kodály. Tem o método que canta por graus. Dó Sol Dó lá Dó Sol, né? [E começa a solfejar] 1, 5, 3, 5, 3, 1, 6, 8, 7, 6. Aí cantava por números. Porque eu tenho essa coisa. Essa bagagem. Entendeu? Aí o pessoal: ahhh você... Que nada! É coisa boba. Coisa comum. Entendeu (risos).

Aí então, vamos lá. Os anos que você estudou com o Prince, foram cinco. Você falou.

É.

E o que você viu de diferente no método. Você falou que foram as sílabas.

Foram as sílabas, que eu não estava acostumada com aquilo.

E o dó móvel, mas que você conseguiu enrolar ele, né?

Não foi isso não. (risos) Aí que ele vai puxar meus cabelos. Tá foi um método que eu raciocinei. Você diz assim: a Wilma criou um método pra identificar esse dó móvel. Ela mesma é que ela criou. Como? Como ela sempre cantou as músicas de piano, sempre solfejou, pra ela mudar. Por exemplo, vou cantar em sol maior, ré maior, lá maior, mi maior, fá maior, si bemol, sempre eu fiz isso: cantar as melodias do piano. E isso não me prejudicou muito com o dó móvel, não me prejudicou. Entendeu? É isso.

Ehhh. Os conteúdos que foram abordados na aula, foi ele quem escolheu? Né? Ele te botou pra iniciar do dó ré, primeira sílaba básica de ritmo ou você em algum momento escolheu alguma coisa?

Não.

Ele que que...

Ele que determinou.

Ehhh. Aí sobre as dificuldades que você encontrou para se adaptar. Também você já falou.

Não, sabe, porquê? Eu também tinha aluno de lá do Cigam. E eles adoram muito o dó eh muito esse ouvido relativo é essas coisas aí. Então eles faziam, me perguntavam, professora como é que eu faço isso? Eu como tinha tenho um raciocínio muito rápido, eu digo: faz assim; faz assado. Então, eu não encontrei muita dificuldade, porque os próprios alunos vêm me trazendo esse material. E aí eu vou me adaptando, entendeu? Você sabe quantos anos eu tenho de teoria musical? Quase quarenta e tantos anos. Então.

Desculpe perguntar, qual a idade da senhora?

Setenta e dois. Setenta e dois. Eu estou no Conservatório, eu tenho 47 anos no Conservatório. Entendeu? Aí o Adamo gostou, porque, eu dava trabalho a ele, mas não tanto quanto assim. Eu pegava as coisas fáceis. Aí ele se desarmou por causa disso. Aí ele diz que eu tenho esse dom. Em parte, é um dom meu. Um dom meu. Mas não é eh eh que tenha gente tenha me ensinado o que eu tenho que fazer. Entendeu? E eu faço muito solfejo. A Marília é meio desafinadinha. Ela é meia. Eu não, porque eu trabalho todo dia com solfejo. Então aquilo já entrou na minha mente. Entendeu? E também por causa de eu tocar piano solfejando. Entendeu? Isso também me ajuda. Então eu não encontrei barreiras nas alturas dos sons, por causa dessa coisa que eu fazia.

Ehhh. Você identifica alguma mudança no que diz respeito à percepção musical e a performance, que você identifica, assim, que você acha, é claro que não tem como você dizer com certeza, né? Que vieram dessas aulas que você teve com o Prince? E se ele influenciou a sua maneira de ensinar. Isso também você já respondeu mais ou menos.

Não. Não me influenciou, porque antes de conhecer ele, eu já tinha o meu método. Éhh. Eu tive bons professores de teoria. Eles vinham explicando como é que eu tinha que fazer. Entendeu? Eu eu aprendi, eu vim de um subúrbio. Olaria. E a professora de Olaria, ela tocava piano e violino. E ela era uma boa professora.

Quem era?

Dona Gessi de Almeida Torres, já faleceu. Então, eu comecei com ela. Aí ela me explicava. Oh! Você faz assim, faz assado. Quando eu vim pra cá, que eu fiquei como assistente da Dona Sofia Vieira de Freitas, também ela era uma boa professora. Então, eu tive bons professores, que foram me orientando. Entendeu? Mas não que eu...

Mas aí depois você teve aula com ele, você acabou...

Ah! Claro! Eu gostei porque.

Não. Sim. Você deu uma... Hoje em dia você pergunta, né? se a pessoa quer ter...

É. Eu pergunto: você quer fazer esse método assim ou você quer fazer aquele antigo? Aquele tradicional?

E como é que é a escolha? Os alunos preferem, em geral, o quê?

Nãaaa. Eles, eles não aceitam muito o método dele, porque geralmente eles vão pra turma, de faculdade, e o professor de faculdade, quando ele começar a fazer isso, aí o professor pede pra acompanhar o pessoal da turma. Entendeu? Agora, se entrar uma turma que todos os alunos façam o método do Adamo. Ahhh! Vai ser chuchu beleza! Muito bom. Agora, fica aquela misturada, um faz tá táta tá, e o outro faz tá tácam cá. Aí olha a bagunça que fica? Entendeu?

Em relação a percepção musical, você acha que começou a ouvir alguma coisa com mais clareza ou não? Em relação. Você sentiu alguma mudança?

Não.

Na sua maneira de ouvir.

Não porque eu estudava o método Kodály e o ritmo, só.

Mas cê cê. Nenhuma mudança no que você passou a ouvir?

Não. Não.

Na percepção auditiva você não percebeu?

Não, não. Não. Não ouvi. Pra mim não. Agora, não sei pra outras pessoas. Pra mim não.

Ehh. Em algum outro setor. Assim, por exemplo. Você melhorou atenção? Teve alguma outra mudança?

Não. Não. Porque sempre trabalhei com música. Eu olha, eu comecei a gostar de música com 17 anos.

É isso que eu ia falar. É.

Dos sete aos 17, eu trocava muito de professoras. Porque elas eram muito enérgicas, achavam que eu tocava tudo errado. Batiam na minha mão. Aquele método antigo, que batia na mão, que botava de castigo. Aquele confusão toda. E aquilo eu fui ficando, eu fiquei, com raiva de música. A minha mãe que queria que eu, o sonho dela era que eu fosse concertista. Esses concursos que tavam acontecendo agora. Ela queria que eu fosse assim. Mas eu não gosto de público. Eu fujo do público. Então eu pre... eu segui a carreira do magistério por causa disso, que eu não gosto de público.

É as perguntas agora, são só quatro. Ehh. É justamente sobre essa sua história. Como é que foi a sua infância. A sua mãe tocava?

A minha mãe aprendeu um pouquinho só. Porque antigamente toda garota tinha que aprender. Tinha que ter um piano e aprender a tocar piano. Aí ela queria, ela queria se realizar através de mim. Então já que eu não sou professora, vou botar minha filha. Aí ela começou a tocar. Agora, o que me fez gostar de música, é quando eu vim estudar aqui, no Conservatório Brasileiro de Música. Que aí que eu comecei.

Você tinha quantos anos?

Ahh já tinha mais ou menos uns vinte e poucos anos. Mas sabe por que que eu comecei a gostar? Porque eu como tinha muita facilidade na teoria musical, a professora que dava aula, que era diretora-tesoureira também, ela tinha que atender a secretaria. Aí deixava as turmas sem aula. Aí um dia, a minha professora do subúrbio, disse assim: olha! Na tua sala, tem uma menina que ela tem muito jeitinho com teoria. Pede a ela pra dar aula! Aí um dia, ela me pega de surpresa: o Wilma. É... eu vou ter que resolver um problema sério aqui na secretaria. Dá essa aula. Qual era o ponto? Ornamento. Não tinha, eu nem sabia isso. Mas, ô dona Sofia, eu não sei esse ponto. Dá um ditado, faz qualquer coisa! Deixa essa matéria pra mim. Aí ela sumia. Quando ela voltava, eu mandava o aluno ir pro quadro, explicava como era o ditado: oh! Presta a atenção na altura do som. Vê se a nota subiu, se a nota desceu. A mente da gente é muito confusa. Ela não percebe quando sobe, quando desce, faz aquela confusão. Aí eu comecei a ensinar: olha, os tempos, é aquela matemática. Cálculo de tempo. Olha! Um tempo, a outra não tem? Você divide, meio pra cá, meio pra lá. Aí vai distribuindo na matemática. Aí quando ela voltou, como é? vocês gostaram da garota? Excelente! Aprendi tudo. Professora, aprendi tudo. Aí ela saiu, me levou pra secretaria, assim: Arnaldo, que era o diretor-executivo, abre uma folha. Ela vai ser minha assistente agora. A partir de hoje, ela é minha assistente. Foi assim que eu entrei. Foi assim que eu entrei, entendeu? Porque ela, ela que fez esse teste.

Que foi com quantos anos isso, mais ou menos? Vinte e poucos.

Ah! Vinte e poucos anos.

Ehh na, a vida, as pessoas tocavam na sua casa? Você via a sua mãe tocando? Tinha prática musical na sua casa?

Não. Não tocava muito não. Não.

Não? Você nasceu aonde?

Eu aprendi a ouvir nas escolas. Foi nas escolas.

Como assim?

Eu ainda continuei a dar aula no subúrbio. Continuei. E, e aqui! Sempre foi aqui.

Ahh. Onde é que você nasceu? Foi lá mesmo, em Ramos, ou não?

Sempre em Ramos. Eu sou cria de lá.

Ehh. A profissão dos seus pais?

Mamãe era doméstica. O papai era motorista do Ministério da Saúde.

Ela era doméstica em outras casas?

É. Doméstica. Ela estudou até o segundo ano, terceiro ano. Ela deixava todo, tudo pra mim. Entendeu? Como eu tava estudando, ela deixava. Ela também não ficava perto de mim pra me olhar, não. Ela ficava da cozinha. Quando eu errava a nota, errava alguma coisa, ela dizia assim: repete isso. Você não sabe repetir esse pedaço que você engasgou? Ela gritava lá da

cozinha. As duas músicas que ela era apaixonada: era Sonata ao Luar, de Bethoven; e o Reve d'Amour, de List. Toda vez quando um aluno...

Qual de List?

Reve d'Amour. Quando... Sonho de Amor, né? Quando algum toca assim pra mim, me dá uma vontade de chorar que aí eu tenho que levantar, vou beber água, vou beber água, porque me dá, até hoje, vontade de chorar. Então eu tenho um aluno brilhante, o Guilherme, ele faz aula comigo às 4 horas. De vez em quando eu digo, Guilherme, eu não quero chorar não, por favor. Hoje eu não quero chorar, tá? Aí eu não posso que vem logo a lembrança da minha mãe. Entendeu? Eram duas músicas que ela era apaixonada.

E aí acabou que você estudou com essas professoras particulares e depois veio estudar no CBM?

Não, não, não.

Ou não? Como é que foi?

A Dona Sofia já era professora daqui. Que eu fiz a graduação.

Você estudou com uma porção de gente, que você falou. Faz um resumo aí com quem você estudou.

Eu estudei primeiro com uma colega da minha mãe. Agora eu esqueci o nome dela. Aí ela me batia, e eu não queria. Aí depois eu fui estudar com essa Dona Gessy, que essa que me animou. Aí eu comecei a dar aula. Ela pedia pra eu ajudar ela, aquela coisa toda. Aí, ela disse assim pra mim: olha Wilma, a minha escolinha é muito fraca. Eu vou te mandar pra uma escola bem forte! Você vai pro Conservatório Brasileiro de Música. Aí, quando eu entrei aqui, eu já entrei adiantada, eu não entrei sem saber nada, não! Quando eu entrei aqui, aí eu via uma porção de coisas: violinos e cantos e *et cetera*. Aí aquilo parece que foi mexendo com os meus sentimentos. Entendeu? Aí eu comecei a gostar.

Aí você ficou aqui. Era paga a escola, né?

Era paga! Sempre foi paga, sempre foi! Aqui não é do Governo, não!

Não... porque, às vezes, sei lá! Você tinha alguma bolsa... Alguma coisa assim.

É. Não, não, não! Bolsa, agora é que tem essas facilidades do Governo. Mas naquela época não! Era tudo na base do dinheiro.

A Dona Gessy você pagava também?

Pagava também! Tudo.

E aí você... Pera aí? Aí você veio pra cá. E a Universidade você fez...

Aqui eu fiz o graduação de piano, mas aqui não tinha licenciatura.

Ahhhhh. Entendi.

Não tinha. Foi quando eu fui. Uma colega me levou ali no Flamengo: Wilma, tem uma escola que é uma faculdade, vamos fazer? Eu passei, ela não passou. Eu passei. Eu toquei o Prelúdio de Rakhmanioff. Tam tam toom tarararam. Aí fiz a prova específica. Tinha uma tradução em língua estrangeira. Eu optei por espanhol, porque eu não sabia nem inglês, nem francês, nem nada dessas coisas. Aí eu botei pro espanhol, né? E aí, eu fiz uma entrevista. Aí passei... Cursei quatro anos, né? Oito períodos.

Quem foram os professores que você acha que foram os essenciais, assim, na sua, na sua vida?

Bom. Como era tudo novidade pra mim. Eu achei muito bom era ali na, quando eu fiz a Unirio, agora que é Unirio, é... Que marcou muito foi a Ermelinda, a Ermelinda, que era um ano a frente da minha. A Esther Scliar, que eu não gostava muito dela, que ela era tinha um ouvido absoluto, Jessa Kissing, Reginaldo de Carvalho. Era uma turma boa! Aí, eu sem experiência, aí eu ia acompanhando. Mas não era uma aluna brilhante, porque era tudo novidade pra mim. E eu ficava assustada. Entrava seis e meia, dezoito e trinta na faculdade, que era de noite! Saia quase onze horas da noite aqui do Flamengo. Minha mãe só faltava morrer. Porque ficava com medo. Mas eu digo: mamãe não tem perigo não que sai todo mundo junto. A gente vai pro ponto de ônibus, cada um pega o seu ônibus. Não tem perigo não. E a mamãe achava que o Flamengo muito muita confusão. Entendeu?

Entendi. Você falou os professores que chamaram mais a atenção foram de dentro da Universidade.

É. É da Universidade.

E fora eles? a Dona Gessy...

Não, aí são aqueles comuns. Que eu era assistente da Dona Sofia. Ehhhh... Os professores das matérias, né? Tinha matéria chata. Eu nunca fui boa em harmonia, por isso que eu não estudo com o Adamo. Eu nunca fui boa em harmonia. Tive péssimos professores. Péssimos. Péssimos. Nunca ensinaram harmonia direito pra mim. Nunca! Então num passei a não gostar daquilo. Eu encontrava dificuldade? Se eles eram bons professores, eu ia gostar muito de harmonia. Mas não tive bons professores.

É. Isso é um problema.

Aí é complicado. Entendeu?

Desestimula, né?

É. Lógico. Mas então você continua estudando com o Adamo?

Não. Aqui a entrevista já acabou. Muito obrigada. Você autoriza a usar essa entrevista?

Pode, mas não sei se você vai aproveitar alguma coisa.

Vou. Vou aproveitar muito.

Agora você não diz nada que eu tenho ouvido absoluto. Eu não tenho!

Eu vou transcrever tudo que você falou.

Eu tenho uma percepção auditiva boa! Eu tenho uma percepção auditiva boa. [Ela fala da segunda vez de forma mais pausada]. E o raciocínio. E tenho aquela coisa de decorar... Ver como é o troço, aí eu faço à minha maneira! Aí a minha maneira dá certo. É um método meu! Que eu descobri! Meu! Não que tenham me ensinado. Aí ele diz que eu tenho ouvido absoluto... Porque eu decorava. Eu decorava a forma, a forma. Aí aquilo ficava entranhado na minha mente. E também que eu fazia muito solfejo, e os solfejos também a a a me adiantava muito. As alturas das notas... Isso tudo me adiantava. A a a. Não tem aquele estalo de intervalos, e prá lá e pra cá? E eu sei. Eu percebo rápido. Aí ele achava que eu tinha ouvido absoluto. Né nada! É um truque, um truque que eu fazia.

Tá bom. Pode deixar. (risos)