

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**ESTRATÉGIAS DE ESTUDO UTILIZADAS POR DOIS  
VIOLONISTAS NA PREPARAÇÃO PARA A  
EXECUÇÃO MUSICAL DA *ELEGY* (1971) DE ALAN  
RAWSTHORNE**

**TRABALHO CONCLUSIVO DE MESTRADO**

**Marcos Vinícius Araújo**

**Porto Alegre  
2010**

**ESTRATÉGIAS DE ESTUDO UTILIZADAS POR DOIS  
VIOLONISTAS NA PREPARAÇÃO PARA A EXECUÇÃO  
MUSICAL DA *ELEGY* (1971) DE ALAN RAWSTHORNE**

**por**

**Marcos Vinícius Araújo**

**Trabalho apresentado ao Programa de  
Pós-Graduação em Música do Instituto  
de Artes da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestre em Música**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Any Raquel Carvalho**

**Porto Alegre  
2010**

*“Nenhuma tarefa humana é tão formidável quanto tocar um instrumento musical. Os atletas e dançarinos podem levar seus corpos a grandes esforços; os estudiosos podem lidar com hierarquias conceituais mais rebuscadas; os pintores e escultores podem projetar uma imaginação e uma personalidade mais rica. Mas são os músicos que precisam juntar os aspectos da mente e do corpo, fundindo atletismo com intelecto, memória, criatividade e emoção, tudo em maravilhosa harmonia.”*

R. Jourdain

*A meus pais Jorge e Manoela.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Any Raquel Carvalho, pela orientação, compreensão, incentivo, e, sobretudo, pela confiança.

Aos sujeitos S1 e S2, por terem aceitado e participado desta pesquisa. Pelos seus depoimentos verbais e escritos a respeito do próprio processo de estudo, assim como pela disposição em colaborar nos momentos solicitados.

Ao professor Dr. Daniel Wolff, pelo profissionalismo, camaradagem e estratégias de estudo ensinadas nas aulas de instrumento.

À professora Dr. Luciana Del Ben, que, através das aulas de metodologia, conseguiu me elucidar a importância da pesquisa. A constatação da existência dos princípios orientadores ontológicos, epistemológicos e metodológicos, bem como seus paradigmas, me fez ver o mundo de outra forma.

Ao professor Ms. Krishna Salinas, pela sabedoria, experiência e empenho no meu desenvolvimento artístico durante os anos no bacharelado.

Aos prezados colegas do mestrado, em especial, Álisson Alípio, pelas conversas e discussões sobre música, ensino e pesquisa, durante muitos cafés e mates.

Ao amigo Luli, por ser um exemplo de existência humana. Por ter me ajudado das mais diversas formas, em momentos muito importantes da minha vida até então. Pela nossa eterna dupla.

Ao Gilvano, pela amizade e companheirismo. Por ter me despertado sobre questões da espiritualidade, e pelo compartilhamento de idéias na construção de nossos trabalhos de mestrado.

A minha amada esposa Luana, pelo amor incondicional.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

## RESUMO

Através da análise das atividades inseridas nos processos de estudo de dois experientes violonistas professores universitários, o presente trabalho investiga as estratégias de estudo utilizadas na preparação da execução musical da *Elegy* (1971) de Alan Rawsthorne. A construção da execução musical, quando vista como atividade de solução de problemas (*problem solving activity*), através da utilização consciente de estratégias de estudo, pode ser otimizada em termos de qualidade e quantidade de estudo. A elaboração do modelo analítico, a partir das bases teóricas expostas no presente trabalho, permitiu a identificação das estratégias de estudo utilizadas pelos violonistas, bem como o enfoque dado por cada um a essas.

*Palavras-chaves:* Execução musical – Estratégias de estudo – *Elegy* (1971).

## ABSTRACT

By analyzing the activities included in the study processes of two experienced classical guitarist's academics, this paper investigates the study strategies used in the preparation of the musical performance of *Elegy* (1971) by Alan Rawsthorne. The construction of musical performance, when viewed as an activity of problem solving (*problem solving activity*), through the conscious use of practice strategies, can be optimized in terms of quality and quantity of study. The elaboration of the analytical model, based on the theoretical basis outlined in this study, permitted the identification of practice strategies used by guitarists as well as the emphasis given by each of these.

*Key-words:* Musical performance – Practice strategies – *Elegy* (1971)

## LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

EXEMPLO 1 - Duas possibilidades para a execução da mesma passagem.....	23
EXEMPLO 2 – <i>Elegy c.1 – c.6</i> Série dodecafônica.....	31
EXEMPLO 3 – <i>Elegy</i> Motivo A.....	32
EXEMPLO 4 – <i>Elegy</i> Motivo B.....	32
EXEMPLO 5 – <i>Elegy</i> Motivo C.....	32
EXEMPLO 6 - <i>Elegy</i> Motivo A modificado.....	33
EXEMPLO 7 – <i>Elegy</i> Motivo B modificado.....	33
EXEMPLO 8 - <i>Elegy</i> Motivo C na voz inferior.....	33
EXEMPLO 9 - <i>Elegy</i> Motivo A em transposição.....	33
EXEMPLO 10 - <i>Elegy</i> Motivo B.....	34
EXEMPLO 11 - <i>Elegy</i> Motivo C.....	34
EXEMPLO 12 - <i>Elegy</i> Motivo C.....	34
EXEMPLO 13 - <i>Elegy</i> Pochiss. Più mosso. Motivos A, B e C.....	35
EXEMPLO 14 - <i>Elegy</i> Motivos A e B .....	35
EXEMPLO 15 – <i>Elegy</i> Motivos A, B e C em diversas aparições.....	36
EXEMPLO 16 – <i>Elegy</i> Motivo A em diminuição rítmica, transposição e inversão.....	36
EXEMPLO 1 - <i>Elegy</i> Allegro di bravura e rubato. Motivo A.....	37
EXEMPLO 2 - <i>Elegy</i> Fragmentos do motivo B em reiteração.....	37
EXEMPLO 3 – <i>Elegy</i> Motivos A e B em aumento. Intervalos de quartas, característicos do motivo C.....	38
EXEMPLO 4 - <i>Elegy</i> Motivo A em aumento e diminuição. Motivo b em aumento.....	39
EXEMPLO 5 - <i>Elegy</i> Motivo C em transposição.....	39
EXEMPLO 6 - <i>Elegy c.132 – c.135</i> Parte do Andante Molto Serioso reexposto em harmônicos.....	40
EXEMPLO 7 - <i>Elegy, c. 136 – c. 148</i> . Reexposição parcial do Ancora Più Mosso....	40
EXEMPLO 8 - <i>Elegy, c. 149 – 153</i> . Material novo em harmônicos. Motivos A, B e C.....	41
EXEMPLO 9 - <i>Elegy, c154 – c. 157</i> Motivos A e C em inversão.....	41
EXEMPLO.26 – <i>Elegy c.7</i> .....	51
EXEMPLO 27 - <i>Elegy c.12</i> .....	51

EXEMPLO 28 – <i>Elegy c.13</i> .....	52
EXEMPLO 29 – <i>Elegy c.16 – c.17</i> .....	53
EXEMPLO 30: <i>Elegy c.135 - c.138</i> Harmônicos.....	54
EXEMPLO 11: <i>Elegy c.149</i> Harmônicos.....	54
EXEMPLO 32: <i>Elegy c. 151</i> Harmônicos.....	54
EXEMPLO 33: <i>Elegy c. 154</i> Harmônicos.....	55
EXEMPLO 34 - <i>Elegy c. 123</i> Escala cromática descendente.....	65
EXEMPLO 35: <i>Elegy c. 123</i> Escala cromática descendente. Modificações de S2.....	66
EXEMPLO 36: <i>Elegy, c. 54</i> .....	66
EXEMPLO 37 - <i>Elegy c. 54</i> . Mudança de articulação do motivo a em todo o <i>Allegro di bravura e rubato</i> .....	67
EXEMPLO 38 - <i>Elegy c. 59</i> Mudanças de articulações e digitações realizadas por S2.....	67
EXEMPLO 39 – <i>Elegy c. 61</i> Mudanças de articulações e digitações realizadas por S2.....	67
EXEMPLO 40 – <i>Elegy c. 62</i> Mudanças de articulações e digitações realizadas por S2.....	67
EXEMPLO 41 – <i>Elegy c. 75</i> Mudança de digitação realizada por S2.....	68
EXEMPLO 42 – <i>Elegy c.78</i> Mudança de digitação realizada por S2.....	68
EXEMPLO 43 - <i>Elegy c.80</i> Mudança de digitação realizada por S2. ....	68
EXEMPLO 44 – <i>Elegy c.97</i> Mudança de digitação realizada por S2.....	68

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Divisão da obra em partes realizada por S1.....	49
TABELA 2 - Resumo do processo de estudo de S1.....	56
TABELA 3 - Estratégias de estudo utilizadas por S1.....	58
TABELA 4 - Divisão da obra em partes realizada por S2.....	64
TABELA 5 – Resumo das atividades realizadas por S2.....	72
TABELA 6 - Estratégias de estudo utilizadas por S2.....	74
TABELA 7 - Passagens consideradas difíceis por parte de S1 e S2.....	82

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo de diário de estudo utilizado.....	28
FIGURA 2 - Processo de análise das estratégias de estudo utilizadas.....	29
FIGURA 3 - S1. Distribuição da quantidade de atividades realizadas em cada seção musical.....	80
FIGURA 4 - S2. Distribuição da quantidade de atividades realizadas em cada seção musical.....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>PARTE 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	14
1 PLANEJAMENTO DA EXECUÇÃO INSTRUMENTAL.....	14
2 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO.....	16
2.1 Pesquisas na temática das estratégias de estudo.....	17
2.2 O violão e as estratégias de estudo.....	19
<b>PARTE 2: METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	21
3 CONSTRUÇÃO DO MODELO ANALÍTICO.....	21
4 PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	27
4.1 Processo de escolha da obra.....	29
4.2 Breve Análise da <i>Elegy (1971)</i> , de Alan Rawsthorne.....	30
5 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
5.1 Apresentação do Sujeito 1.....	42
5.2. Apresentação do Sujeito 2.....	45
<b>PARTE 3: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	49
6 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO UTILIZADAS.....	49
6.1 Análise das estratégias utilizadas pelo Sujeito 1.....	49
6.1.1 Classificação.....	58
6.1.2 Discussão.....	60
6.2 Análise das estratégias utilizadas pelo Sujeito 2.....	63
6.2.1 Classificação.....	74
6.2.2 Discussão .....	75
<b>CONCLUSÃO</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	85

<b>ANEXOS</b> .....	88
Anexo 1 Roteiro para entrevista semi- estruturada.....	89
Anexo 2 Partitura da obra estudada.....	90
Anexo 3 Entrevista com o Sujeito 1.....	97
Anexo 4 Entrevista com o Sujeito 2.....	118

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de melhor compreender o processo de construção da execução musical e, a partir disso, alimentar os processos de ensino e aprendizagem de outros estudantes violonistas, o conhecimento tácito no aprender a executar uma obra necessita ser explicitado. Nesse contexto, o presente trabalho investiga o processo de construção da execução musical de dois violonistas com experiência, que, durante aproximadamente dez horas úteis de prática de uma obra nunca antes estudada, registraram por escrito todas as atividades realizadas. Os modelos analíticos construídos à luz do referencial teórico adotado permitiram a identificação, classificação e discussão das estratégias utilizadas, tentando responder as seguintes questões: Como os violonistas relatam seu estudo? Como eles concebem a preparação de uma obra por eles nunca antes estudada? Quais são as estratégias de estudo utilizadas na preparação de uma obra desconhecida? Qual o enfoque dado a cada estratégia?

Através de minha própria experiência enquanto aluno em diversos cursos, constatei certa dificuldade por parte dos docentes em apontar caminhos mais objetivos para solucionar problemas interpretativos e técnicos. Acredito que esses caminhos possam ser encontrados na temática das estratégias de estudo, que são “o conjunto de táticas e técnicas empregadas durante a prática do instrumento com o intuito de alcançar um objetivo específico” (BARROS 2008, p. 105). Assim, o presente trabalho investigou as estratégias de estudo utilizadas na preparação de uma obra nunca antes estudada por dois violonistas, visando contribuir para que sejam realçadas as estratégias relevantes no processo de construção da execução musical. Para isso, os tipos de estratégias utilizadas para a resolução dos problemas foram identificados, classificados e discutidos, e mais tarde, relacionados com a memorização da obra, domínio de passagens difíceis, compreensão do conteúdo musical, e diversos aspectos técnicos.

O presente trabalho está dividido da seguinte forma:

- Parte 1: dedicada à fundamentação teórica, onde é apresentada uma breve retrospectiva histórica sobre as pesquisas na área do planejamento da execução instrumental, e a temática das estratégias de estudo à luz de pesquisas empíricas realizadas.

- Parte 2: dedicada à apresentação da metodologia da pesquisa. Aqui consta como se deu a identificação, classificação e discussão das estratégias de estudo utilizadas pelos violonistas, assim como o processo para a coleta dos dados através da técnica da entrevista semi-estruturada. Nessa parte também são apresentados os sujeitos da pesquisa e uma breve análise da obra escolhida.

- Parte 3: análise das estratégias de estudo utilizadas, com a identificação, classificação e discussão das estratégias à luz do referencial teórico.

Na conclusão, os resultados são discutidos.

## **PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1 PLANEJAMENTO DA EXECUÇÃO INSTRUMENTAL**

Investigar a construção da execução musical de uma obra tem sido um tema de pesquisas empíricas desde o início do século XX. Gabrielson (2003) atribuiu a esse assunto o nome de planejamento da execução instrumental,<sup>1</sup> que é caracterizado, basicamente, pelo processo de preparação do repertório que culmina com sua execução. O primeiro trabalho publicado sobre esse assunto foi o do pianista húngaro Sandor Kovacs, em 1916, onde são abordadas questões relativas à dificuldade de se tocar de memória num concerto. A conclusão de Kovacs foi que “os músicos devem se engajar na prática mental, especialmente no início da aprendizagem de uma nova peça”<sup>2</sup> (JORGENSEN 2004, p. 87). Prática mental é conceituada pelo autor como “estudo cognitivo ou imaginário de uma habilidade física sem movimento muscular” (Idem, 2004, p. 92). Esse tipo de prática foi empiricamente testado por Leimer, por onde seu principal discípulo, o pianista Walter Giesecking, “tinha um repertório maior que todos os pianistas, dominando de cor especialmente as mais complicadas composições modernas, gravando na memória todas as obras difíceis não tocando, mas exclusivamente lendo”. Ele deu a esse processo o nome de “visualização” (GIESEKING e LEIMER, 1972). Mas é importante salientar que para a execução instrumental, além do aspecto da memorização, é necessário “inevitavelmente uma combinação entre esforço mental e físico” (WILLIAMON, 2004, p. 91-92).

Até 1975 foram poucas as pesquisas empíricas publicadas, sendo abordado basicamente o comportamento de pianistas durante o estudo, bem como a verificação da funcionalidade de algumas estratégias de estudo. Para exemplificar, JORGENSEN (apud WILLIAMON 2004, p.87) cita o estudo de mãos separadas realizado por Brown em 1933, e a relação entre segmentação e não-segmentação da obra musical durante seu preparo, estudo este desenvolvido por Brown e Eberly em 1928 e 1933.

---

<sup>1</sup> Planning of performance.

<sup>2</sup> Musicians should engage in mental practice, especially when initially learning a new piece.

Entre 1937 e 1947, destacou-se a psicóloga e educadora americana Grace Rubin-Rabson com a publicação de uma série de relevantes trabalhos sobre o comportamento de pianistas durante o estudo de seu instrumento. O artigo abordou novamente o aspecto da memorização. Apesar de Leimer já ter descrito em forma de ensaio o seu método de memorização por reflexão em 1932, Coffman (1990, p.189) menciona que Rubin-Rabson foi a primeira pesquisadora a investigar a prática mental e a mostrar que esta é superior à prática física (de execução) para reter o conteúdo musical na memória. O'Brien (1943), por sua vez, estudou algumas estratégias, tais como a organização do estudo a partir de seções curtas e longas e sua influência na memorização. Barros (2008, p. 18-19) cita o estudo de Wicinski de 1950, o qual realizou um estudo de entrevistas com eminentes pianistas russos, investigando como esses estudavam uma nova peça musical. Os pianistas foram categorizados em dois grupos: o dos que dividiam o aprendizado em etapas, e aqueles que tinham uma visão mais global do processo de aprendizagem, organizando seus estudos de acordo com a situação.

A partir da década de 1980, o número de estudos na linha de pesquisa do planejamento da execução instrumental aumentou substancialmente. Segundo Barros (2008, p. 19), isto se deu “devido aos novos recursos oferecidos pelo registro em vídeo e áudio e, posteriormente, à utilização de programas de computador para a análise dos dados coletados, além do crescente interesse dos pesquisadores na temática”. Esses recursos proporcionaram avanços nas pesquisas e muitas conclusões provindas de pesquisas pioneiras puderam ser testadas através de estudos com delineamento experimental<sup>3</sup>. Para exemplificar, o estudo de caso realizado por Chaffin et al. (2002), apresentou um processo sistemático de observação de uma pianista preparando o 3º movimento do *Concerto Italiano* de Johann Sebastian Bach (desde a leitura até a gravação da obra) com uma análise de seu estudo. A memorização foi o principal aspecto tratado. Porém, através dos depoimentos da pianista, outras questões emergiram, tais como aquelas vinculadas à concentração. A pianista comentou, por exemplo, que estudar concentrada é cansativo e que precisava monitorar constantemente seu nível de energia, parando o estudo quando não podia mais estudar eficazmente.

---

<sup>3</sup> Fala-se em delineamento experimental pelo fato da área da música trabalhar com um objeto passível de subjetividade e focado nas características individuais do sujeito, tornando-se necessário que os métodos tenham que se adequar às características dos pesquisadores, dos sujeitos e do problema a ser investigado.

## 2 ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Segundo Gabrielsson, o planejamento da execução instrumental está diretamente relacionado com “como formar representações mentais da música, testar planejamentos para a execução e estratégias para o estudo eficiente” (2003, p. 236)<sup>4</sup>. As estratégias de estudo, uma das temáticas abordadas pela linha de pesquisa do planejamento da execução instrumental, constituem um caminho para se alcançar o nível de excelência instrumental que, durante muito tempo, esteve associado a um dom divino ou talento nato (SLOBODA, 2004). Porém, hoje já se sabe que até mesmo os prodígios mais famosos (Mozart, por exemplo), antes de conseguirem atingir tal nível, treinaram intensamente durante alguns anos (Idem). Autores como Hallan (1995, 2001), Jorgensen (2004), Chaffin (2004) e Lemieux (2004), mostraram que a utilização flexível de estratégias de estudo é uma das características de músicos de excelência.

Considerando a importância da temática das estratégias de estudo, sendo apontada como um fator decisivo para atingir um nível de excelência instrumental, e diante de poucas pesquisas nessa temática com violonistas, torna-se indispensável uma investigação a esse respeito. Acredito que a investigação das estratégias de estudo utilizadas por músicos experientes com nível profissional pode proporcionar caminhos mais seguros durante o estudo, sem que o tempo seja desperdiçado, por exemplo, com meras repetições exaustivas de alguns trechos problemáticos de uma obra. As pesquisas dentro dessa temática também podem influenciar positivamente a qualidade do ensino do instrumento, visto que as estratégias de estudo “podem ser utilizadas como parâmetro para o ensino [...] por estarem baseadas na vivência e na experiência prática de especialistas (músicos profissionais, professores e pedagogos do instrumento)” (BARROS, 2008, p. 109).

“O significado preciso de estratégias é um assunto ainda em debate” (NIELSEN, 2007).<sup>5</sup> O conceito de estratégia ou estratégia de aprendizado utilizado no trabalho da referida pesquisadora foi aquele racionalizado por Weisnten e Mayer, em um artigo do ano 1986 chamado “O ensino de estratégias de aprendizado”, onde postulam: “[Estratégias são] comportamentos e pensamentos que um estudante emprega durante o aprendizado, e que são direcionados a influenciar seu processo de absorção. Desse modo, o objetivo de alguma estratégia pode ser afetar o estado motivacional ou afetivo do estudante, ou a maneira pela

---

<sup>4</sup> “How to form mental representations of the music, devise performance plans and strategies for efficient practice” (Gabrielsson, 2003, p. 236).

<sup>5</sup> “The precise meaning of strategies is an issue still under heated debate” (Nielsen apud Jorgensen e Lehman, 1997, p. 110).

qual o estudante seleciona, adquire, organiza, ou integra novo conhecimento.”<sup>6</sup> (WEINSTEIN e MAYER, 1986, p.315).

Adaptando esse conceito de estratégia de aprendizado (learning strategies), Jorgensen conceitua estratégia de estudo (practice strategies) como sendo “pensamentos e comportamentos que os músicos abordam durante o estudo, que são destinados a influenciar seus estados afetivos e motivacionais, ou o caminho pelos quais eles selecionam, organizam, integram, e ensaiam novos conhecimentos e habilidades” (JORGENSEN, 2004, p. 85).

No presente artigo, estratégias de estudo são consideradas como “o conjunto de táticas e técnicas empregadas durante a prática do instrumento com o intuito de alcançar um objetivo específico” (BARROS 2008, p. 105). Nielsen esclarece que “uma atividade na prática instrumental só pode ser considerada como estratégia se levar a alcançar as metas estabelecidas, pois as estratégias são definidas como um processo intencional e direcionado para atingir determinado objetivo” (1999, p.276).

Neste trabalho foram analisados somente os procedimentos diretamente relacionados com o objetivo do aprendizado da obra. Desse modo, focalizarei apenas nas declarações das atividades realizadas na construção da execução musical por parte dos violonistas, identificando, analisando e discutindo as estratégias de estudo utilizadas.

## **2.1 Pesquisas na temática das estratégias de estudo**

De acordo com Davidson e Scripp (1992), a atividade musical comporta um conjunto de habilidades que se realiza tanto na execução musical quanto fora dela. Nesse sentido, o presente estudo aborda somente a atividade de reflexão dos violonistas a respeito do próprio processo de estudo de uma obra desconhecida, onde o conhecimento está expresso de uma forma mais fixa ou declarativa. São exemplos desse tipo de conhecimento a notação musical, ou declarações escritas ou faladas durante ou sobre o estudo.

A realização do presente trabalho fundamentou-se nas estratégias de estudo encontradas em resultados provindos de pesquisas dos seguintes autores: Susan Hallan (1995a, 1995b, 1997a, 1997b), Harald Jorgensen (apud Williamon, 2004), Roger Chaffin et al.(2002), Richard Provost (1995) e Aaron Williamon (2000, 2002, 2004). Os estudos realizados por Hallan (1995a, 1995b), nos quais a autora investiga como músicos

---

<sup>6</sup> “...behaviours and thoughts that a learner engages in during learning and that are intended to influence the learner’s encoding process. Thus the goal of any learning strategy may be to affect the learner’s motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organises, or integrates new knowledge.”

profissionais estudam, aprendem e interpretam música, apontaram que esses músicos “aprendem como estudar, sendo influenciados talvez pela necessidade de sobreviver em um meio competitivo...” (1995b, p.37). A pesquisadora comenta que “eles têm a capacidade de se auto-avaliar e de elaborar estratégias de estudo que os ajudem a superar determinadas dificuldades técnico-musicais” (Idem, p. 38). No caso da preparação de uma obra não familiar, por exemplo, eles iniciaram buscando uma imagem geral da obra, através da qual identificaram passagens problemáticas, andamento, material temático importante e sua estrutura. Após essa fase, a resolução dos problemas observados se deu através de um repertório de estratégias de estudo que, segundo Hallan (1995b), os instrumentistas já possuíam. Duas estratégias emergiram como principais: a serial, que se caracteriza por repetições, e a analítica. Na primeira, os músicos utilizaram as repetições para principalmente atingir os andamentos requeridos, enquanto a segunda, foi caracterizada por mudanças rítmicas, variações articulações, invenção de exercícios relevantes, etc.

Jorgensen (apud WILLIAMON 2004) apresenta e categoriza diversas estratégias, sendo estas provindas de várias pesquisas sobre autocontrole no estudo. Foram categorizadas em três grupos: estratégias de planejamento e preparação, estratégias de execução, e estratégias de observação e avaliação.

As de planejamento e preparação incluem atividades com o instrumento (*playing practice*) e sem o instrumento (*nonplaying practice*)<sup>7</sup>. Exemplos de atividades sem o instrumento são: o estudo da partitura, fazer anotações na partitura ou em um caderno, marcar o dedilhado, etc. Quanto às atividades realizadas com o instrumento, Jorgensen (apud WILLIAMON, 2004) recomenda que estas ocorram principalmente de uma forma reflexiva, a exemplo dos exercícios de aquecimento, com o estabelecimento de objetivos claros no início de cada seção de estudo. Isso deverá proporcionar maior objetividade e fluidez na prática.

As estratégias de execução incluem atividades no momento do estudo. São apresentadas algumas sugestões, entre elas: o estudo através de seções musicais, onde o instrumentista identifica as seções mais problemáticas através de uma breve análise; estudo de passagens difíceis, onde é recomendada a utilização de exercícios para sanar problemas de natureza técnica; estudo através de variações de andamento, onde a utilização do metrônomo é recomendável; e estratégias para a preparação de uma apresentação.

---

<sup>7</sup> Jorgensen (apud WILLIAMON, 2004) também cita atividades que não estão relacionadas diretamente com o aprendizado, mas que de certa forma influenciam a qualidade do estudo. Tais atividades não serão consideradas nessa pesquisa por não estarem diretamente relacionadas com os objetivos específicos.

Segundo Jorgensen (apud WILLIAMON, 2004), saber avaliar os resultados do estudo é essencial no processo do aprendizado. Isto pode ser realizado, segundo o autor, através de algumas estratégias, tais como a gravação do próprio estudo, tanto em áudio quanto em vídeo, e a detecção de erros, procurando saber sempre as suas respectivas naturezas:

Detectar e corrigir erros são um desafio importante durante o estudo. O músico deve ter uma noção do que são os erros e a habilidade de reconhecê-los quando ocorrem, incluindo erros de afinação, acuidade rítmica, dinâmicas, entonação, estabilidade de pulso e tonalidade (WILLIAMON, 2004, p. 96).

## 2.2 O violão e as estratégias de estudo

A maior parte dos trabalhos revisados sobre as estratégias de estudo foram realizados com pianistas. Na literatura específica de violão essa temática é pouco abordada. Há uma série de tratados, mas os de técnica instrumental consagrados, tais como os métodos de Sor (1831), Aguado (1843), Pujol (1934) e Carlevaro (1979) propõem a execução de pequenas obras para a resolução de problemas interpretativos, tais como os estudos, no caso dos do século XIX, ou através do estudo da técnica por si só, no caso dos tratados do século XX. Apesar de Carlevaro (1979, p. 32) afirmar que “é um absurdo pretender fazer música utilizando a técnica como único fim, sem pensar em nada mais”<sup>8</sup>, seu tratado é direcionado puramente ao desenvolvimento e racionalização técnicos.

Gilardino (1993, p. 7), em seu tratado, coloca seu ponto de vista em relação à técnica, mencionando que existem dois tipos: a “musical” e a “mecânica”. Segundo o autor, a musical significa “decifrar a música escrita, entender o ritmo e cantar a linha melódica, analisar forma e estrutura, a fim de dar vida para uma percepção interior, modelando o fraseado, antes de tocá-la”<sup>9</sup>. Já a mecânica ele comenta ser subordinada à primeira, bem como responsável por transformá-la no som de maneira adequada. Ainda sobre o aspecto da técnica, ele propõe que esta deve somente ser guiada pela vontade do pensamento musical do intérprete. Apesar da separação entre técnica e música, saliento que a própria palavra técnica se origina do grego *tékhnē*, cuja uma das traduções é arte. Estando a “arte” entre os significados da origem do termo “técnica”, essa separação ocorreu ao longo dos anos. Por isso, penso ser relevante repensar a terminologia.

<sup>8</sup> Es un absurdo pretender hacer música utilizando la técnica como único fin, sin pensar en nada más. (1979)

<sup>9</sup> “[...]decifrare la musica scritta, di escandirne i ritmi e di cantarne le linee melodiche, di analizzarne forma e struttura, fino a darle vita in una percezione interiore, modellandone il fraseggio, prima de eseguirla materialmente.” (GILARDINO, 1993, p. 7).

Os estudos empíricos com violonistas ainda são escassos. Provost (1992) e Iznola (2000) tratam da prática instrumental, porém de uma forma mais livre, não sistematizada. Esses autores, através da experiência pessoal, destacaram pontos de suas práticas que julgaram importantes no desenvolvimento instrumental, desde a motivação para o estudo até caminhos para se manter o repertório aprendido. Fernández (2000) propõe resoluções de problemas isolados em algumas obras da literatura do instrumento e apresenta estratégias direcionadas basicamente ao desenvolvimento da técnica, como por exemplo, o estudo de fórmulas distintas de arpejos. Tennant (1995), além de igualmente destacar pontos da técnica instrumental que julga problemáticos, propõe algumas estratégias para o controle da ansiedade pré-concerto. O autor sugere a realização de atividades para manter a mente em seu estado normal (uma caminhada, leitura, assistir algo engraçado na televisão). E para os minutos que antecipam a entrada no palco, ele aconselha a não realização de exercícios técnicos muito complexos, nem ficar tocando as obras do concerto. Sobre o estudo em si, o autor coloca:

Sempre estude com um objetivo. [...] Tenha uma idéia clara do que você precisa estudar. Organize hierarquicamente os itens que você precisa desenvolver. Alguns são de longo-prazo (como estudar o Concerto de Aranjuez, por exemplo), mas dentro dos objetivos de longo prazo há aqueles objetivos menores (como por exemplo, melhorar o som) que pode ser realizado em uma ou duas sessões de prática. (TENNANT, 1995, p. 92)

Em um material compilado, Antonio Contreras (1998) anotou os principais conselhos do violonista David Russel para diversos aspectos do estudo do violão. Russel propõe estratégias para a memorização, concentração no estudo, tempo de prática, fixação de objetivos e abordagem da técnica.

## PARTE 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

### 3 CONSTRUÇÃO DO MODELO ANALÍTICO

As estratégias de estudo apresentadas por pesquisas empíricas nessa temática (HALLAM, 1995a, 1995b, 1997a, 1997b; JORGENSEN, 2004; CHAFFIN et al., 2002; WILLIAMON e VALENTINE 2002; PROVOST, 1992) foram tomadas como modelo analítico para a condução desse trabalho. Elas serviram tanto como parâmetro para a elaboração dos roteiros que guiaram a sessão de entrevista e a formulação dos questionários, assim como para a coleta dos dados. As estratégias obtidas para o modelo analítico foram as seguintes:

- **Estudo através de repetições:** caracterizado pela repetição de trechos selecionados ou da obra inteira durante o estudo. Existem evidências de que os músicos menos experientes adotam essa estratégia de uma forma pouco reflexiva, constantemente tocando a obra do início ao fim nas suas seções de estudo (HALLAM, 1997). As repetições, quando utilizadas com objetivos claros podem ser muito úteis. Elas podem contribuir, por exemplo, para a memorização de um trecho, para o aumento gradativo do andamento (com metrônomo), ou para a resolução de uma passagem difícil.

- **Estudo através de seções musicais:** é caracterizado pela divisão do estudo para trabalhar trechos curtos, intercalando-os com a execução de partes maiores. Chaffin et al. (2002) observaram que pianistas profissionais utilizam o estudo de seções no início do processo de aprendizagem. Essas seções musicais podem ou não estar de acordo com a visão do compositor (JORGENSEN, 2004). Pesquisas igualmente indicam que quanto mais complexa a obra menores são as seções escolhidas (CHAFFIN et al., 2002, WILLIAMON, VALENTINE, 2002).

- **Estudo de passagens difíceis:** Jorgensen (2004) sugere o estudo das passagens difíceis de duas formas: utilizando exercícios e estudos musicais que trabalhem determinado aspecto técnico-musical problemático, ou o estudo das partes difíceis repetidamente e intensivamente até que a dificuldade seja vencida. Em contrapartida, Fernández (2000) propõe um conceito diferente para o termo “passagem”:

O que é então uma passagem? Não deve de maneira alguma ser confundido com um mero local onde habitualmente ocorre um erro. Esse local é necessariamente parte de um gesto musical mais amplo, é parte de um contexto, e está integrado a ele. Nada seria mais contraproducente que estudar somente o local onde o erro habitualmente ocorre; é necessário estudar todo o gesto, pela razão elementar de que desejamos fazer música, e a única maneira de aprender a fazê-la é fazê-la em cada momento de nossa aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2000, p. 41).

A idéia de vencer uma dificuldade através de estudos geralmente não funciona quando colocamos essa dificuldade em seu contexto real. Da mesma forma que Fernández (2000), David Russel em outras palavras aponta a importância de se conferir unidade às passagens difíceis:

Se há uma passagem extremamente difícil, buscar produzir uma mensagem unitária. Não importa se não se toca todas as notas, o importante é dotá-las de sentido, tocar com precisão rítmica e com consciência da direcionalidade (CONTRERAS, 1998, p. 4).

• **Estudo de mãos separadas:** O estudo de mãos separadas é uma estratégia bastante utilizada por pianistas de nível avançado (CHAFFIN et al., 2002). Provost (1992) aponta a necessidade de o violonista saber separadamente o dedilhado de mão direita e a digitação da mão esquerda para a memorização de um trecho, assim como para otimizar a identificação dos problemas de cunho mecânico. Essa estratégia pode contribuir ainda para um aperfeiçoamento na coordenação entre as mãos. Isso poderá ajudar no controle dos níveis de força empreendidos em cada mão em passagens complexas (por exemplo, trecho polifônico, em dinâmica forte, e andamento elevado). A dinâmica é um elemento controlado somente pela mão direita do violonista, e a dificuldade pode residir na aplicação de força excessiva na mão esquerda, causando defeitos na mobilidade e precisão necessária para a resolução do trecho. Outro aspecto da execução musical que poderá ser resolvido trata-se da articulação. Melodias com execução *non-legato* formam um exemplo de aplicação dessa estratégia de estudo, onde somente o ato de pressionar e soltar as cordas com a mão esquerda já contribui para o dito efeito.

• **Estudo em andamentos distintos:** Músicos profissionais se utilizaram dessa abordagem nos estudos de Hallan (1995) e Chaffin et al (2002). Consiste em estudar a obra ou trechos aplicando diferentes andamentos com o objetivo principal de adquirir fluência na execução com o andamento final. Jorgensen (2004) aponta como estratégias: o estudo gradual do andamento, aumentando o andamento aos poucos; o estudo alternado dos andamentos lento e rápido, comentando que a utilização dessa estratégia pode fazer com que o andamento

final seja alcançado em menos tempo; e o estudo no andamento final desde o início da aprendizagem. Sobre o estudo alternado de andamentos, BARROS acredita que

[...] seja uma das estratégias que apresenta grande probabilidade de que a música aprendida também assimile um número maior de falhas cometidas durante a execução [...], pois nas fases iniciais do processo de aprendizagem o músico ainda não dominou todos os desafios encontrados na música (BARROS, 2008, p. 162).

• **Estudo com metrônomo:** Comumente utilizado para aumentar o andamento, o metrônomo se torna um ótimo aliado após o intérprete ter dominado todo o conteúdo da obra (ritmos, digitações, dedilhados, articulação, etc.). O instrumentista vai aumentando gradativamente os andamentos nas seções de estudo, até chegar ao tempo final.

• **Estudo de digitações e/ou dedilhados:** A digitação de uma obra violonística é um fator decisivo na interpretação. Isso porque a possibilidade de se tocar uma mesma nota (mesma altura) em pelo menos quatro posições distintas da escala gera diferentes possibilidades para uma mesma passagem (execução com mais legato, articulações distintas para diferentes vozes no caso de uma obra polifônica, variação do timbre, etc.). O exemplo a seguir ilustra duas possibilidades para um mesmo fragmento.<sup>10</sup>

The image shows two musical staves in G major, 6/8 time. The first staff has the following notes: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter), C4 (half). Fingerings are 2 4 1 0 2 3 0 1 4. Circled numbers 3 and 2 are placed below the notes B4 and A4 respectively, with lines indicating string changes. The second staff has the same notes. Fingerings are 1 3 4 3 1 1 3 4. A circled number 4 is placed below the first note G4, with a line indicating a string change.

**Exemplo 10 – Duas possibilidades para a execução da mesma passagem**

A partir desse pequeno exemplo, onde foram mostradas somente duas possibilidades de digitação (existem outras), podemos, mesmo sem tocá-lo, já prever a diferença de timbre entre as duas, já que a segunda digitação é realizada somente sobre a quarta corda do instrumento. Essa corda, assim como a quinta e a sexta, possui material diferente das outras três que são de náilon e, portanto, proporciona uma sonoridade distinta. Nesse trabalho, o

<sup>10</sup> Os números representam os dedos da mão esquerda, e os que estão circulosos as cordas em que se devem tocar as notas.

termo “digitação” designa a utilização dos dedos da mão esquerda (1, 2, 3 e 4), e “dedilhado” os dedos da mão direita (polegar, indicador, médio e anular).

A escolha da digitação está relacionada a diversos fatores, entre os quais se encontram “a dificuldade técnica da obra, as características individuais (anatomia das mãos, nível técnico e sonoridade do instrumento), estilo da obra e a interpretação (fraseado, articulação, timbre, etc.)” (WOLFF, 2001). Importantes violonistas e professores discorreram sobre a estreita relação entre a digitação e os dois últimos fatores. Eduardo Fernandez (2000), por exemplo, menciona que:

É necessário que a busca de uma digitação seja extremamente rigorosa e, que tenhamos a paciência de buscar todas as variáveis imagináveis, tendo sempre em conta a relação inseparável entre a digitação e o resultado musical. [...] digitar é já interpretar, não é simplesmente buscar a maneira mais fácil de tocar as notas. [...] [...] [caso contrário] nossas idéias musicais correm o risco de ficar afogadas dentro de um modo de digitação estabelecido quase que ao acaso (FERNANDEZ, 2000, p.15).

A busca de todas as variáveis imagináveis é salientada por Fernandez (2000) como o procedimento ideal para então podermos escolher a digitação que mais estará de acordo com as características de determinada peça musical. No entanto, vale-se lembrar de que nem sempre existirão muitas variáveis, pois “passagens tecnicamente complexas como, por exemplo, trechos contrapontísticos a várias vozes oferecem freqüentemente não mais do que uma ou duas opções de digitação” (WOLFF, 2001, p.1).

David Russel (1998) igualmente aconselha realizar a digitação de uma obra “buscando sempre a fluidez no fraseado. Deve-se tocar a frase em questão por partes, e ver onde se pode cortar o som e onde não se pode, para estabelecer a digitação mais adequada” (CONTRERAS, 1998, p. 4). No contexto pianístico, Barros adiciona:

A escolha do dedilhado é fundamental, pois é mais difícil recondicionar a mente a um novo dedilhado que aprendê-lo no início do processo de estudo. Assim, pianistas experientes geralmente fazem suas decisões sobre o dedilhado considerando a antecipação das decisões interpretativas, a facilitação do trabalho técnico, o conforto da execução, além de suas características físicas, como o tamanho da mão e dos dedos (BARROS, 2008. p. 169).

A escolha das digitações e dedilhados deve, segundo instrumentistas experientes, estar relacionada com as intenções interpretativas, que, desde os estágios iniciais de aprendizado de uma obra, devem ser antecipadas.

• **Estudo mental:** “Visualização” foi o nome dado por Leimer (1932) ao processo de estudo visual da obra musical e da mentalização da execução, apenas imaginando como a música irá soar e como será a sensação física ao tocar somente olhando a partitura. Assim, o estudo mental é realizado sem o instrumento. É caracterizado pela imaginação do ato de tocar o instrumento, audição interna das próprias intenções interpretativas, ou até mesmo por um ensaio imaginário dos movimentos do corpo empregados numa performance. Jorgensen (2004) salienta que “não há execução sem atividade cognitiva, significando que a performance é inevitavelmente uma combinação entre esforço mental e físico”.

• **Estudo de técnica pura e atividades de aquecimento:** Penso que a execução musical transcende os aspectos motores, mas ainda assim depende desses para concretizá-la. O estudo da técnica pura é caracterizado pela utilização de exercícios, tais como arpejos, escalas, ligados de mão esquerda, traslados, exercícios com dedos fixos, etc. Jorgensen (2004) recomenda que antes de utilizar esses tipos de exercícios como aquecimento, o músico deveria se questionar a finalidade da utilização de determinado exercício, e se existem outros exercícios mais apropriados para determinada situação particular. Ele ainda ressalta que os exercícios podem trazer benefícios, mas precisam ter foco direcionado e ser empregados somente se contribuírem para solucionar dificuldades técnico-musicais de um determinado repertório. Ainda que Provost tenha afirmado que “os maiores concertistas demandam bem pouco tempo para o estudo da técnica” (1992, p.53), não foram encontrados estudos relevantes acerca da eficácia dessa prática, apesar de David Russel recomendar simplesmente ser “necessário dedicar uma parte do dia à técnica” (CONTRERAS, 1998, p. 3).

• **Memorização:** A memorização foi o primeiro elemento da construção da execução musical a ser pesquisado, no início do século XX. Os estudos já citados da psicóloga americana Grace Rubin-Rabson confirmaram os resultados provindos da pesquisa pioneira de Sandor Kovacs, entre eles, “que a memorização é melhor quando um pré-estudo analítico é empreendido antes do estudo; quando a prática é distribuída ao longo do tempo; quando as mãos são aprendidas separadamente; quando algum ensaio mental ocorre no desenrolar da agenda de prática e quando a obra é aprendida em seções curtas” (SANTIAGO, 2001, p. 173). Pesquisas posteriores ampliaram as informações, e os estudos de Hallam (1995, 1997a, 1997b), Jorgensen (2004), e Chaffin et al. (2002) revelaram que tanto músicos profissionais quanto iniciantes memorizaram as obras através de processos automatizados, visualizando as notas, baseando-se na memória auditiva da música, ou através da memória motora cinestésica (associada ao movimento). Além disso, os músicos profissionais também utilizaram alguma

análise da estrutura da música para ajudar nesse processo (WILLIAMON e VALENTINE, 2002). Há indícios de que o tempo atribuído para a memorização está relacionado com a experiência do intérprete com o estilo de determinada obra.

• **Fixação de metas e objetivos:** metas são necessárias para se alcançar o aprendizado e desenvolvimento. Essas podem estar relacionadas com os mais diversos aspectos da interpretação e execução musical. Jorgensen (2004) recomenda incluir as intenções expressivas nos objetivos para as sessões de prática, salientando que essas “são imbuídas de mais ou menos idéias musicais conscientes ou mensagens comunicativas a serem desenvolvidas e incorporadas na performance”<sup>11</sup>(2004, p.89). O autor menciona que alguns instrumentistas deixam suas intenções expressivas serem guiadas pelo trabalho técnico. Já Nielsen (2001) encontrou o desenvolvimento de um plano de performance, através da fixação dos objetivos somente após o domínio das dificuldades técnicas da obra. Embora existam várias situações para a formulação de metas e objetivos, a utilização dessas vai depender das características de cada músico, bem como da natureza da obra. Jorgensen deixa uma recomendação geral: “no início da sessão, formular algumas de suas intenções gerais com essa sessão (quaisquer que sejam elas) o mais claro e preciso possível. O que você quer especificamente desenvolver ou dominar?”<sup>12</sup>(2004, p.89)

• **Estudo através de gravações da própria execução:** Concordando com Juslin, o registro da própria gravação poderá informar com precisão se as intenções expressivas estão ou não sendo realizadas pelo executante (WILLIAMON, 2004, p.249). Jorgensen (2004) ao sugerir entender como os movimentos corporais podem influenciar a percepção da audiência durante uma apresentação confirma a utilidade da estratégia da gravação da própria execução. Daniel adiciona que “além da auto-avaliação, o aluno poderá obter uma maior independência, visto que ele geralmente precisa dos comentários do professor para avaliar seu desenvolvimento musical” (2001, p.96).

• **Estratégias para motivação para o estudo:** Segundo Provost (1992), algumas ações podem contribuir para o aumento da motivação para o estudo. São elas: exercícios brandos, podendo ser através de uma corrida no parque, uma leve caminhada, alongamentos ou qualquer outro tipo de exercício que aumente o fluxo sanguíneo; ouvir uma gravação do artista favorito ou uma peça que se está aprendendo, como inspiração e motivação para a prática; e ainda deixar o estojo do violão aberto, explicando que o problema sempre é

---

<sup>11</sup> Which is comprised of more or less conscious musical ideas or communicative messages to be developed and incorporated into performance.

<sup>12</sup>At the beginning of a session, formulate some of your overall intentions for the practice session (whatever these may be) as clearly and precisely as possible. What do you specifically want to develop?

começar. Para o autor, o estojo aberto pode funcionar como um forte convite para a prática. Praticar é estar energizando. Não precisar abrir o estojo para estudar pode ser uma motivação.

• **Estratégias para preparação de uma apresentação:** Uma apresentação musical comumente envolve preocupações com os mais diversos erros. Esses podem ser, por exemplo, lapsos de memória, ansiedade e nervosismo. Jorgensen sugere considerar a perspectiva do público durante a prática como estratégia. O autor explica:

Instrumentistas experientes têm colocado que levam em consideração a perspectiva do público quando desenvolvem suas idéias expressivas, e trabalham deliberadamente na comunicação de idéias musicais nos estágios finais de estudo de uma peça. Muitos têm igualmente reportado que imaginam como o público poderá perceber a performance numa grande diversidade de ambientes acústicos (2004 p.95)<sup>13</sup>

A partir das informações acima, o autor trouxe as seguintes estratégias: trabalhar deliberadamente sobre a comunicação de idéias musicais nos estágios finais da aprendizagem, sendo que as intenções expressivas devem ser analisadas e trabalhadas desde os estágios iniciais de estudo; e estudar e ensaiar o comportamento de palco, tentando entender como os movimentos do corpo influenciam na percepção do ouvinte durante uma apresentação pública. O autor sugere que os movimentos corporais estejam de acordo com as intenções da mensagem musical.

• **Análise da estrutura da obra musical:** Jorgensen (2004, p. 92) apresenta a análise detalhada da partitura como estratégia para a prevenção de erros. A análise da partitura, estando ela ou não provinda de teorias formais, pode proporcionar algumas ferramentas ao instrumentista para a identificação de aspectos importantes da música, muitas vezes, difíceis de serem encontrados auditivamente ou numa análise superficial.

#### 4 PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O estudo com entrevistas mostra-se relevante no cenário de pesquisas nas ciências humanas, pois “elas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145). Tal método foi utilizado nessa pesquisa, pois o objetivo geral foi conhecer a perspectiva do violonista em relação às estratégias de estudo, como ele relata seu estudo e como concebe a preparação de uma obra.

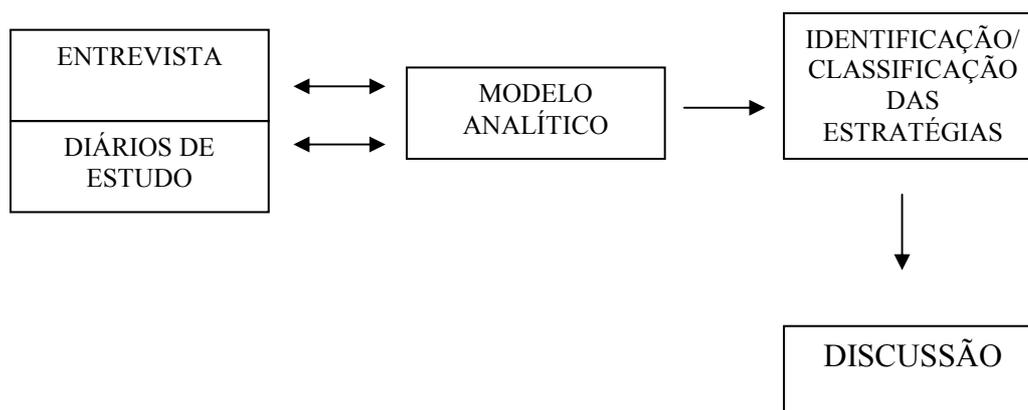
---

<sup>13</sup> Experienced performers have reported taking the audience’s perspective into account when developing their expressive ideas and working deliberately on the communication of musical ideas in the final stages of practice on a piece. Many have also reported imagining how the audience will perceive the performance in a range of different acoustical environments.



A utilização de um roteiro (Anexo 1), parte integrante das entrevistas semi-estruturadas, permitiu a abordagem de aspectos pontuais da temática. O roteiro tomou por base os tipos de estratégias de estudo identificadas no modelo analítico. A seção de entrevista foi registrada em áudio e os questionários enviados por e-mail. Os diários de estudo enviados pelos violonistas foram recebidos também através de e-mail.

A análise das estratégias de estudo utilizadas pelos sujeitos foi realizada em duas etapas: a identificação, classificação e a discussão. A identificação foi realizada a partir do cruzamento dos dados provindos dos diários de estudo, além da entrevista com o modelo analítico. Isso proporcionou as informações necessárias para a identificação das estratégias e a posterior classificação. Na segunda etapa, foi realizada uma discussão a cerca da utilização dessas estratégias por parte dos violonistas, sendo salientadas as ações mais significativas na preparação da obra. O processo de análise das estratégias utilizadas encontra-se no seguinte diagrama:



**Figura 2 - Processo de análise das estratégias de estudo utilizadas.**

#### 4.1 Processo de escolha da obra

A escolha da obra para o estudo ocorreu através do envio de uma listagem de dez opções de nomes de músicas para os e-mails dos violonistas. Solicitei que escolhessem três delas, com o intuito de verificar se havia concordância em alguma das escolhas. Os critérios para a escolha dessa lista foram: (1) serem obras conhecidas do autor do presente trabalho; (2) pertencerem a períodos contrastantes; e (3) serem obras escritas originalmente para o violão, para evitar equívocos com questões relacionadas às transcrições. Além desses, no caso de

obras com mais de um movimento, somente poderia ser escolhido um dos movimentos, e essa escolha ficaria por conta do autor da pesquisa. A lista enviada foi a seguinte:

- Seis variaciones sobre um tema de Milán (1955) – Joaquín Nin-Culmell
- Piezas Características (1931) – Federico Moreno Torroba
- Impressão de Rua (da suíte Cenas brasileiras 1955-57) – Isaías Sávio
- Suite Venezuelana (1963) – Antonio Lauro
- Tarantela (1936) – Mario Castelnuovo-Tedesco
- Elegy (1971) – Alan Rawsthorne
- Pieza sin título 1 – Leo Brouwer
- Melancholy Galliard – Dowland
- Jazz Sonata – Dusan Bogdanovic
- Mazurca Apassionata (1919) – Augustín Barrios

A única obra que coincidiu na escolha entre os dois violonistas foi a *Elegy (1971)*, do compositor britânico Alan Rawsthorne, editada e finalizada no ano 1975 pelo violonista Julian Bream, para o qual a obra foi dedicada.

#### 4.2 Breve análise da *Elegy (1971)* de Alan Rawsthorne

Concordando com Meyer, onde “a execução musical de uma obra [...] é a realização de um ato analítico, inclusive quando essa análise for intuitiva e não sistemática”<sup>14</sup> (1973, p. 29), a análise estrutural a seguir é intuitiva, baseada na minha experiência pessoal enquanto intérprete, independente da forma pela qual foi acumulada, e desprovida de uma teoria formal. Estudei a *Elegy* durante a minha graduação, tocando-a diversas vezes em concertos. O relato de minha percepção da obra não afeta a análise dos dados, servindo somente para elucidar os principais parâmetros musicais da obra para o leitor – alturas, ritmos, estrutura formal, articulações, andamentos e caráter das seções musicais. A partitura da obra encontra-se anexada ao final do presente trabalho.

O compositor Alan Rawsthorne nasceu em Lancashire, Inglaterra, no ano 1905. Iniciou seus estudos na Royal Manchester School of Music em 1925, onde teve classes de composição com o Dr. Thomas Keighley, violoncello com Carl Fuchs, e piano com Frank

---

<sup>14</sup> “The performance of a piece of music is, therefore, the actualization of an analytic act – even though such analysis may have been intuitive and unsystematic.”

Merrick. Os estudos ao piano se intensificaram quando Rawsthorne inicia na classe do pianista alemão Egon Petri, com o qual estuda até o ano 1929. Após o retorno para a Inglaterra em 1932, ele assume o posto de professor no Dartington Hall School of Dance and Mime, diga-se de passagem, o único posto permanente ocupado. Ele deixa a cidade de Dartington em 1934, fixando residência em Londres a partir de então.

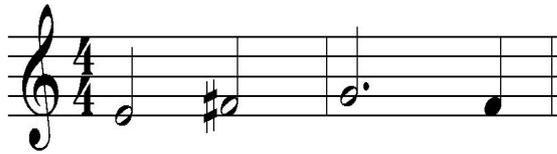
Seu reconhecimento como compositor ocorre a partir dos trinta e três anos. A primeira obra a receber algum tipo de reconhecimento foi “Theme and variation for two violins”, e a primeira performance de seus Symphonic Studies na International Society of Contemporary Music, evento realizado em Varsóvia, Polônia também constitui um marco inicial de sua carreira. A partir daí, ele passa a receber várias encomendas de obras, escrevendo diversos arranjos. Outras obras de destaque são o Concerto para Piano n.2, talvez sua obra mais conhecida, o Concerto para Violoncelo, comissionado pela Royal Philharmonic Society, e “Street Corner Overture” (1944). Entre seus trabalhos, destacaram-se sinfonias, concertos para instrumentos de sopro, música de câmara e obras corais, além de 26 trilhas para filmes.

Em 1971, ano de sua morte, Alan Rawsthorne deu início ao que vem a ser a sua única peça para violão, a *Elegy*, editada em 1975, e finalizada pelo violonista britânico Juliam Bream. A obra possui uma macro-forma ternária (A B A’), sendo as três partes baseadas na mesma série dodecafônica original:

The image displays two musical excerpts. The upper excerpt is a single staff in treble clef, 4/4 time, marked 'Andante molto serioso' and 'p'. It contains a long melodic line with a series of notes and accidentals (sharps and flats) and a long slur. Below the staff, there are circled numbers 4, 5, and 4, likely indicating measure numbers. The lower excerpt is a smaller snippet of the same melodic line, also in treble clef and 4/4 time, marked 'p'. It shows a similar melodic fragment with a slur and a circled number 6, likely indicating a measure number.

**Exemplo 2 – *Elegy*, c.1 – c.6. Série dodecafônica**

Através da percepção do ritmo, contorno melódico e das ligaduras longas, percebe-se a série dividida em três entidades rítmico-melódicas distintas, aqui chamadas motivos A, B e C.

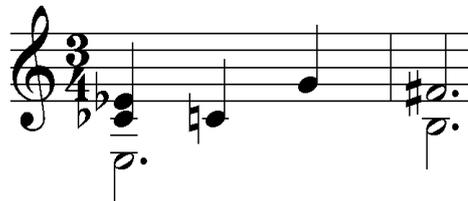


**Exemplo 3 - Elegy, Motivo A**

Chamo a atenção para o deslocamento da nota fá bequadro (c.2, 4º tempo, Ex. 2) para o motivo A, já que podemos perceber que essa nota pertence ao motivo B. Sendo isso um procedimento recorrente em obras seriais inglesas dessa época, o motivo B na frase apresenta a nota fá bequadro como uma anacruse que prepara esse motivo, indicado pela ligadura de frase. Já o motivo gerador (motto) A, com a nota fá bequadro inserida, pode ser identificado através da continuação da análise.

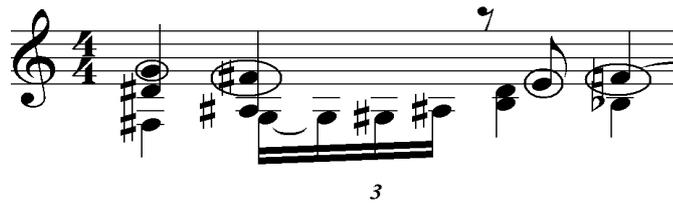


**Exemplo 4 - Elegy, Motivo B**



**Exemplo 5 - Elegy, Motivo C**

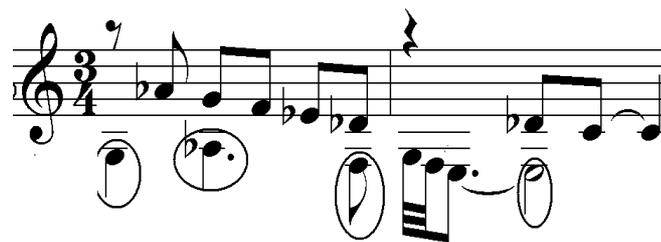
A primeira parte da obra está subdividida em três pequenas seções menores: “Andante molto serio” (c.1 – 23), “Pochiss. più mosso” (c. 24 – 31), e o “Ancora più mosso” (c. 33 – 54). No “Andante molto serio”, a série dodecafônica (Exemplo 2) é apresentada três vezes em seqüência com tratamentos distintos. Na primeira apresentação (c.7 – 10), os motivos A e B aparecem em uma textura polifônica a três e duas vozes respectivamente, com a ordem dos intervalos modificados, e com ritmos distintos em relação à apresentação original (fig. x e w). No motivo B, a última nota é modificada (Sol ao invés de Ré bequadro). Mesmo assim, o intervalo de semitom descendente entre as notas lá bemol e sol sustentam a sensação original flutuante e não conclusiva do motivo. A mesma nota sol é transportada para a voz inferior, onde é apresentado o motivo C, igualmente modificado e ornamentado:



**Exemplo 6 - Elogy, Motivo A modificado**

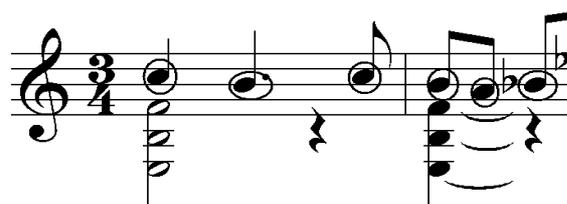


**Exemplo 7 - Elogy, Motivo B modificado**

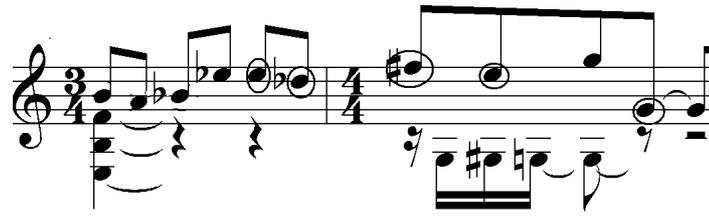
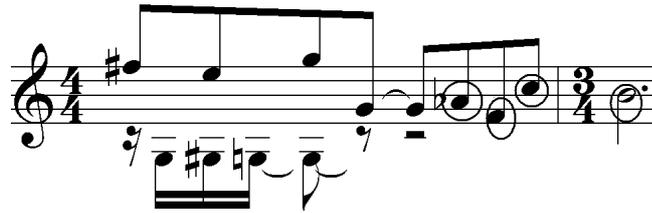


**Exemplo 8 - Elogy Motivo C na voz inferior**

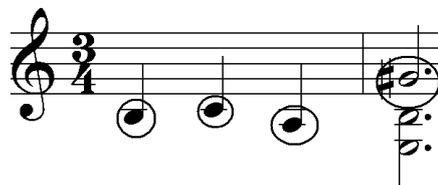
Na segunda apresentação da série, entre os c.11 e c.14, o motivo A aparece com o mesmo contorno melódico do que na aparição anterior (c.7), porém, uma quarta justa acima, acompanhada por acordes, e com a reinserção das duas primeiras notas do e si, com ritmo mais curto na repetição dessas. Os motivos B e C se apresentam uma quarta justa acima em relação à apresentação original.



**Exemplo 9 - Elogy Motivo A transposto**

Exemplo 10 - *Elegy* Motivo BExemplo 11 - *Elegy* Motivo C

Entre os compassos 15 e 19, a série aparece pela última vez completa nessa seção musical. Os motivos A e B são apresentados como no original, com modificações irrelevantes no discurso (apenas uma bordadura inferior no motivo A e acordes de colorido tímbrico entre os três motivos). A sensação de repouso ao fim da apresentação da série é proporcionada pela alteração do motivo C, começando pela nota si. Saliento a mudança de registro da última nota sol sustenido, realizada oitava acima:

Exemplo 12 - *Elegy* Motivo C

“Pochiss. Più Mosso”: O tratamento mais livre dado à série nessa seção musical, em conjunto com a escrita em ritmos irregulares alternados, produzem em conjunto uma espécie de indecisão. Os motivos aparecem intercalados com diversos materiais melódicos evocativos da série, através da mistura de fragmentos dos intervalos constituintes. A série, portanto,

aparece modificada através da expansão, com ritmo aumentado. As notas do motivo A aparecem na em vermelho, as de B em azul, e C em amarelo:

Exemplo 13 - *Elegy* Pochiss. Più Mosso. Motivos A, B e C

“Ancora Più Mosso”: As sensações de angústia e incerteza, ou de algo que ainda está longe de acabar, são expressas através de afastamentos da série original nessa seção, além da própria indicação do andamento (sempre acelerando). Percebem-se apenas fragmentos dos motivos da série distribuídos até o compasso 47, modificados melodicamente e ritmicamente (ex. 14 e 15).

Exemplo 14 - *Elegy* Motivos A (vermelho) e B (azul)

A partir do compasso 47, a série é apresentada com a mesma textura polifônica da seção musical do Pochiss. Più Mosso (Ex. 15). Chamo a atenção para a dificuldade desse trecho, sendo ele um ponto relevante de aplicação de estratégias de estudo. Uma possibilidade

seria o motivo A aumentado (c. 47 – 50) ser salientado em termos de intensidade ou timbre, em relação às outras notas. Ainda que a própria escrita já se incline para essa percepção, o violonista deverá ter um cuidado para que as notas graves desse motivo não sejam executadas com indiferença, justamente por elas formarem um dos motivos geradores (motto):

The image shows a musical score for violin, measures 40 to 50. The score is annotated with various markings and colors to highlight specific motifs. Motif A is marked with red circles and a red box. Motif B is marked with blue circles and a blue box. Motif C is marked with yellow circles and a yellow box. The score includes dynamic markings such as *mp* and *p*, and tempo markings such as *rall.* and *a tempo*. The score is divided into sections labeled C1, CII, CIV, and CV. The first system (measures 40-43) shows Motif A (red) and Motif C (yellow). The second system (measures 44-47) shows Motif B (blue) and Motif C (yellow). The third system (measures 48-50) shows Motif A (red) and Motif B (blue). The score is in 3/4 time and features various rhythmic patterns, including triplets and slurs.

Exemplo 15 – *Elegy* Motivos A (vermelho), B (azul) e C (amarelo) em diversas aparições.

As estratégias de estudo por mim aplicadas para esse trecho foram o estudo de dinâmicas distintas para as notas do motivo gerador A aumentado, estudo de timbres distintos, e o estudo através da execução separada das vozes, algumas vezes cantando o motivo A e tocando as vozes superiores, e vice-versa.

“Allegro di bravura e rubato”: essa longa seção musical é motórica, dotada de poucas respirações, num movimento fluído de semicolcheias. Esse trecho apresenta dificuldades técnico-motoras em virtude da articulação proposta na edição, dotada de ligados, em andamento rápido, sendo uma possível fonte de aplicação de determinadas estratégias de estudo. Quando estudei essa seção, um dos critérios estilísticos que adotei para executá-la foi não modificar as articulações contidas na edição, e as estratégias de estudo que utilizei foram: o estudo da técnica de ligados, preferencialmente em momentos do dia em que não estivesse estudando a obra. O estudo através de repetições também foi utilizado, onde pequenas frases eram repetidas até o completo domínio dessas. Nos primeiros momentos, as repetições foram realizadas com o objetivo de não cometer erros técnicos, procurando uma execução musical clara. Posteriormente, as repetições foram necessárias para tentar atingir o meu ideal de caráter para determinados trechos, sendo a dinâmica, expressão, timbres e *rubato* os principais

elementos norteadores. Também utilizei a estratégia do estudo invertido de seções musicais, iniciando a prática muitas vezes pelos últimos compassos da referida seção. Isso contribuiu para uma memorização homogênea de toda a parte, evitando que os primeiros compassos fossem mais estudados que os últimos.

Abaixo apresento algumas aparições dos motivos A (vermelho), B (azul), e C (amarelo) em diversos procedimentos, principalmente em aumentação (Ex. 19), transposição (Ex.16, 17 e 21) e inversão (Ex.16, 17):

The image shows two staves of musical notation. The top staff starts at measure 52 and features a treble clef, a 3/4 time signature, and a key signature of one flat. It includes dynamic markings like 'pp' and 'pizz.'. The bottom staff starts at measure 57 and includes lyrics 'nat. m i m i' and 'i a m i p i m i'. Red circles highlight specific notes in both staves, representing Motivo A.

Exemplo 16 – *Elegy* Motivo A em diminuição rítmica, transposição e inversão

The image shows two staves of musical notation. The top staff starts at measure 61 and features a treble clef, a 2/4 time signature, and a key signature of one flat. It includes dynamic markings like 'p' and 'a m i'. The bottom staff starts at measure 65 and includes lyrics 'i m i m' and 'm i m i'. Red circles and boxes highlight specific notes in both staves, representing Motivo A.

Exemplo 11 - *Elegy* Allegro di bravura e rubato. Motivo A

69

m V

2 4 5

4 2 3 4

p

4 2

p i m

4 3

4 3

4 3

4 3

Exemplo 12 - *Elegy* Fragmentos do motivo B em reiteração

90

a i p m i p i

*f subito*

CII

CIII

93

m a i a m m a i m a

p

CV

a

CIII

a

96

CVI

VII

CI

i m a i a m

Exemplo 13 – *Elegy* Motivos A e B em aumento. Os intervalos de quartas em amarelo são característicos do motivo C.

99 CII i m i

102 CI C1V pizz. CVII nat.

105 m a m a m i p i

Exemplo 14 - *Elegy* Motivo A em aumentação e diminuição. Motivo B em aumentação.

129 pizz. 12 fz

Exemplo 15 - *Elegy* Motivo C em transposição.

A Seção A' ("dos harmônicos") foi composta por Julian Bream, pois, conforme já dito anteriormente, o compositor faleceu compassos antes do início dessa seção. A reexposição de parte do *Andante molto serio* aparece em harmônicos oitavados:

6

132 art. Harm. 8va pp

134 nat. p

Exemplo 16 - *Elegy* Parte do *Andante molto serio* reexposto em harmônicos. c.132 – c.135

Na seqüência, é reexposto parte do *Ancora Più Mosso* (c.136 – c.148):

The image displays a musical score for a piece titled 'Elegy, c. 136 - C. 148'. The score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It consists of six staves of music, each representing a different measure or section. The first staff (measure 134) begins with a dynamic marking of 'p' and includes a 'nat.' (natural) marking. The second staff (measure 137) continues the melodic line. The third staff (measure 140) features a 'mf' dynamic and includes a '3' marking. The fourth staff (measure 142) has a 'mf' dynamic and includes 'C1', 'CIV', and '3' markings. The fifth staff (measure 145) has a 'pp' dynamic and includes 'C1' and 'CII' markings. The sixth staff (measure 148) has a 'p' dynamic and includes 'CIII' and 'art. Harm. 8va' markings. The score is annotated with various musical notations, including dynamics (p, mf, pp), articulation (nat., art. Harm. 8va), and fingerings (1, 2, 3, 4, 5). The score is divided into measures 134, 137, 140, 142, 145, and 148.

**Exemplo 17 - *Elegy*, c. 136 – C. 148. Reexposição parcial do *Ancora Più Mosso***

A partir do compasso 148, há a construção de material novo em harmônicos, constituindo outro provável ponto relevante de aplicação de estratégias de estudo. A dificuldade dos harmônicos oitavados em fusas reside na precisão rítmica, pois o braço ou mão direita deverá se movimentar rapidamente por locais precisos da região sobre aguda do braço do instrumento, enquanto a mão esquerda também se movimenta. O estudo separado dos harmônicos, através de repetições, variações de andamento, variações rítmicas, e dinâmicas distintas constituíram o meu conjunto de estratégias para o domínio desse trecho. Os motivos A, B e C aparecem com modificações, alterações rítmicas e transposições:

**Exemplo 18 - Elegy, c. 149 – 153. Material novo em harmônicos. Motivos A (vermelho), B (azul) e C (amarelo).**

**Exemplo 19 - Elegy, c. 154 – c. 157. Motivos A (vermelho) e C (amarelo) em inversão**

A breve análise apresentada possibilita uma visão da organização da obra, e de como os três motivos que constituem a série dodecafônica foram tratados pelo compositor ao longo das seções musicais.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os dois sujeitos selecionados possuem, conforme será descrito nos próximos subitens, trajetórias e características distintas em relação as suas carreiras. Isso proporcionou resultados contrastantes não só de estratégias de estudo utilizadas, mas igualmente no que diz respeito ao enfoque da utilização dessas. Por uma questão ética, bem como solicitação dos próprios participantes, seus respectivos nomes não serão citados no corpo do trabalho, sendo então chamados de Sujeito 1 (S1) e Sujeito 2 (S2).

### 5.1 Apresentação do *Sujeito 1* (S1)

S1 iniciou seus estudos aos seis anos de idade sob influência de seus pais. Segundo o próprio, sua infância foi importante para definir sua posição perante a música até os dias de hoje. Apesar de trafegar em ambientes musicais variados, ele nunca abdicou da orientação de um professor. O primeiro método de aprendizagem do violão clássico foi a “Iniciação ao Violão” de Henrique Pinto.

Em 1995, S1 passou a estudar violão fora do Brasil com um violonista de renome internacional. Isso possibilitou, à medida que os anos foram passando, um aumento substancial de sua compreensão das características intrínsecas de cada repertório, desde a Renascença até a música do Século XX. S1 conseguiu nesse período manter contato com as disciplinas de História da Música, análise da forma musical e Contraponto através de aulas com seu professor de violão. Nas palavras de S1, “eram mais do que simplesmente aulas de violão clássico, mas sim aulas de música”.

Em 1999, S1 entrou para a o Bacharelado em violão erudito na universidade, onde passou a ter o ensino formal da música. Mesmo assim, continuou tendo aulas com seu professor, porém com menor frequência. O período na universidade, segundo ele, foi transformador, não somente pelo conhecimento adquirido, mas igualmente por passar a ter colegas. A troca de informações, trabalhos e a música de câmara foram atividades novas, pois até esse período S1 nunca havia compartilhado seus conhecimentos com colegas. Outro acontecimento importante em sua vida, nesse mesmo ano de 1999, foi sua ida à Rússia, onde foi solista frente à Orquestra Sinfônica da Udmurtia.

Além do destaque em competições musicais nacionais e internacionais, onde obteve sete prêmios em oito concursos entre 1998 e 2005, suas principais atividades profissionais foram seu primeiro recital aos onze anos, bem como apresentações em salas importantes: o Teatro El Libertador (Córdoba), Teatro Municipal de Niterói, Sala Carlos Vaz Ferreira

(Montevidéu), Teatro São Pedro (Porto Alegre), entre outros. Estreou obras dos compositores brasileiros Fernando Mattos, Januibe Tejera, Daniel Wolff e Edino Krieger.

S1 tem atuado como solista junto à Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, Orquestra de Câmara do Teatro São Pedro (Porto Alegre), Orquestra Sinfônica da TV Cultura de São Paulo, Orquestra Sesi-Fundarte e Orquestra Sinfônica da Universidade de Caxias do Sul (RS). Fez diversas gravações para redes de rádio e televisão brasileiras. Nos últimos anos, tem lecionado em uma universidade federal, trabalhado como concertista, professor e palestrante em vários festivais de música no Brasil, Argentina e Uruguai. S1 possui dois CDs solos gravados.

Sobre seu processo de estudo nos dias de hoje, S1 o faz de acordo com seus horários na universidade e conforme as datas de algum concerto marcado. Portanto, não possui uma rotina definida de estudo. Também não possui uma metodologia fixa para as sessões de estudo, e as atividades realizadas na preparação de uma obra variam muito de acordo com as características de cada peça. Segundo o próprio, ele não necessita anotar informações na partitura, e quando vai estudar, simplesmente senta e toca, sem qualquer tipo de aquecimento. Os exercícios técnicos quando utilizados, são realizados somente no final das sessões de estudo, para que, segundo o próprio, “não crie uma dependência entre a técnica e a música”. No início de cada sessão de estudo, S1 fica tocando e lembrando de ouvido obras simples que já tocou anteriormente, e também improvisa sobre temas conhecidos do repertório do violão.

S1, quando se depara com uma obra que nunca estudou, gosta de ouvir alguma gravação da peça com a partitura. Ele argumenta que não acredita que a gravação venha a lhe influenciar diretamente, mas sim, que será influenciado por um conjunto de informações sobre a obra, citando, além da gravação, a partitura e tudo o que mais ouvir falar sobre a música e o compositor. Também gosta de somente fazer uma leitura da peça, sem pensar, por exemplo, em digitações. Ele gosta de improvisar possibilidades interpretativas durante essa fase inicial de leitura. Nas palavras de S1:

A nossa formação nos conduz muito a isso né... por exemplo, desde o início já pensar na digitação. O violonista tem na cabeça que estudar uma peça é primeiramente quase sinônimo de digitação. Ele pega a partitura e a primeira coisa que ele faz é uma digitação. Essa digitação já engessa uma série de possibilidades musicais que ele não pensa. Porque ele já toca daquela forma desde o início. Então ele reflete uma só vez a digitação e conclui que o melhor é daquela forma. Aí passa um mês, ele já tá tocando aquela música bem e tudo, e aí chega um momento onde não se tem mais a condição de perceber que tal digitação, em tal contexto, ou seja, tocando a música inteira ficaria melhor de outra forma. Mas na época, pensando compasso por compasso, eu concluí que era daquele jeito. Só que depois eu acostumei com aquele som, então nunca vai mudar esse som, é o som que eu gravei né.

Após a fase inicial de estudo, as estratégias de aprendizagem são muito variáveis de acordo com as características das obras. S1 coloca que em peças mais rítmicas, como um baião ou um frevo, por exemplo, ele utiliza mais as estratégias de repetição de trechos, por achar difícil identificar a fluência rítmica nos primeiros encontros com a peça. Ele utiliza o termo “levada” para definir essa situação:

(...)Levada é isso, é uma espécie de um metrônomo, só que não é um metrônomo. Ele é bem diferente de um metrônomo. É uma sensação que tu tem que é precisa daquele ritmo. E minha maneira de desenvolver isso é repetindo, fazendo sabe... e até me envolvendo de uma maneira que ajude aquilo. Muitas vezes eu resolvo problemas técnicos com isso. Por exemplo: bah, essa levada tal, o que ela sugere pra minha mão? Tipo como se fosse uma dança, sabe.

Então, S1 comenta que as atividades na sala de estudos surgem totalmente de acordo com cada obra, emanando de dentro do conteúdo da música.

A cerca da interpretação, S1 postula que desde o momento que pega a partitura já está interpretando. Ele comenta:

Na hora que eu sentei com a partitura ali eu acho que eu já estou interpretando... com o violão, sem o violão. No momento que eu tô com aquela partitura, decifrando aquilo de algum jeito eu estou interpretando. E olha, no momento que eu abro aquilo, vejo o nome da peça eu tô interpretando alguma coisa. Eu já estou pensando... de alguma forma já tem uma pulga atrás de minha orelha perguntando por que que é uma elegia, é uma elegia a quem, ou se realmente é pra alguém, enfim..e isso já é uma interpretação de certa forma. É dedicada ao Juliam Bream, e isso já me traz um monte de coisas, porque eu já tenho aquele pré-conceito. Eu já tenho aquela idéia pré-concebida do que são os compositores que criavam músicas pro Bream, então eu tenho uma noção por aonde vai a coisa, eu já estou interpretando. Eu posso estar me enganando, mas isso eu vou ver depois. Ao longo do processo eu vou corrigindo inclusive coisas que talvez eu tenha me precipitado, mas é impossível não se precipitar.

S1 não possui nenhum tipo de procedimento específico para a memorização de qualquer peça. Sobre isso, ele coloca:

Eu não tenho nenhum processo de memorização, porque nunca precisei. Realmente, eu não preciso disso. (...) Sabe que eu não esqueço nem uma peça de Bach. Vou puxar alguma coisa que é famosa sabe... a Chaconne, por exemplo. Uma peça de 15 minutos, em ré menor, né... e aí como não se esquecer de alguma coisa? Eu nunca me esqueci da Chaconne, nunca tive um branco na Chaconne. Se eu pegar agora eu saio tocando. Eu posso errar tudo, mas eu não esqueço nada durante a execução. Não vou esquecer nada. Não sei, talvez tenha a ver com a minha escola da vida de música, que é essa coisa que eu te falei, de estar de ouvido muito ligado no que está acontecendo na música, sem precisar pensar muito.

## 5.2 Apresentação do Sujeito 2 (S2)

S2 ingressou no curso de violão de uma Universidade aos 17 anos. Teve regularmente quatro professores de violão, e após o Bacharelado cursou mestrado em Educação Musical. Entre os primeiros livros para o aprendizado do violão clássico estiveram presentes "Minhas Primeiras Notas Ao Violão – Coleção Mascarenhas Para Violão" (Ed. Irmãos Vitale – 2 Volumes), de Othon Gomes da Rocha Filho, "25 Estudos Melódicos e Progressivos" (Ed. Irmãos Vitale) e "Novo Método de Violão - Opus 59" (Ed. Irmãos Vitale), de Matteo Carcassi, e "A Escola de Tárrega" (Ed. Irmãos Vitale), de Osvaldo Soares.

Na universidade, estudou "Escuela Razonada de la Guitarra" (Ed. Ricordi) de Emilio Pujol, e os cinco cadernos de "Técnica Aplicada" (Ed. Barry), de Abel Carlevaro, com quem teve aulas particulares. Também nesse período teve contato com os repertórios do Renascimento espanhol, italiano e inglês, do Barroco espanhol e alemão, e aqueles dos séculos XIX e XX, nacionalistas, segovianos, contemporâneos, brasileiros e latino-americanos. Na pós-graduação, o músico se recorda dos livros de metodologia científica, dos métodos de educação musical, dos livros e artigos de educadores, filósofos, sociólogos e antropólogos.

De tudo o que estudou S2 comenta que o aprendizado mais agradável e mais útil foi:

(...)o interesse por músicas que não conhecia em casa; o estudo de repertórios e formas distintas de fazer música; o prazer de tocar em grupo e o prazer maior ainda com o estudo diário, da relação que podemos estabelecer no dia a dia com a música, que de fase para fase foi se modificando. E, ainda, o prazer de ler e conhecer educadores, musicólogos e sociólogos que investigam e pesquisam o fazer musical, os processos de aprendizagem e a produção musical.

A década de 90 marcou a carreira de S2 como intérprete e concertista. Em 1995, ele viajou aos Estados Unidos para uma série de recitais e estudos, a convite das universidades de Geórgia e Miami. Atualmente S2 ministra aulas em uma Universidade, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em música. Ensina violão, para o primeiro curso, e práticas instrumentais para o segundo, além de história e literatura do violão e pedagogia do instrumento. É, ainda, orientador de monografias de conclusão de curso. Seus alunos, segundo o próprio, possuem perfis, formações e objetivos bastante distintos. Ministrando aulas individuais e em grupo, master-classes e oficinas, S2 busca nessas atividades propor o repertório que se aproxime mais da formação do aluno, sem deixar de lado a importância de ampliar seu leque de conhecimento. Em geral, dá ênfase aos compositores do século XX, incluindo os brasileiros eruditos e os mais recentes, ainda vivos. Na Licenciatura, utiliza a

internet aliada a materiais e conceitos de diversos autores, dos quais cita "Christopher Parkening Guitar Method" (Ed. Hal Leonard), "Method for Classic Guitar" (Ed. United Music Publishers), de Sophocles Papas, "Classic Guitar Technique" (Ed. Alfred Publishing), de Aaron Shearer, e "Guitarra y Educación Musical" (Ed. Barry), de Hector Farias e Jorge Martinez Zarate. Estão também, entre o que sugere aos alunos, as séries para violão do Royal Conservatory of Music do Canadá, "Iniciação Ao Violão" (Ed. Ricordi), de Henrique Pinto, "O Livro do Músico" (Lumiar Editora), de Antonio Adolfo, e "Acordes, Arpejos & Escalas" (Lumiar Editora), de Nelson Faria, bem como os livros e songbooks lançados pelas editoras Lumiar, Zimbo, Gryphus e Jobim Music.

É um dos organizadores do NPM – Núcleo de Produção Musical da Universidade em que leciona, que congrega as atividades de ensino, extensão e pesquisa de alunos matriculados nos cursos de Bacharelado e Licenciatura. Ali, orienta artigos e resumos para congressos que, em geral, nascem das atividades práticas desenvolvidas em aulas ou cursos, ou mesmo reflexões teóricas sobre repertório, aprendizagens e produção musical. Por outro lado, no NPM, S2 faz parte da coordenação e produção de diversos projetos que se relacionam com performance e divulgação de obras, compositores e intérpretes, clássicos e recentes.

Quanto ao seu processo de estudo, S2 não mantém uma rotina pré-determinada. Há dias em que toca muito, outros em que não toca, em outros dá muitas aulas, em outros apenas lê. Suas seções de prática, hoje em dia, envolvem quase nenhum exercício e pouca técnica, trabalhando esse aspecto somente para facilitar alguma passagem de obras que esteja tocando ou preparando. Desde o momento em que pega uma obra para estudar, S2 inicia com uma leitura geral para identificar possíveis pontos problemáticos. A partir da separação desses pontos é que ele norteia suas seções de estudo, e após certo domínio de tais pontos problemáticos, tenta unificar tudo. Duas ou três semanas antes de algum concerto, S2 comenta:

(...) Quando o concerto está próximo, uma duas ou três semanas antes, ao invés de ficar estudando trechos das músicas, eu descobri que o que funciona é tu tocar as músicas. E eu tinha uma certa preguiça de fazer isso, é engraçado. Eu continuava estudando a técnica, em separado, passagens separado, e passava muitas horas estudando isso, achando que isso ia resolver o meu concerto. E hoje em dia eu faço o contrário. Porque eu percebi que o que faz a diferença é tocar a peça tal. Então eu vou e toco a peça tal, ou seja, é isso que faz a diferença pra um concerto. É o ato de estar tocando mesmo.

Na sala de estudos, S2 procura, acima de tudo, estar bem com aquela situação. Para isso, costuma realizar, antes de pegar o instrumento, algumas atividades que o inspiram:

Então, eu nem chamo mais de estudo... eu chamo de, sei lá, a minha relação com a música. Por exemplo, eu tenho três horas hoje à noite livre. Então eu vou, tomo um chazinho, um cafezinho, ouço alguma coisa interessante, leio alguma coisa interessante...que é algo interessante? É alguma coisa que me inspire, me deixe bem assim...e vou deixando assim o tempo passar um pouco até que eu pego o instrumento e começo a tocar. Eu não defino muito assim o que eu vou tocar. Nunca defino...às vezes eu defino, mas eu começo a tocar..vou tocar a peça tal. E daqui a pouco eu estou vendo, surge uma idéia, aproveito a idéia e vou embora. Então essa é a minha relação com música nesse momento...se dá dessa forma, ou seja, eu ocupo a maior parte do tempo com o instrumento nessa possibilidade de criação.

S2 normalmente registra suas seções de estudo em vídeo ou áudio. Ele explica que

(...) Na verdade tu precisa registrar e [...] preservar os teus processos né, porque são eles que respondem as questões principais. (...)Tu vai pra um concerto e tu toca. Tu vai aprender música. Mas são os processos que conduzem essas atividades.(...) Atualmente eu tenho visto que é muito interessante escrever sobre. Isso eu não fazia né...e o que é escrever? É tu estar compondo uma peça e de noite, antes de dormir, sentar na frente do computador e escrever as tuas impressões sobre aquilo que tá acontecendo né.. naquele momento. Acho que com interpretação eu também faço isso. Então tu vai criando textos...acho que é um pouco a questão do diário né. Então, quer dizer, tu tá escrevendo textos sobre o teu processo de estudo, de criação ou do que seja.

Sua abordagem de estudo igualmente está relacionada com sua atividade de compositor. Desde 2001, S2 desenvolve a composição como forma de expressão de suas vivências, ancoradas por uma longa experiência como músico e ouvinte, além de outras experiências e leituras que modificaram seus conceitos, crenças e percepções. Mesmo assim, S2 precisa estar em dia com quase que a totalidade de elementos da prática de um violonista que não compõe. No aspecto da memorização, por exemplo, S2 coloca que o principal fator que contribui para isso é o nível de relação que se conquista com a determinada obra. S2, quando questionado sobre a utilização da estratégia de estudo da repetição comentou:

Não fico só repetindo. O Carlevaro sempre me dizia: muito mais sem violão do que com o violão...e ele tava correto assim né. É o grau de envolvimento com a música, não necessariamente com o violão, mas com a música que tu tá tocando. Então se tu tiver capacidade de estar se relacionando com a música mesmo sem o instrumento, desenvolver isso através da partitura, através do disco, de tu estar pensando nela né, de tu estar se relacionando com ela, mas não necessariamente de tu estar ali tocando alucinadamente. Isso faz muita diferença. É o grau de envolvimento que tu tem mesmo que tu estejas comendo feijão, tu tá pensando naquele tareco que tu tem que fazer.

## PARTE 3 – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

### 6 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

#### 6.1 Análise das estratégias de estudo utilizadas por S1

A partitura da *Elegy* de Alan Rawsthorne foi entregue ao S1 precisamente no dia 21 de julho de 2009, ocasião da primeira e única sessão de entrevista (Anexo 3). Nessa sessão foram requeridos dados biográficos relevantes e informações a cerca do seu processo de preparação de uma obra, que puderam ser cruzadas com os dados dos diários de estudo.

O dia 02 de agosto de 2009 marca o início do processo de estudo da obra. Com duração de 45 minutos, S1 fez nessa sua primeira sessão de estudo, o que chamou de “análise superficial, apenas memorizando trechos recorrentes, caráter das partes e a macro-forma”, tudo isso sem utilizar o violão. S1 utilizou a estrutura formal da peça para delimitar o seu estudo e organizar a prática. Isso está de acordo com o resultado encontrado por Williamon e Valentine (2002), ao mostrar que os alunos que utilizaram a estrutura da peça para dividir as seções de estudo tiveram melhores resultados na apresentação final da obra. Chaffin e Lemiaux (2006) declaram que uma das maneiras para desenvolver uma visão panorâmica da execução é utilizar a estrutura formal da peça para organizar a prática de estudo. As seções musicais da obra foram assim demarcadas por S1:

<b>DELIMITAÇÃO PARA ESTUDO</b>	<b>COMPASSOS</b>
<i>Andante</i>	<i>1 - 23</i>
<i>Pochiss. Più mosso</i>	<i>24 - 32</i>
<i>Ancora Più mosso</i>	<i>33 - 54</i>
<i>Allegro di bravura e rubato ou “Parte B”</i>	<i>55 - 131</i>
<i>“Compasso 90 ao fim”</i>	<i>90 - 165</i>
<i>Parte A (Andante + Pochiss.Più Mosso + Ancora Più Mosso)</i>	<i>1 – 54</i>
<i>Parte A’</i>	<i>132 – 165</i>

**Tabela 3 - Divisão da obra em partes realizada por S1.**

Os diários de estudo de S1 foram caracterizados por muita objetividade. Todas suas breves anotações resumiram-se na identificação dos principais problemas técnicos e interpretativos desde o princípio, e o apontamento de como superou esses problemas. Essa característica foi apontada na pesquisa de Hallam (1995), onde os músicos profissionais mostraram muitas habilidades metacognitivas<sup>15</sup>, tais como uma percepção precisa de seus pontos fortes e fracos, extenso conhecimento no que diz respeito à natureza das diferentes atividades e o que seria necessário para realizá-las satisfatoriamente. Além de possuírem uma gama de estratégias que poderiam ser adotadas no auxílio de suas necessidades, os músicos sabiam o que para eles iria apresentar dificuldade, e na avaliação inicial da peça já procuravam por estes trechos visando estudá-los, exatamente o que S1 fez.

Em seus diários de estudo, três termos apareceram com maior frequência: “leitura”, “estudo” e “limpeza”. Leitura indica que S1 está literalmente tocando com a partitura na sua frente, atento às notas, digitações e dedilhados propostos na edição, ou seja, aspectos mais básicos relacionados à técnica. O termo “estudo” surge a partir de sua sétima sessão de prática (21/08/2009) e S1 assim o caracteriza:

Eu nomeei estudo porque nesta fase eu já não estava lendo, simplesmente usando a partitura como guia e tentando não alterar notas. O golpe de olho na partitura é sempre uma garantia. Nesta etapa eu já estava mais preocupado com fraseado, acentuações, articulações mais específicas, timbres.

A preocupação com os aspectos interpretativos citados (fraseado, acentuações, articulações e timbres) denota a evolução no processo de estudo de S1. Sobre tais aspectos básicos e interpretativos, Chaffin postula:

Durante a prática, o músico utiliza mais frequentemente dimensões básicas da performance, representadas por questões técnicas críticas (exemplo: dedilhados), e dimensões interpretativas da performance, representadas por fraseados, e mudanças de dinâmica, tempo, e timbre. Durante a performance, o músico espera utilizar principalmente as dimensões expressivas da performance, representando os sentimentos (ou sensações) para serem transmitidos para a platéia (exemplo: excitação)<sup>16</sup>. (2006, p. 113)

---

<sup>15</sup> No presente artigo, entende-se por *metacognição* o conhecimento sobre quando e como utilizar estratégias de aprendizado, conhecimento sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade. A metacognição igualmente diz respeito a facultade de planificar, dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido. Esse conceito foi atribuído pelo psicólogo Flavell. Segundo Ribeiro (2003, p. 109), “etimologicamente, a palavra *Metacognição* significa *para além da cognição*, ou seja, a facultade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, em outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.”

<sup>16</sup> During practice, the musician attends to mostly basic performance cues representing critical technical features (e.g. fingerings), and interpretative performance cues, representing phrasings, and changes in dynamics, tempo, and timbre. During performance, the musician hopes to attend mainly to expressive performance cues representing the musical feelings to be conveyed to the audience (e.g. excitement).

Assim, os principais problemas detectados por S1 e as estratégias de estudo realizadas para a resolução desses foram:

➤ *Compasso 7:*



Exemplo 26 – *Elegy c.7*

A nota ré do terceiro tempo do c.7 não faz parte da voz superior (sol – fá sustenido – mi – fá bequadro). S1 assim relata: “no c. 7 tem um ré que não faz parte da melodia, mas, por características do violão, sempre soa como sendo melódico. Ainda não estou satisfeito com isso.” Considero aqui o problema somente como técnico, já que, no que diz respeito à interpretação, S1 se posiciona de uma forma clara perante a execução dessa nota ré. Para a resolução desse problema, S1 realizou um ligado entre as notas Lá sustenido (2º tempo, dedo 4) e Si (3º tempo, dedo 4), apenas arrastando o dedo 4 para a nota Si, e tocando a nota Ré bequadro (3º tempo) com o dedo indicador em dinâmica *pianissíssimo*. O trecho foi repetido várias vezes até o momento em que S1 ficou satisfeito com a sonoridade. Também foram praticadas dinâmicas distintas para a execução da nota ré, com o objetivo dessa nota se estabelecer no mesmo plano dinâmico que as outras vozes inferiores.

➤ *Compasso 12:*



Exemplo 27 - *Elegy c.12*

O problema citado aqui é hierárquico, envolvendo duas alternativas de interpretação. O ligado entre as notas si bemol e mi bemol do segundo tempo do c. 12, quando executado na mesma corda, não propicia que o acorde do primeiro tempo fique soando por mais tempo,

como idealizado pelo compositor. Por isso, S1 comenta: “(...) achei melhor acatar a decisão do Bream [editor] para manter o acorde soando por mais tempo”, ou seja, executar essas duas notas em cordas diferentes. O problema ao se optar pela execução dessas notas na terceira e segunda cordas respectivamente, se dá em função da diferença de textura entre essas cordas. Para tanto, o violonista pode tentar igualar o timbre, executando o si bemol mais próximo ao cavalete, e o mi bemol da segunda corda mais próximo à boca do instrumento. (A estratégia de *estudo de timbres* não se encontra no modelo analítico).

➤ *Compasso 13:*



**Exemplo 28 – *Elegy* c.13**

A nota sol do segundo tempo do c. 13 é indicada para ser tocada com a terceira corda solta. Isso mais uma vez resulta num problema tímbrico, e S1 aqui até considera a possibilidade de mudança de digitação, mas não a faz: “No c.13 era o sol solto. Tenho feito assim mesmo, mas não descarto a possibilidade de mudar...”. O problema não foi resolvido.

➤ *Allegro di bravura e rubato*

Uma das questões a que mais S1 deu atenção com o passar das sessões de estudo foi a da clareza de execução de alguns trechos desafiadores, em especial, todo o *Allegro*, o c. 16, e os harmônicos da seção A’.

No *Allegro di bravura e rubato*, dos 76 compassos da seção, estão indicadas realizações de ligados de mão esquerda em 66 deles. S1 menciona a dificuldade do trecho:

Na parte rápida os ligados nem sempre saem bem, é difícil ser ritmicamente preciso com tantos ligados e é uma falta de costume minha em particular usar tanto esse recurso. Neste caso achei importante fazê-los por uma questão estilística.

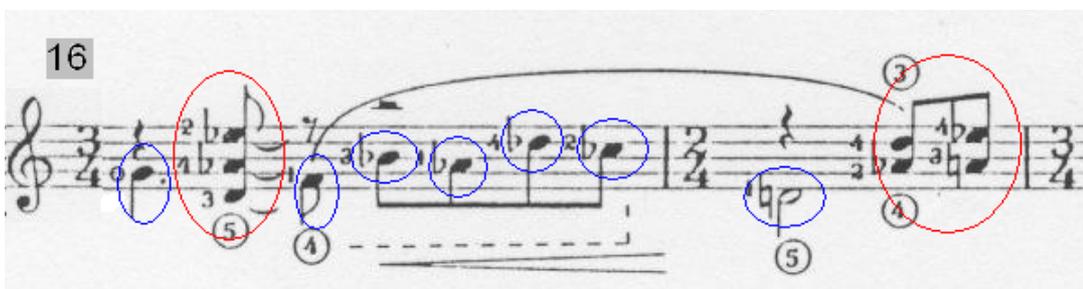
Pode-se identificar o problema da precisão rítmica e da execução da técnica de ligados. Jorgensen (2004) explica que sendo as dificuldades diretamente relacionadas com a experiência e habilidade de cada músico, assim como com os desafios próprios de cada

instrumento, uma estratégia pode ser “utilizar exercícios gerais e estudos que simplificam o problema e gradualmente trazem algo em prol de uma solução aplicável a uma peça específica”.

Outra estratégia indicada por Jorgensen seria estudar o trecho difícil repetidamente até o domínio total desse. Mas coloca que a questão crucial é ter consciência de que os exercícios utilizados para a resolução das passagens desafiadoras precisam ser realmente importantes para dominar o problema. Sendo assim, é preciso haver uma transferência positiva de aprendizado entre o exercício utilizado e a passagem.

Para a resolução do problema de precisão rítmica no *Allegro di bravura e rubato*, S1 utilizou estratégias de repetição da seção, e, principalmente a estratégia de estudo em andamentos distintos, variando entre a semínima entre 80bpm e 100bpm. Sobre tal procedimento, S1 explica: “Usei o metrônomo principalmente para manter uma regularidade de ritmo em todo o Allegro, para não correr. Variava entre os andamentos subitamente”. Sobre a resolução dos ligados, S1 relata sua estratégia: “Em uma das últimas sessões tirei um tempo para fazer um pouco de ligados ascendentes e descendentes, com exercícios improvisados imitando a parte rápida da peça.”

Sobre o c. 16 (Exemplo 29) S1 comenta: “O c. 16 é utópico como está escrito, simplesmente não há como deixar soando tudo”. Nessa passagem S1 seguiu a digitação proposta, por ter admitido ser a melhor possibilidade. Mesmo assim, a dificuldade do trecho se trata de não deixar que o acorde do segundo tempo do compasso 16 e as outras vezes subsequentes a esse (circulados em vermelho) se apresentem no mesmo plano dinâmico que as notas melódicas (circuladas em azul). A estratégia utilizada por S1 nessa situação foi a de estudo de dinâmicas distintas entre as notas melódicas e não melódicas.



**Exemplo 29 – Eley c.16 – c.17**

Segundo S1, “os harmônicos do final também são uma grande dificuldade da peça. É difícilimo fazer com que eles tenham equilíbrio dinâmico e tímbrico.” Aqui S1 se refere à seção A’, onde se encontram harmônicos entre os c.132 e 135, nos c. 149, 151 e 154:

132 *art. Harm. 8va*

134

*pp*

*p*

*nat.*

This musical score shows two systems of music. The first system, starting at measure 132, is in 4/4 time and features a melody with a trill-like figure and a descending line. It includes markings for 'art. Harm. 8va', 'pp', and various fingering numbers (4, 5, 6, 7, 12, 3, 2, 3). The second system, starting at measure 134, is in 3/4 time and continues the melodic line with a trill. It includes markings for 'nat.', 'p', and fingering numbers (4, 5, 3, 2). The notation includes slurs, ties, and specific fingering instructions.

Exemplo 30: *Elegy* c.135 - c.138 Harmônicos

148

*art. Harm. 8va*

CIII

*p*

This musical score shows a single system of music starting at measure 148. It is in 3/4 time and features a melody with a trill-like figure. It includes markings for 'art. Harm. 8va', 'CIII', and 'p'. The notation includes slurs, ties, and specific fingering instructions (19, 19, 19, 2, 1, 2).

Exemplo 21: *Elegy* c.149 Harmônicos

150

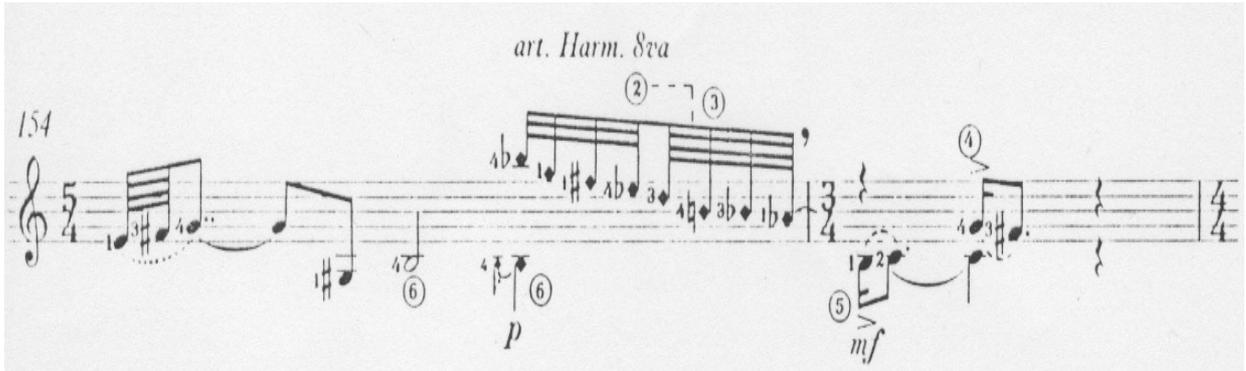
*art. Harm. 8va III IV*

7

*p*

This musical score shows a single system of music starting at measure 150. It is in 4/4 time and features a melody with a trill-like figure. It includes markings for 'art. Harm. 8va III IV', '7', and 'p'. The notation includes slurs, ties, and specific fingering instructions (4, 3, 4, 2b, 1b, 1, 3b, 2b, 1b).

Exemplo 32: *Elegy* c. 151 Harmônicos



**Exemplo 33: *Elegy* c.154 Harmônicos**

Para o domínio dessas passagens, S1 as estudou separadamente em algumas seções no final de seu processo todo, mais uma vez se utilizando das repetições, assim como mudanças angulares da mão direita para a execução dos harmônicos. Em suma, as atividades realizadas para a resolução desses trechos desafiadores foram as repetições, variações súbitas de andamento, variações de dinâmica, e mudanças no posicionamento da mão direita.

As últimas duas seções de estudo de S1, nos dias 16/01/2010 e 18/01/2010, foram destinadas à preparação para a gravação da própria execução musical da *Elegy*, realizada no dia 19/01/2010. A seção do dia 16/01/2010 foi destinada ao estudo isolado das partes difíceis do *Allegro di bravura e rubato* por ele consideradas. Após algumas repetições dessas partes, S1 tocou por diversas vezes essa seção inteira sem metrônomo, mas sempre alternando os andamentos entre 110 e 120 bpm. Ele relata só ter parado de estudar quando sentiu que a seção estava fluente. Além disso, S1 tocou por algumas vezes as partes A e A', cantando a melodia.

No dia 18/01/2010, S1 assiste pela primeira vez um vídeo da execução musical da obra disponibilizado na internet. Além disso, S1 demonstra certa preocupação na questão da memorização de certos trechos:

Neste dia fiz uma revisão da leitura constatando que algumas notas já estavam deturpadas pela memória. [...] Estudei a peça com a partitura buscando memorizar corretamente as partes que não estavam bem.

S1 comenta ainda já conseguir tocar melhor os harmônicos da seção musical final da obra, dando um pouco mais de liberdade rítmica e diminuindo o ataque das notas. E sua última anotação antes da gravação da obra em vídeo versa sobre a dinâmica da peça: “Talvez

eu tenha diminuído um pouco toda a dinâmica, [pois] percebi que a minha maneira de tocar estava meio agressiva demais para a *Elegy*”.

S1 fez a gravação do vídeo da própria execução musical da *Elegy* no dia 19/01/2010. Sobre essa atividade, ele relata:

Fiz um aquecimento tocando algumas peças inteiras e algumas partes da *Elegy* sem muito comprometimento, só como forma de preparar a performance. A gravação foi feita eu um take direto. Apesar de alguns detalhes não terem saído exatamente como eu gostaria deixei assim, considerando que este era o intuito da gravação, uma simulação de ao vivo.

S1 compreende que nessa instância não está mais estudando, e sim, apenas realizando um aquecimento breve. Para tal aquecimento, ele tocou trechos da *Elegy*, e algumas outras músicas. A música foi gravada em um único momento, simulando a apresentação ao vivo. Abaixo, resumo o processo de estudo de S1 em uma tabela de atividades realizadas:

<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES REALIZADAS</b>
<b>02/08/2009</b>	<b>45 minutos</b>	<b>Leitura do andante e pochiss. Più mosso.</b>  <b>Digitação dos compassos 7, 12, últimas notas dos compassos 13 e 16.</b>  <b>Leitura do compasso 1 ao 33.</b>  <b>Repetição do <i>Ancora più mosso</i></b> <b>Leitura do <i>Allegro di bravura rubato</i></b>
<b>06/08/2009</b>	<b>50 minutos</b>	<b>Leitura do <i>Allegro di bravura e rubato</i>.</b> <b>Semínima = 90 bpm</b>  <b>Leitura do <i>Allegro di bravura e rubato</i>.</b> <b>Semínima = 100 bpm</b>  <b>Leitura do compasso 90 ao fim.</b>
<b>13/08/2009</b>	<b>1 hora</b>	<b>Leitura do <i>Allegro di bravura e rubato</i>.</b> <b>Semínima = 80 a 100</b>  <b>Leitura da parte A.</b>
<b>14/08/2009</b>	<b>30 minutos</b>	<b>Leitura completa.</b>
<b>15/08/2009</b>	<b>30 minutos</b>	<b>Leitura completa.</b>

20/08/2009	40 minutos	<p>Leitura do <i>Allegro di bravura e rubato</i>. Rápido.</p> <p>Leitura completa.</p> <p>Limpeza da parte B.</p> <p>Leitura da parte A'.</p>
21/08/2009	1 hora	<p>Leitura do <i>Allegro di bravura e rubato</i>. Semínima=100 bpm.</p> <p>Estudo da peça completa.</p> <p>Estudo parte A'.</p> <p>Estudo de B e A'.</p> <p>Estudo das partes A e A'.</p>
23/08/2009	1 hora	<p>Estudo das partes B e A' sem partitura.</p> <p>Execução da peça inteira.</p>
01/09/2009	20 minutos	<p>Leitura completa.</p> <p>Estudo da parte A solfejando junto.</p> <p>Estudo de limpeza da parte B.</p>
28/09/2009	1 hora	<p>Leitura completa.</p> <p>Estudo das seções musicais separadamente.</p>
16/01/2010	1 hora	<p>Toca a peça inteira de memória.</p> <p>Estuda trechos separadamente</p> <p>Toca algumas vezes as partes A e A' cantando a melodia.</p> <p>Toca o <i>Allegro di bravura e rubato</i> sem metrônomo, mas em velocidades alternadas entre 110 e 120 bpm.</p>
18/01/2010	1 hora	<p>Assiste a um vídeo da internet da execução peça.</p> <p>Estuda a peça com a partitura buscando</p>

		<p>memorizar corretamente algumas partes que não estavam bem, tais como os harmônicos dos compassos 132 ao fim.</p> <p>Diminui a dinâmica de toda a obra, por achar que está tocando de uma forma muito agressiva.</p>
19/01/2010	30 minutos	Aquecimentos e gravação da própria execução musical da <i>Elegy</i> em vídeo.

Tabela 4. Resumo do processo de estudo de S1

### 6.1.1 Classificação

Segue a Tabela com as estratégias de estudo utilizadas por S1 para a resolução dos problemas encontrados em seu processo de estudo. Os comentários provindos dos diários de estudo a cerca dos problemas também são apresentados:

PROBLEMA/DIFICULDADE	ESTRATÉGIA DE ESTUDO	COMENTÁRIOS
Compasso 7	<p><b>Estudo da passagem difícil;</b></p> <p><b>Mudança de articulação;</b></p> <p><b>Repetição do trecho inúmeras vezes;</b></p> <p><b>Estudo de dinâmicas distintas para a nota ré.</b></p>	<p><i>“No c. 7 tem um ré que não faz parte da melodia, mas, por características do violão, sempre soa como sendo melódico. Ainda não estou satisfeito com isso.”</i></p>

<p><i>Allegro di bravura e rubato:</i> Execução da articulação proposta na edição em andamento rápido.</p> <p>-----</p> <p><i>Allegro di bravura e rubato:</i> Execução da articulação proposta na edição em andamento rápido.</p>	<p><b>Estudo em andamentos distintos;</b></p> <p><b>Estudo através de seções musicais.</b></p> <p>-----</p> <p><b>Estudo da técnica de ligados ascendentes e descendentes.</b></p> <p><b>Estudo com metrônomo.</b></p>	<p><i>“Na parte rápida os ligados nem sempre saem bem, é difícil ser ritmicamente preciso com tantos ligados e é uma falta de costume minha em particular usar tanto esse recurso. Neste caso achei importante fazê-los por uma questão estilística.”</i></p> <p><i>“Variava entre os andamentos subitamente.”</i></p> <p>-----</p> <p>-</p> <p><i>“Em uma das últimas sessões tirei um tempo para fazer um pouco de ligados ascendentes e descendentes, com exercícios improvisados imitando a parte rápida da peça.”</i></p> <p><i>“Usei o metrônomo principalmente para manter uma regularidade de ritmo em todo o Allegro, para não correr.”</i></p>
<p><b>Compasso 12</b></p>	<p><b>Alteração de aspectos interpretativos para solucionar problema de execução</b></p>	<p><i>“No 12 o problema era com o ligado do Bb para o Eb, mas achei melhor acatar a decisão do Bream para manter o acorde soando por mais tempo.”</i></p>
<p><b>Compasso 13</b></p>	<p><b>Alteração de aspectos interpretativos para solucionar problema de execução</b></p>	<p><i>“No 13 era o sol solto. Tenho feito assim mesmo, mas não descarto a possibilidade de mudar.”</i></p>
<p><b>Compasso 16</b></p>	<p><b>Estudo de dinâmicas distintas entre o motivo A (<i>forte</i>) e o acorde (<i>pianíssimo, segundo plano</i>).</b> <b>Estudo da passagem difícil</b></p>	<p><i>“O c. 16 é utópico como está escrito, simplesmente não há como deixar soando tudo.”</i></p>

<p>Trecho em harmônicos (c. 132 – 135).  Harmônicos (c. 149)  Harmônicos (c. 151)  Harmônicos (c. 154)</p>	<p><b>Estudo através de repetições dos trechos;</b></p> <p><b>Variações súbitas de andamento;</b></p> <p><b>Variações de dinâmica;</b></p> <p><b>Estudo através de seções musicais.</b></p> <p><b>Estudo da passagem difícil.</b></p> <p><b>Mudanças no posicionamento da mão direita.</b></p>	<p><i>“Os harmônicos do final também são uma grande dificuldade da peça. É difícilimo fazer com que eles tenham equilíbrio dinâmico e tímbrico”.</i></p>
--	--	--

Tabela 3: Estratégias de estudo utilizadas por S1

### 6.1.2 Discussão

As ações de S1 durante o estudo da obra confirmaram seu depoimento a respeito do próprio processo de preparação de uma obra nunca antes estudada, salvo uma pequena divergência a respeito da memorização. Em sua primeira sessão de estudo, ele baseia sua memorização na memória conceitual (também conhecida como memória declarativa ou analítica), de uma forma intuitiva, visto que passou 45 minutos sem utilizar o instrumento (p.49), apenas realizando o que chamou de “análise superficial”, memorização de trechos recorrentes, caráter das partes e macro-forma, tudo isso colaborando para um profundo entendimento das relações cognitivas que irão sedimentar o conteúdo na memória de forma mais eficiente. Segundo Barros, “a memória conceitual tem sido a mais estudada por pesquisas empíricas, sendo, também, a mais destacada nas entrevistas, as quais denotam que esse é o tipo de memória com resultados mais eficazes para a retenção do conteúdo musical” (2008, p.118). Ainda, parte da sua penúltima sessão de estudo (18/01/2009) foi destinada à memorização de trechos e a outra leitura sem o instrumento, onde um dos objetivos precisamente foi a memorização de algumas passagens recorrentes. Abaixo o fragmento da entrevista e a contradicente anotação em diário de estudo:

*Eu – Então tocando durante o estudo, tu não faz nada específico no violão com o intuito de memorizar. Isso ocorre naturalmente durante o estudo né?*

S1 – “Naturalmente. Eu não sei como memorizar.”

*Eu – Tu não separas isso né..por exemplo, hoje é memorização?*

S1–“Não. Eu não tenho nem um processo de memorização, porque nunca precisei. Realmente, eu não preciso disso”.

18/01/2010: “Estudei a peça com a partitura buscando memorizar corretamente as partes que não estavam bem”.

A divergência encontrada, entretanto, ocorreu em função de uma pausa de três meses sem estudar a *Elegy*, entre os dias 28/09/2009 e 16/01/2010 estando, portanto, a necessidade de memorizar alguns trechos relacionada com a proximidade à data da gravação, realizada três dias após (19/01/2010). Esse dado demonstra que a despeito de S1 relatar não se preocupar com o aspecto da memorização da obra em sua rotina de estudos, o processo de armazenamento do conteúdo estudado permitiu a ele conseguir resgatar a obra em apenas uma sessão de prática. Sobre o processo de memorização de uma música, Barros (2008) sintetiza:

A memorização de uma música é feita através de sua representação mental armazenada na memória de longo prazo, a qual o músico utiliza quando executa. Diferentes tipos de estratégias podem contribuir para o desenvolvimento da representação mental da música, a exemplo das informações coletadas pelo armazenamento sensorial (memória tátil, visual e auditiva da música) as quais são essenciais nas primeiras etapas de memorização (p.121)

Duas observações qualitativas emergem a partir disso: a primeira, que as estratégias utilizadas por S1 em seu processo de estudo estiveram, de alguma forma, direcionadas à capacidade de armazenamento do conteúdo aprendido na memória de longo prazo, tipo de memória vital para a memorização de uma música (GINSBORG, apud WILLIAMON, 2004, p. 126). Segundo, que esse processo permitiu a S1, mesmo após três meses sem praticar a obra, ir diretamente aos trechos que necessitavam mais trabalho. S1 relata as atividades realizadas:

Neste dia fiz uma revisão da leitura constatando que algumas notas já estavam deturpadas pela memória. Assisti a um vídeo no youtube da peça gravada de uma forma bastante amadora. Estudei a peça com a partitura buscando memorizar corretamente as partes que não estavam bem. Consegui fazer funcionar melhor os harmônicos da parte A2, dando um pouco mais de liberdade no ritmo e diminuindo o ataque das notas. Talvez eu tenha diminuído um pouco toda a dinâmica, percebi que a minha maneira de tocar estava agressiva demais para a *Elegy*.

O enfoque da utilização da estratégia de estudo de exercícios de técnica converge absolutamente com aquele sugerido por Jorgensen (apud Williamon, 2004), o qual recomenda uma atitude reflexiva quanto à utilização desses. S1 realizou o estudo da técnica de ligados ao final de uma das sessões, em virtude da articulação da seção musical do *Allegro di bravura e rubato*, quase toda com ligados de mão esquerda em andamento rápido.

Em seu total de dez horas e cinco minutos de estudo da obra, houve constatação de poucas atividades sem o instrumento: a apreciação de um vídeo da execução musical da obra disponível na internet e audição da gravação de Juliam Bream; e uma “leitura superficial sem o instrumento”, tendo como objetivos “a observação de trechos recorrentes, caráter das partes e a forma da peça”. Ainda que S1 tenha mencionado somente esses objetivos, essa leitura foi o elemento chave para S1 fundamentar todo o desenvolvimento da interpretação da obra, debruçada na experiência e vivência com o repertório das obras dessa época dedicadas a Juliam Bream. Esse processo nos remete à idéia dada por Heinrich Neuhaus (1973) sobre imagem artística de uma composição musical, que nada mais é do que todas as informações que se apresentam em nosso pensamento ao simplesmente ouvirmos falar em uma determinada peça, ou ao abrir a partitura, antes mesmo de se pegar o instrumento. Essas informações podem ser, por exemplo, a idéia de como a música realmente deve soar, com todos os seus elementos da interpretação musical (dinâmica, fraseado, articulação, rubatos, etc.), uma estrutura formal específica, alguma informação sobre o compositor ou o contexto histórico da obra, seu conteúdo emocional ou poético, entre outros. A leitura igualmente demonstrou seu enfoque da utilização da estratégia do estudo mental, conforme a definição exposta no modelo analítico, onde estudo mental também é caracterizado audição interna das próprias intenções interpretativas.

Assim, S1 não mencionou realizar considerações analíticas quanto a forma, frases e parâmetros musicais diversos em seus diários de estudo. A utilização da estratégia de estudo através de seções musicais foi recorrente, corroborando uma divisão da obra sem a preocupação de estar em acordo com alguma teoria formal para a identificação da divisão proposta pelo compositor. As repetições utilizadas foram todas realizadas posteriormente à

identificação dos problemas dos trechos, proporcionando assim que tais repetições somente ocorressem com objetivos claros. A identificação dos problemas se deu durante a fase inicial do estudo, por ele chamada de “leitura”.

Quanto aos andamentos, S1 utilizou a estratégia do estudo alternado dos andamentos. Essa estratégia só foi utilizada após a assimilação do conteúdo musical e da definição de digitações e dedilhados na fase inicial (“leitura”). S1 o fez dessa forma para não correr o risco de estudar algo errado em andamento rápido, impedindo a fixação de movimentos incorretos. O metrônomo só foi utilizado na seção rápida da música, com o objetivo da elevação do andamento. Para isso, ele variou subitamente entre os andamentos por ele estipulados.

Momentos antes da gravação da execução da obra, S1 realizou atividades brandas de aquecimento. Essas atividades incluíram escalas curtas, execução de fragmentos de outras obras, bem como de partes do *Allegro di bravura e rubato* da *Elegy*. Nesses instantes pré-gravação ele não tocou a peça do início ao fim, mas sim, somente algumas partes, com o objetivo único de aquecimento. No vídeo, percebi que a obra não foi tocada de memória, e, por isso, as estratégias para a memorização não puderam ser minuciosamente analisadas. Quando perguntado sobre sua própria execução da *Elegy*, S1 comenta ter gostado da própria execução, e que considera a obra pronta. Ele considerou ainda que alguns pequenos erros durante a gravação poderiam ter sido evitados com um pouco mais de prática. De acordo com o seu retrospecto, imagino que não seria demandado mais do que uma semana pra isso, já que os erros na sua execução foram pouco relevantes.

## **6.2 Análise das estratégias de estudo utilizadas pelo Sujeito 2**

A partitura da obra foi entregue ao S2 precisamente no dia 02 de agosto de 2009, ocasião da primeira e única sessão de entrevista (Anexo 4) . Nessa sessão foram requeridos dados biográficos relevantes e informações a cerca do seu processo de preparação de uma obra, que puderam ser cruzadas com os dados dos diários de estudo. Por motivos de força maior, foi somente no dia 27 de novembro de 2009 que S2 deu início ao seu estudo da *Elegy*.

S2 realizou duas atividades sem o instrumento: leituras não sistematizadas, através das quais fez considerações analíticas diversas ao longo das sessões de estudo, e a atividade de pesquisa na internet sobre a obra e o compositor, sendo essa última realizada somente no final do processo. Ele tomou como princípio não olhar, ouvir ou ler nada sobre a peça até o momento de ela ficar pronta. Ele explica:

A propósito – continuo sem ouvir e ver gravações da obra. Estou percebendo que com a Elogy devo proceder assim. Há muito que desvendar e perceber em cada contato com a partitura. O nível musical é alto, a música é instigante e não parece permitir um contato superficial. E é muito bem escrita.

Sobre as leituras sem o instrumento realizadas, S2 explica que essas não se deram de uma forma sistemática: “Eu a deixo [a partitura] na mesa, perto do que eu estou fazendo... de vez em vez vou olhando, lendo... não é muito sistemático, mas faço”.

No primeiro dia de estudo (27/11/2009. Duração: 1 hora), S2 fez uma leitura geral da obra, tocando-a duas vezes em seqüência muito lentamente, a fim de perceber detalhes gerais, tais como notas, os valores, alterações, desenhos, e digitações. Também foram observadas mudanças de caráter, de andamento, e a dificuldade da realização dos harmônicos do final da obra. Considerações analíticas estiveram presentes em seus diários de estudo, através das quais coloca, no primeiro diário que “a obra apresenta uma série de sons”. Abaixo a divisão da obra por ele estabelecida.

<b>DELIMITAÇÃO PARA ESTUDO</b>	<b>COMPASSOS</b>
<i>Andante</i>	c.1 – c.23
<i>Pochiss. Più mosso</i>	c.24 – c.32
<i>Ancora Più mosso</i>	c.33 – c.54
<i>Allegro di bravura e rubato</i>	c.55 – c.131
“Primeira parte do Allegro”	c.55 – c. 89
“Segunda parte do Allegro”	c.90 – c.165
“Pág. 3”	c.61 – c.68
<i>Allegro</i>	c.69 - c.80
<i>Allegro</i>	c.80 - c.89
<i>Allegro</i>	c.90 - c.94
<i>Allegro</i>	c.95 - c.98
<i>Allegro</i>	c.99 - c.104
<i>Allegro</i>	c.105 - c.108
<i>Allegro</i>	c.109 - c.119
<i>Allegro</i>	c.120 - c.124
<i>Allegro</i>	c.125 - c.131

**Tabela 4 - Divisão da obra em partes realizada por S2.**

Percebe-se aqui a divisão do material em partes, sendo essa uma característica na abordagem de estudo de músicos profissionais (Hallam, 1995). A seção *Allegro di bravura e rubato* foi dividida em partes ainda menores, devido, segundo S2, à dificuldade da execução da articulação proposta na edição em andamento rápido. Ainda nesse primeiro encontro com a peça, S2 fixou objetivos para a próxima seção de estudo:

Hoje percebi a necessidade de estudar essa sessão prestando mais atenção nos fraseados em relação ao andamento que deverá ser rápido. Nas páginas 2 e 3 não me detive muito, mas fiz isso nas páginas 4 e 5, que achei mais fácil de entender. Mudo algumas digitações e me detenho em algumas passagens e acordes.

No segundo dia de estudo (07/12/2009. Duração: 1 hora), S2 fez uma leitura mais pormenorizada, iniciando pelo *Andante*, sobre o qual fez algumas considerações no que diz respeito igualmente à divisão dessa seção. S2 tentou desde o início de seu estudo perceber em detalhes como a peça foi organizada, quais são os principais temas e como e onde eles se repetem. Ele assim divide a seção *Andante*:

➤ Sessão de abertura da obra ( <i>Andante</i> , pág. 1):					
4/4	4 compassos (tema = 12 sons)	3/4	2 comp		= 6
4/4	3 comp	3/4	2 comp	3/4	2 comp
4/4	1 comp	3/4	1 comp		= 10
Sub-total: 14 comp mais os 9 compassos finais do <i>Andante</i> , apresentado lindamente					

Sobre as seções *Pochiss. Piu Mosso* e *Ancora Piu Mosso*, S2 fez breves anotações descrevendo a sua percepção do discurso musical, após ter realizado a leitura pormenorizada. Nessa sessão de estudo ele não utiliza nenhuma estratégia para fixação definitiva dos trechos, por ainda não ter definido as digitações e dedilhados. Abaixo as anotações de S2:

➤	Poch. Piu mosso: vai imprimindo uma dinâmica interessante, com as colcheias iniciando em tempo fraco, os saltos e notas agudas, além da alternância dos compassos, incluindo agora 5/4.
➤	A partir do c. 33, até 54 ( <i>Ancora Piu Mosso</i> ), há o aproveitamento desses materiais, ao mesmo tempo em que o autor antecipa os materiais do <i>Allegro di bravura</i> , a partir do c. 55 (final da pág. 2).
➤	Toquei a partir do c. 54 até 131 (final da pág. 2 até a pág. 5)

No *Allegro di bravura e rubato*, S2 comenta que se deteve mais nas páginas 4 e 5 por achar mais fácil de entender<sup>17</sup> (segunda parte da seção, c. 90-131). Aqui, pela primeira vez, ele mudou algumas digitações e articulações, destacando como exemplo as “escalas cromáticas da página 5” (Exemplo 34). Também foi praticada a execução de alguns acordes e passagens separadamente, através da estratégia de repetição desses. Os exemplos abaixo mostram as modificações da articulação e digitação da escala cromática (c. 123):



Exemplo 34 – *Elegy* c. 123 Escala cromática descendente original



Exemplo 35 - *Elegy* c. 123 Escala cromática descendente. Modificações de S2

A fixação de objetivos para uma próxima sessão de estudo sempre esteve presente, e no diário desse segundo dia S2 anota: “Hoje percebi a necessidade de estudar essa sessão prestando mais atenção nos fraseados em relação ao andamento que deverá ser rápido”.

A partir do terceiro dia de estudo (09/12/2010. Duração: 1 hora), o andamento passou a estar constantemente entre as preocupações de S2. Isso com certeza em virtude de ele optar por não ouvir ou ver alguma gravação da peça, sendo os andamentos estabelecidos a partir de uma relação de dependência entre as seções musicais:

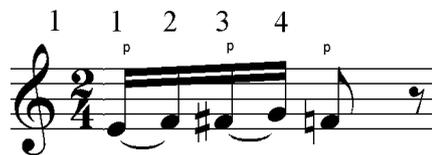
Minha impressão hoje é que, dependendo do andamento que fizer no *Allegro*, ele poderia ser em até 90 a semínima” [...] *Pochiss. Piu mosso* - ficou bem assim, mas deve ser definido de acordo com o que vem antes [andante] e o que vem depois [*Ancora Piu Mosso*].

Então, nessa seção S2 iniciou tocando a peça desde o primeiro compasso: “A minha percepção do discurso hoje melhorou. E os dedos estão entrando melhor”. Ele comenta que

<sup>17</sup> Palavras de S2.

passou a achar a peça mais interessante e bonita, pelo fato de as digitações e articulações escolhidas nas sessões de estudo anteriores estarem funcionando. Enquanto S2 tocava e lia, revisava os dedilhados, que segundo o próprio, iam ficando cada vez mais interessantes, sendo escolhidos em função das notas, das cores e dos timbres.

Pela primeira vez, S2 estuda a primeira parte do *Allegro di bravura e rubato* (c. 55-89). Nesse primeiro momento, ele se deteve em “redigitar as partes em razão das frases e do movimento, objetivando mais clareza e mais fluência”. Sobre essa parte S2 também coloca que “É necessário pensar sobre as frases enquanto se toca”. Abaixo os exemplos demonstram as mudanças mais relevantes realizadas por S2:

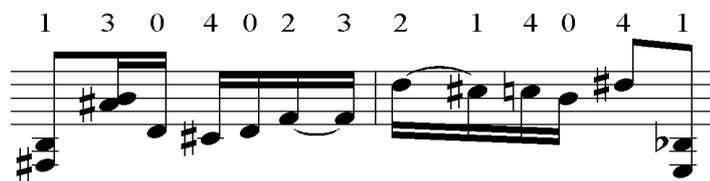


Exemplo 36: *Elegy*, c. 54



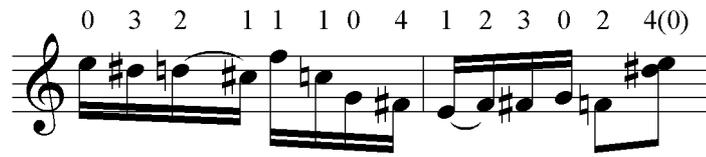
Exemplo 37 - *Elegy* c. 54. Mudança de articulação do motivo A em todo o *Allegro di bravura e rubato*.

59

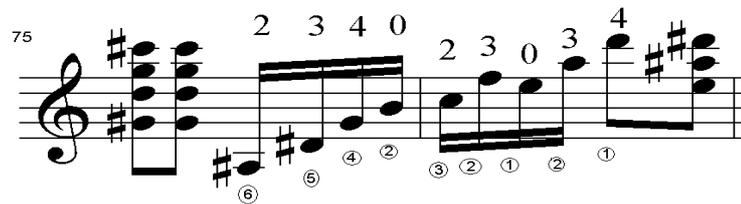


Exemplo 38 - *Elegy* c 59 Mudanças de articulações e digitações realizadas por S2

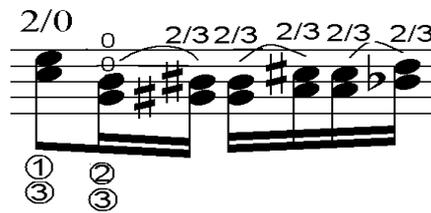
61

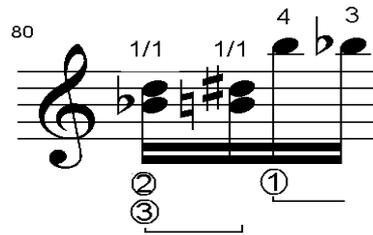
Exemplo 39 – *Elegy* c. 61 Mudanças de articulações e digitações realizadas por S2.

63

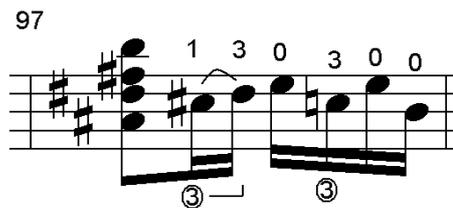
Exemplo 40 – *Elegy* c. 62 Mudanças de articulações e digitações realizadas por S2.Exemplo 41 – *Elegy* c.75 Mudança de digitação realizada por S2.

78

Exemplo 42 – *Elegy* c.78 Mudança de digitação realizada por S2



**Exemplo 43 - *Elegy* c.80 Mudança de digitação realizada por S2.**



**Exemplo 44 – *Elegy* c.97 Mudança de digitação realizada por S2**

Ainda no terceiro dia, S2 também estudou a segunda parte do *Allegro di bravura e rubato* (c. 90-131), parte essa vista no segundo dia de estudo (07/12/2009). A estratégia de fixação de objetivos para uma próxima sessão de estudo é marcante:

Do compasso 90 ao 131 [...] não saiu direto, como cheguei a supor. Hoje li umas duas ou três vezes essa passagem. Talvez faça no próximo encontro novamente um estudo mais pormenorizado dos compassos 1 a 131. Ou então das duas páginas finais, que só li no primeiro encontro.

O dia 11/12/2009 marcou o quarto dia de estudo da obra por parte de S2. Mais uma vez com duração de uma hora, ele dessa vez iniciou pela seção final da obra (c. 132 ao fim). Essa vem a ser a segunda leitura dessa seção, e, ao reconhecer as dificuldades principalmente na execução dos trechos em harmônicos, ele protela o estudo dessa parte para outra sessão de prática. Então essa sessão é basicamente utilizada já para a execução musical da primeira parte da peça (c. 1-54), assim como para o estudo do *Allegro di bravura e rubato* (c. 55-131), sobre o qual comenta:

Leio duas ou três vezes e vou parando onde percebo que pode soar melhor. Continuo revisando os dedilhados na medida em que algumas coisas não fluem como pensava, assim como para ir melhorando o que já estava bem. Algumas passagens parecem mais difíceis do que pensava, outras não. Mas, enfim, começo a gostar mais dessa parte.

O que S2 quer dizer com gostar mais das partes vem a ser estar tocando melhor tais partes, significando assim que suas estratégias de estudo utilizadas começam a surtir os efeitos desejados. Os dedilhados ainda não são definitivos, e enquanto toca S2 vai testando várias possibilidades, confirmando assim a utilização da estratégia do estudo de dedilhados e digitações distintas.

Os dias 26/01/2010 e 28/01/2010, após o período das férias, marcaram a quinta e sexta sessões de estudo da *Elegy* por parte de S2. Iniciando a seção pela página 4 (c. 90, segunda parte do *Allegro di bravura e rubato*), S2 novamente testou digitações e articulações distintas em relação àquelas escritas em algumas passagens: “Havia mudado algumas digitações e mexido em alguns ligados, para deixar as frases mais fluentes e claras.” Ao tocar a primeira parte do *Allegro di bravura e rubato* (c. 55-89), S2 percebeu que as digitações estabelecidas na seção anterior funcionam no andamento estabelecido (semínima = 94bpm<sup>18</sup>). No entanto, julga ao utilizar o metrônomo a partir do c. 90, ser essa parte mais difícil em relação à primeira parte do *Allegro di bravura e rubato*, por possuir “dedilhados difíceis de serem realizados rapidamente”. Percebendo a dificuldade das páginas 4 e 5, S2 baixou o andamento para semínima = 88 e 90 bpm.

Na página 6, S2 deu início à prática dos harmônicos tocando-os muito lentamente. Sobre essa parte, é feita a seguinte colocação: “Já a retomada (c. 136), agora em Allegro, dá para em breve deixar bem rápido, já que a diferença só está no andamento.” Aqui S2 menciona que a execução a partir do c. 136 será no mesmo andamento que o estabelecido para o *Allegro de bravura e rubato*.

Até essa sexta seção de estudo da *Elegy*, S2 mencionou as descobertas das dificuldades, mas não apontou objetivamente como as estava resolvendo. São realizados experimentos com articulações, digitações e dedilhados distintos, além da utilização do metrônomo para o estabelecimento de andamentos das seções musicais. As considerações analíticas sobre o discurso musical comprovam o esforço do intérprete em compreender como a peça está organizada. Também são realizadas muitas reflexões a respeito do próprio processo de estudo.

No dia 02/02/2010 (sétima sessão de estudo. Duração: 1 hora), S2 iniciou tocando o *Allegro di bravura e rubato*. Sobre o estudo dessa seção musical, ele comenta:

---

<sup>18</sup> BPM: Batimentos por minuto.

Estudo então a 84 a semínima [Tinha estabelecido o andamento em 94 bpm na sessão anterior]. Agora fica melhor, sendo que a sensação de movimento, de velocidade é boa (não achei que ficou lento). Depois de uma meia hora estudando, ainda tem coisas nas duas últimas páginas que estão abaixo do andamento de 84... as passagens em harmônicos oitavados, algum acorde.

Nessa sessão de estudo S2 modificou todos os andamentos, colocando-os mais abaixo em relação aos estabelecidos nas sessões anteriores: “Agora fica assim: *Andante* – 69 *Pochiss Piu Mosso* – 72 *Ancora Piu Mosso* – 78 *Allegro* – 84”. Os andamentos foram reduzidos pelo fato de o intérprete não ficar satisfeito com a fluência. Mesmo assim, coloca que ainda não são os andamentos definitivos. Menciona que os objetivos maiores são desvelar efeitos, intenção, modo e caráter. Pela colocação “depois de uma meia hora estudando, ainda tem coisas nas duas últimas páginas que estão abaixo do andamento de 84... as passagens em harmônicos oitavados, algum acorde”, observo aqui que S2 ainda considera que as páginas 6 e 7 da música devam ser executadas no mesmo andamento que o *Allegro di bravura e rubato*. Apesar de no c. 136 não possuir alguma indicação de retomada em *Allegro*, S2 quis dizer que a retomada se dará no mesmo andamento estabelecido para o *Ancora piu mosso* (c. 33-54, semínima a 88 bpm). Ele observou o fato na oitava sessão de estudo, dia 04/02/2010:

Hoje ficou evidente que, apesar de não aparecer na partitura a mudança de andamento, o *Allegro* não está mais ali. Creio que volto para o andamento inicial, ou próximo dele. Os harmônicos oitavados, além da escala em fusa deixam evidente que a variação do retorno ao tema não está no andamento, mas sim, nas passagens em fusa e harmônicos. Tão simples, não?

Nessa oitava sessão de prática (duração: 1 hora), S2 inicia tocando o *Allegro di bravura e rubato* muito lentamente. Logo após, já consegue tocar toda essa seção fluentemente com a semínima = 75 bpm. Ele observa: “o bom é que toquei sem parar, sem ficar tocando por partes. Daí voltei ao início e emendei com o que havia tocado. Mesmo em 75, nem tudo está maravilhoso no *Allegro*, mas já fluente.” Portanto, S2 começa a se importar em dar uma unidade para a seção do *Allegro di bravura e rubato*, revelando assim uma fase de transição entre as estratégias do estudo através de seções musicais para o estudo da parte inteira. A atividade realizada no dia 05/02/2010 foi a apreciação de um vídeo da execução da obra disponibilizado na internet. Ele ficou surpreso pelo fato de a relação entre os andamentos executados no vídeo serem a mesma por ele estabelecida.

O dia 06/02/2010 marca a última sessão de estudo por parte de S2 antes da gravação da sua própria execução em vídeo. Ele dá seqüência ao estudo do *Allegro di bravura e rubato*, iniciando essa seção musical tocando uma vez sem metrônomo. Logo após, toca essa seção

nos seguintes andamentos: 75, 80, 82, 84, 85 e 86. Aqui percebo que a execução do *Allegro di bravura e rubato* ocorreu diversas vezes, utilizando, assim, a estratégia de repetição em andamentos distintos. As anotações de S2, logo após o fim da sessão de estudo, foram:

Final da pág. 2 – “início do *Allegro*, sem problemas”

Pág. 3 – c. 61 a 68 – “está soando muito bem, mas em razão das redigitações.”

C.69 a 80 – “exige do intérprete controle e precisão. Por enquanto, em 86 a semin. fico no limite para erros”.

C. 80 a 89 – “jóia muito bom de tocar, com folga.”

C.90 a 94 – “sem problemas”

C. 95 a 98 – “exigem um pouco mais... passagem perigosa”

C. 99 a 104 – “muito bem, de efeito, funciona muito bem”.

C. 105 a 108 – “eram para ser fácil, mas às vezes erro”

C. 109 a 119 – “indo bem... é uma passagem com humor inglês, típico dos anos 70, humor refinado, nem todo mundo entende, nem todo mundo percebe... mas não é para qualquer um mesmo... como as coisas boas da vida.”

120-124 – “êta passagem difícil... ainda faço experiências nela, mas ainda não está bem.”

125-131 – “Arpejo bom de fazer, o resto muito bom, muito bom.”

Precisamente no dia 20/02/2010, S2 realizou a gravação da obra em vídeo. O vídeo foi dividido em quatro partes, nas quais constam a primeira seção da obra (1ª parte), *Allegro di bravura e rubato* (2ª parte), terceira seção (3ª parte), e a demonstração das digitações e articulações escolhidas para o *Allegro di bravura e rubato*. Quando perguntado se gostou do resultado final da gravação, e se mudaria algo na sua execução, S2 respondeu:

Hum... resultado final... não é final... foi a primeira versão de um primeiro estudo. Mas gosto da gravação. Penso que os pontos positivos e negativos são apontados no questionário preenchido. Se eu mudaria... provavelmente... mas só conseguirei responder quando voltar a tocá-la.

Segue abaixo a tabela com o resumo das ações de S2 durante todo seu processo de estudo da *Elegy*:

<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES REALIZADAS</b>
<b>27/11/2009</b>	<b>1 hora</b>	<p>Leitura geral da obra, tocando-a duas vezes em seqüência muito lentamente.</p> <p>Divisão da obra em partes.</p> <p>Fixação de objetivos para a próxima sessão de estudo.</p> <p>Considerações analíticas.</p>
<b>07/12/2009</b>	<b>1 hora</b>	<p>Leitura detalhada do <i>Andante molto serio</i>.</p> <p>Leitura detalhada do <i>Pochiss. Piu mosso e Ancora Piu mosso</i>.</p> <p>Considerações analíticas.</p> <p>Mudança de digitações e articulações na segunda parte do <i>Allegro di bravura e rubato</i>.</p> <p>Estudo de acordes e passagens do <i>Allegro di bravura e rubato</i>.</p> <p>Fixação de objetivos para as próximas sessões de estudo</p>
<b>09/12/2010</b>	<b>1 hora</b>	<p>Toca a peça lentamente até o compasso 54, revisando dedilhados definidos nas seções de estudo anteriores.</p> <p>Estuda a primeira parte do <i>Allegro di bravura e rubato</i>, modificando digitações.</p> <p>Toca três vezes a segunda parte do <i>Allegro di bravura e rubato</i>.</p> <p>Fixa objetivos para a próxima sessão de estudo.</p>
<b>11/12/2009</b>	<b>1 hora</b>	<p>Toca a primeira parte da peça (c. 1-54)</p> <p>Estuda o <i>Allegro di bravura e rubato</i>, tocando e parando em algumas partes que não soam bem enquanto toca.</p> <p>Testa dedilhados distintos.</p>

26/01/2010 28/01/2010	2 horas	Estuda a segunda parte do <i>Allegro di bravura e rubato</i> . Muda digitações nessa parte. Estuda a relação entre os andamentos em toda a peça.  Estudo lento dos harmônicos da obra
02/02/2010	1 hora	Toca o <i>Allegro</i> inteiro.  Modifica os andamentos das seções musicais em função do andamento pré-estabelecido para as seções constituintes da parte A da peça.
04/02/2010	1 hora	Toca o <i>Allegro di bravura e rubato</i> muito lentamente, aumentando o andamento aos poucos até a semínima = 75 bpm.
05/02/2010	20 minutos	Assiste a um vídeo da execução da obra na internet.
06/02/2010	2 horas	Estuda o <i>Allegro di bravura e rubato</i> em andamentos distintos.  Toca repetindo pequenas partes do <i>Allegro di bravura e rubato</i> .

Tabela 5 – Resumo das atividades realizadas por S2

### 6.2.1 Classificação

A seguir, apresento a tabela com os problemas e dificuldades de S2 e as estratégias de estudo utilizadas na resolução desses:

PROBLEMA/DIFICULDADE	ESTRATÉGIA DE ESTUDO	COMENTÁRIOS
Trecho em harmônicos (c. 132 – 154)	<b>Estudo em andamento lento.</b>	-
Escala em fusas (c. 157)	<b>Estudo com metrônomo.</b> <b>Estudo através de repetições.</b>	-
<i>Allegro di bravura e rubato:</i> Execução da articulação proposta na edição em andamento rápido.	<b>Fixação de objetivos para a próxima sessão de estudo.</b> <b>Estudo com metrônomo.</b> <b>Estudo em andamentos distintos.</b> <b>Mudança das articulações indicadas, bem como de digitações e dedilhados.</b>	<i>Toquei uma vez sem metrônomo e logo em seguida coloquei em 75. Alguns minutos depois – 80, depois 82, 84, 85 e, finalmente, 86, sempre do início ao fim (c. 55- 131). Ta começando a ficar bom.</i> <i>Por ter estudo há dois atrás, me senti mais em casa tocando. Havia mudado algumas digitações e mexido em alguns ligados, para deixar as frases mais fluentes e claras</i> <i>Está soando muito bem, mas em razão das redigitações.</i>
C. 123 – 124 (escala cromática descendente)	<b>Mudança de articulação e digitação.</b> <b>Estudo com metrônomo.</b> <b>Estudo através de repetições.</b>	<i>Havia mexido nas escalas cromáticas (digitações e ligados). Mantereí assim, só preciso estudar mais.</i>

<p><b>Definição dos andamentos das seções musicais da obra</b></p>	<p><b>Estudo da relação de proporcionalidade entre os andamentos das seções musicais.</b></p> <p><b>Estudo com metrônomo.</b></p>	<p><i>Minha impressão hoje, é que dependendo do andamento que fizer no Allegro, ele poderia ser em até 90 a semínima”.</i>  <i>“Pochiss. Piu mosso- ficou bem assim, mas deve ser definido de acordo com o que vem antes (andante) e o que vem depois (ancora p. m).”</i></p> <p><i>Hoje ficou evidente que, apesar de não aparecer na partitura a mudança de andamento, o Allegro não está mais ali. Creio que volto para o andamento inicial, ou próximo dele. Os harmônicos oitavados, além da escala em fusa deixam evidente que a variação do retorno ao tema não está no andamento, mas sim, nas s em fusa e harmônicos</i></p>
--	---	---

**Tabela 6: Estratégias de estudo utilizadas por S2**

### **6.2.2 Discussão**

O tempo total de preparação da obra por parte de S2 foi dez horas e vinte minutos. Atividades realizadas sem o instrumento foram relevantes durante o processo, e entre elas destacaram-se: a leitura sem o violão, de uma forma não sistemática, fazendo-o em momentos que S2 julgava oportuno; pesquisa na internet sobre a obra e o compositor; e audição da gravação, sendo esses dois últimos realizados um pouco antes da gravação da própria execução musical e dias após, respectivamente. Sobre tais atividades, Jorgensen (2004) sugere:

Balancear estudo com e sem o instrumento numa sessão ou em um determinado período de tempo. Com foco, o estudo sem o instrumento proporcionará mais tempo para o ensaio mental e reflexão, prevenindo igualmente a sobrecarga dos músculos. No montante total, esse não se trata de um tempo desperdiçado, mas de fato, o oposto.

Os depoimentos de S2 a respeito da própria prática revelaram que as leituras sem o instrumento não foram realizadas com objetivos pontuais, ao contrário da sua “leitura geral da obra”. Essa foi realizada com o violão, e teve como objetivo a percepção dos principais elementos musicais constituintes (frases, dinâmicas, articulações, mudanças de caráter, etc.). Percebi a necessidade de S2 estar se relacionando constantemente com a obra durante seu processo, o que ocorreu através da estratégia das leituras sem o instrumento.

Observei a inexistência de atividades de preparação para o estudo nos diários de S2, ainda que ele as tenha destacado como comum em sua prática (Anexo 3). Jorgensen (2004), vendo a prática como uma atividade de auto-ensino, considera fundamental o estágio de observação e avaliação dos próprios procedimentos durante o estudo. A natureza reflexiva do processo de estudo de S2 foi revelada na estratégia de fixação de objetivos, contribuindo assim para uma abordagem cíclica e contínua da prática. Os objetivos para as próximas sessões de estudo foram fixados através de uma auto-percepção dos seus pontos fortes e fracos perante aos elementos problemáticos da peça, característica encontrada em músicos profissionais (Hallan, 1995, 1997a, 1997b). Os objetivos declarados nos diários de estudo estiveram relacionados com as intenções interpretativas de S2, que foram surgindo à medida que a percepção do discurso musical melhorava.

As estratégias de repetição foram utilizadas em função de dois objetivos distintos: primeiro, já a partir da segunda sessão de estudo (07/12/2009), as repetições serviram para melhorar a sonoridade de alguns acordes e passagens; segundo, com o propósito da memorização dos trechos, foi somente após o estabelecimento das digitações, dedilhados e articulações que elas entraram em cena. Apesar de o aspecto da memorização não ter sido analisado minuciosamente, justamente pelo fato de S2 não ter tocado a obra de cor, pude constatar que o violonista não utilizou uma forma de memorizar, apesar de admitir a existência de um processo:

Dependendo da linguagem tem peças que são muito fáceis de decorar, e tem outras que são muito difíceis. E aí tu tem que estudar. bom, então agora eu vou entrar nesse processo de memorização. E aí tu precisa usar vários elementos pra ir memorizando ela, né. [...] Então eu pego o violão, saio tocando e percebo bah, mas eu não decorei isso tche. Aí eu volto com a partitura, olho de novo, penso na harmonia, penso no que tem antes e no que tem depois. Penso nas notas, penso na armadura, penso em várias coisas. Às vezes tu precisa pensar em várias coisas mesmo pra tu poder realmente tocar aquilo de cor.

A estratégia do estudo de seções musicais foi utilizada, sendo mais tempo dedicado ao estudo do *Allegro di bravura e rubato*. Essa seção foi dividida em várias partes, sendo essas estudadas separadamente. Logo na primeira vez que o violonista foi estudar a referida seção, no segundo dia de estudo (07/12/2009), ele praticou somente sua segunda parte. As seções musicais para o estudo não foram escolhidas de acordo com um planejamento prévio, sendo essas praticadas sem ordem estabelecida. Isso ocasionou um desequilíbrio em relação ao tempo de prática dedicado a cada uma das partes da obra. Os diários de estudo de S2 mostraram que a primeira parte da obra (c.1 a 54) foi estudada durante três dias<sup>19</sup>. Já para o *Allegro di bravura e rubato* foram dedicados oito dias de prática. O estudo da terceira parte da obra (c.132 ao fim) foi realizado somente na 6ª sessão (28/01/2010) através da estratégia de estudo em andamento lento. Sobre essa terceira parte da *Elegy*, ressalto, portanto, que não foi tocada no andamento estipulado por S2.

S2 realizou diversas considerações analíticas em seus diários, demonstrando uma preocupação com o entendimento da organização da obra como um todo, tentando desvelar os andamentos através de uma relação de dependência entre eles, e observar as mudanças de caráter entre as seções musicais. O andamento foi o aspecto mais mencionado em seus diários de estudo, e a estratégia de estudo com o metrônomo foi fundamental, mesmo após a definição dos andamentos para as seções musicais, realizada na sétima sessão de prática (02/02/2010).

Optando por não ouvir qualquer gravação da obra, fazendo isso somente às vésperas da gravação da própria execução em vídeo (penúltima sessão de estudo, 05/02/2010), ele assim o fez para evitar qualquer tipo de influência das gravações. Sobre a questão da obra não ser tão difundida no repertório, S2 menciona:

Então entendi outras coisas. Por exemplo: porque a *Elegy* “não pegou”? Em outras palavras, porque uma peça tão interessante não é daquelas que muitos passam a tocar? Ora... como poderia ser... está no mesmo disco das 5 *Bagatelas*, nada mais do que isso. E tem o Berkeley. Como em um bom disco que seja brilhante, com o lançamento de várias obras novas, originais, algumas se sobressaem, outras passamos por cima. Creio não ser um problema da obra em si, mas da força das outras.

---

<sup>19</sup> O que não significa que não tenha sido tocada em outras sessões de estudo.

## CONCLUSÃO

Através da análise das atividades inseridas nos processos de estudo de dois experientes violonistas professores universitários, concluo que a construção da execução musical, quando vista como atividade de solução de problemas (*problem solving activity*), através da utilização consciente de estratégias de estudo, pode ser otimizada em termos de qualidade e quantidade de estudo. A construção do modelo analítico, a partir das bases teóricas expostas no presente trabalho, permitiu a identificação das estratégias de estudo utilizadas pelos violonistas, bem como o enfoque dado por cada um a essas. Os resultados, da mesma forma, mostraram a importância da pesquisa empírica para a área de práticas interpretativas, visto que a observação e análise de alguns itens realizados durante a fase de aprendizado mostraram-se diferentes do que foi informado pelo relato verbal dos sujeitos na entrevista, à exemplo da memorização por parte de S1.

Com uma abordagem pragmática, constatei que todas as ações realizadas por S1 durante seu processo de estudo estiveram diretamente relacionadas com o objetivo final de tocar a obra, salvo a apreciação de um vídeo da execução da obra na internet, e a rápida e consistente “análise superficial sem o instrumento”<sup>20</sup>. Já S2 utilizou além de estratégias para a execução da música, algumas atividades empreendidas para a melhor compreensão da construção da obra. Exemplos dessas atividades foram as considerações analíticas realizadas durante todo o seu processo de estudo, e a preocupação com a definição dos andamentos das seções musicais.

Apesar das diferentes perspectivas na construção da execução musical, foram encontradas algumas estratégias de estudo comuns, as quais são apresentadas abaixo:

- **Leitura sem o instrumento:** chamada por S1 como “análise superficial”, foi essa atividade que permitiu ao instrumentista formar uma imagem artística da obra, identificando as seções musicais, frases, dinâmicas, caráter, andamentos, e notas melódicas e harmônicas. Observo o pouco tempo empreendido por S1 nessa que foi a principal atividade norteadora de sua interpretação (somente a primeira sessão de prática, com duração total de 45 minutos, entre outras atividades). S2 também utilizou a leitura sem o instrumento. Diferentemente de S1, ele a realizou ao longo de todo o processo de estudo, apesar de não mencionado em seus diários.<sup>21</sup> Ele comentou que essa atividade não foi sistemática em seu processo, sendo realizada com o intuito de manter uma relação estreita com a obra, estando assim pensando

---

<sup>20</sup> O termo “superficial” foi utilizado por S1, e denota análise de superfície.

<sup>21</sup> Apontado em questionário respondido via e-mail em 16/03/2010.

constantemente em algum aspecto da peça.

- **Estudo através de seções musicais:** essa estratégia de estudo foi utilizada pelos dois violonistas, porém, de maneiras distintas em termos de quantidade de prática e tamanho de cada seção musical. O *Allegro di bravura e rubato* foi dividido somente em duas seções para estudo por parte de S1 (c.55 – c.89 /c.90 – c.131). Já S2 dividiu essa seção em dois momentos: nos estágios iniciais de prática, a divisão foi realizada em duas partes, como S1 o fez em todo seu processo. Já para os últimos dias de estudo, S2 realizou a divisão da referida seção musical em partes ainda menores (ver tabela 4). A respeito da quantidade de tempo gasto na prática, os gráficos abaixo demonstram a ênfase dada a cada seção musical por parte dos sujeitos, através do número de atividades realizadas em cada uma:

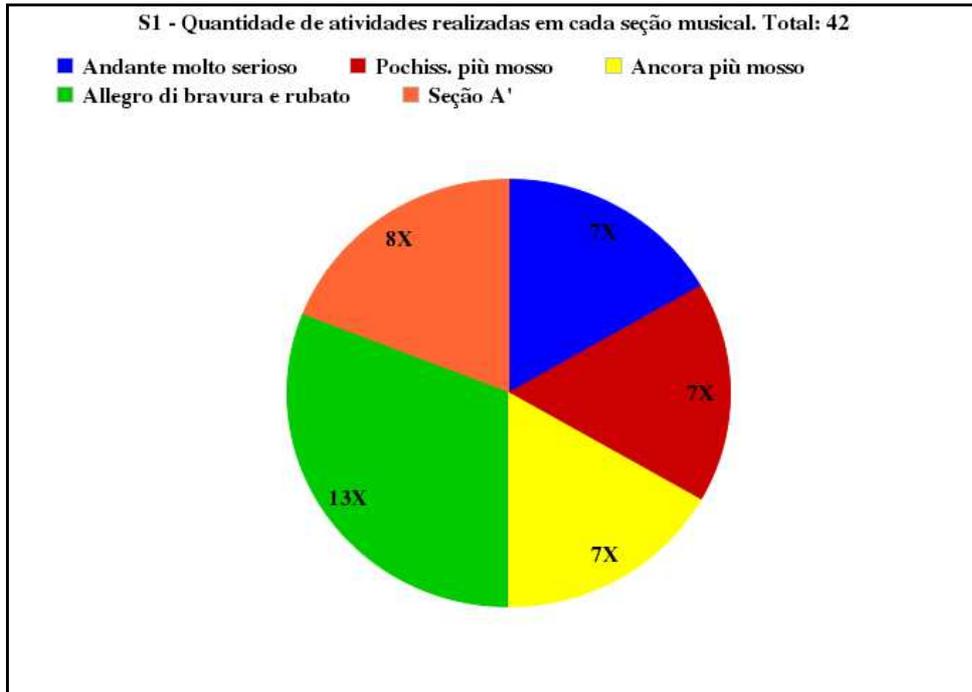


Figura 3 – S1. Distribuição da quantidade de atividades realizadas em cada seção musical

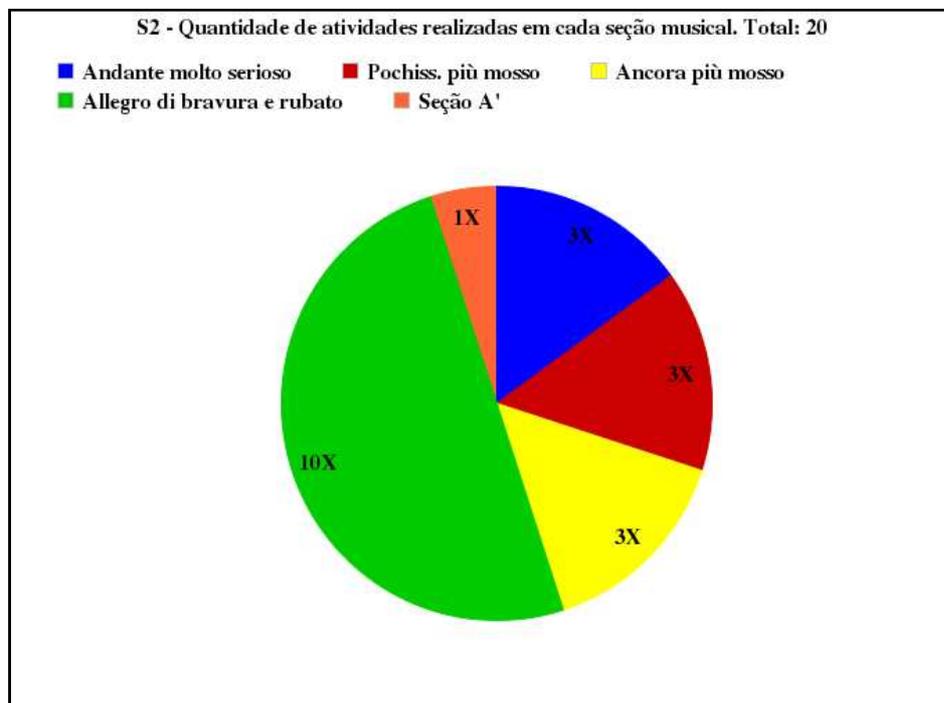


Figura 4 – S2. Distribuição da quantidade de atividades realizadas em cada seção musical

A análise comparativa dos gráficos gerados a partir da quantidade de atividades realizadas em cada seção musical permitiu identificar o equilíbrio na distribuição das atividades realizadas por parte de S1. A seção do *Allegro di bravura e rubato* demandou mais ações em virtude de seu tamanho e características, com passagens virtuosísticas e articulação de difícil execução em andamento rápido. No processo de S2, constata-se o desequilíbrio na quantidade de atividades empreendidas entre as seções do *Allegro di bravura e rubato* e a seção A' (seção musical final).

• **Estudo através de repetições:** As repetições realizadas por S1 estiveram relacionadas com a resolução de passagens difíceis, as quais foram realizadas inúmeras vezes até o completo domínio dessas, e com o processo por ele intitulado “limpeza” das seções musicais da obra, com o objetivo da execução musical clara e sem erros. S2 utilizou a estratégia de repetições somente para pequenas passagens, entre elas os harmônicos da seção musical final, e trechos desafiadores do *Allegro*. Além disso, S2 repetiu diversas vezes essa seção musical com o intuito de alcançar o andamento por ele objetivado.

• **Estudo com metrônomo:** Apesar do fato de os dois sujeitos terem utilizado o metrônomo em seus processos de estudo, saliento aqui a diferença de abordagem em relação a sua utilização. Enquanto S1 o utilizou para manter uma regularidade rítmica somente na seção do *Allegro di bravura e rubato*, variando subitamente entre os andamentos, S2 utilizou o metrônomo como um moderador de andamentos, com objetivo de estabelecer uma relação entre os andamentos das seções musicais.

• **Estudo através de andamentos distintos:** Os andamentos praticados por S1 na seção do *Allegro di bravura e rubato* estiveram entre 80bpm e 120bpm, andamento no qual foi gravada a referida seção, sendo sua abordagem sempre crescente na medida em que os dias passaram. Saliento que S1 não mencionou ter utilizado essa estratégia de estudo para as outras seções musicais. Por outro lado, S2 utiliza a estratégia na obra inteira, variando entre diversos andamentos (semínima entre 65bpm e 90bpm). Apesar de S2 ter mencionado que o andamento da seção musical do *Allegro* poderia ser 90bpm, ele o gravou aproximadamente em 80bpm.

• **Estudo de passagens difíceis:** As passagens consideradas difíceis por S1 e S2 coincidem apenas em relação aos harmônicos oitavados da seção musical final da obra:

<b>PASSAGENS DIFÍCEIS S1</b>	<b>PASSAGENS DIFÍCEIS S2</b>
<b>c. 7</b>	-
<b>c. 12</b>	-
<b>c. 13</b>	-
<b>c. 16</b>	-
-	<b>c. 95 – c. 98</b>
-	<b>c. 120 – c. 124</b>
<b>c. 132 – c. 135</b>	<b>c. 132 – c. 135</b>
<b>c. 149</b>	<b>c. 149</b>
<b>c. 151</b>	<b>c. 151</b>
<b>c. 154</b>	<b>c. 154</b>

**Tabela 7 – Passagens consideradas difíceis por parte de S1 e S2**

S1 mencionou a existência de oito passagens com algum tipo de problemática técnica ou interpretativa, enquanto S2, apenas seis. Nenhuma passagem difícil foi apontada por S1 na seção musical do *Allegro di bravura e rubato*, apesar de ter sido a seção mais praticada pelo violonista. S2 anotou duas passagens difíceis da referida seção musical, não apontando qualquer problema nas seções anteriores ao *Allegro di bravura e rubato*.

Quanto às estratégias não comuns aos dois sujeitos, o estudo de timbres distintos para a execução do compasso 12 realizado por S1, sendo a única estratégia utilizada que não consta no modelo analítico construído. Apesar de S1 ter acatado a digitação proposta na partitura, constatei a preocupação com a igualdade de timbres entre as notas harmônicas e melódicas da passagem, problema resolvido com a referida estratégia. A abordagem de estudo de S1 também compreendeu o estudo da técnica de ligados, e atividades de aquecimento como preparação para a execução final da obra, tais como escalas curtas, e a execução de fragmentos da seção musical do *Allegro di bravura e rubato*. Para S2, as estratégias de análise da estrutura da obra, fixação de objetivos e estudo de dedilhados e digitações distintas foram relevantes, contribuindo paulatinamente para a compreensão e organização da *Elegy*. Acredito que isso deve estar de alguma forma relacionado ao fato de S2 ser, além de violonista, compositor.

Através da biografia dos sujeitos da pesquisa, e da análise de todas as informações provindas dos diários de estudo, entrevista e questionários, constatei que a utilização das

estratégias, bem como o enfoque dado a cada uma delas também está relacionada, dentre outras questões, com as características pessoais de cada instrumentista, construídas através da vivência e experiência na área. S1 encarou as estratégias de estudo como táticas e técnicas empregadas nas sessões de prática com o intuito final de tocar a obra, num processo pouco declarativo, por não ter apontado em seus diários de estudo pensamentos ou dúvidas sobre qual estratégia utilizar. Isso demonstra que, além de S1 já possuir um repertório de estratégias armazenadas para as diversas situações e dificuldades apresentadas pela obra, ele soube exatamente quando utilizá-las. S2, por outro lado, não realizou depoimentos que remetessem à identificação de estratégias pré-concebidas. As estratégias utilizadas por S2 durante seu processo de estudo apareciam na medida em que sua percepção do discurso musical ia melhorando, sobretudo através da análise da estrutura da obra. As modificações nas articulações da seção do *Allegro di bravura e rubato* também demonstraram que o objetivo principal de S2 na construção da execução musical da *Elegy* foi “seguir a percepção do desenho da música, o contorno das frases, e a direção das linhas melódicas”.

Saliento ainda que nenhum dos violonistas comentou sobre o significado do termo elegia, que dá título à música, nem mesmo da concepção retórica de tristeza, sofrimento ou caráter fúnebre, expostos nos *legatos* em semitom e escalas descendentes cromáticas. Também três estratégias do modelo analítico não foram mencionadas em nenhum momento durante o processo: o estudo de mãos separadas (CHAFFIN, 2002; PROVOST, 1992), estudo mental (GIESEKING E LEIMER, 1972; JORGENSEN, 2004), e o estudo através de gravações da própria execução (JUSLIN, 2004; JORGENSEN, 2004; DANIEL, 2001). O estudo de mãos separadas, apesar de abundante nas pesquisas com pianistas, pode contribuir na prática violonística para a identificação e o desmembramento de problemas técnicos motores, coordenação e relação de força empregada entre as mãos, entre outros.

Assim, as estratégias de estudo podem constituir um caminho para a otimização da performance, e uma conseqüente melhoria qualitativa no campo das práticas interpretativas. Como demonstrado, a utilização e enfoque dado às estratégias irão depender do nível e diferenças individuais de cada intérprete, construídos ao longo de suas carreiras através da experiência na área. As estratégias de estudo, no contexto da execução instrumental, promovem subsídios práticos para o violonista resolver diversos problemas técnicos e interpretativos de uma obra, além de igualmente contribuírem para uma melhoria no ensino do instrumento. Quanto maior o repertório de estratégias de estudo que um professor possuir mais caminhos poderá oferecer ao seu aluno para a resolução dos diversos problemas que permeiam a interpretação e execução musicais.

A presente pesquisa possui uma perspectiva de continuidade. Ela poderá ser expandida através de um estudo com delineamento experimental, onde as estratégias de estudo encontradas poderão ser testadas em outros sujeitos, por exemplo, alunos. Ciente de que os depoimentos realizados pelos sujeitos revelam somente a própria visão sobre as estratégias de estudo utilizadas, o presente trabalho também poderá ser complementado com o acompanhamento do estudo dos violonistas através de filmagens. Chaffin (2001) salientou que um tipo de informação perdida em análises dos depoimentos se trata da “ligação entre tais comentários e o comportamento na prática”. Assim, poderão ser verificados se os relatos a respeito do próprio processo confirmam as atividades realizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, D. **Nuevo método para guitarra (Madrid, 1843)**. Heidelberg: Chanterelle Verlag, 1994. Ed. Michael Macmeeken.
- BARROS, L. C. **A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso**. RS. 2008 Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BONI, V. e QUARESMA S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**. Vol. 2, n. 1 (3), janeiro-julho 2005, p. 68-80. Disponível em: < [http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf) >
- CARLEVARO, A. **Escuela de la Guitarra**: Exposición de la Teoría Instrumental. Buenos Aires: Barry editorial, 1979.
- CHAFFIN, R.; IMREH, G. A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice. **Psychology of Music** 2001; 29; 39.
- CHAFFIN, R.; IMREH, G.; CRAWFORD, M. **Practicing perfection**: memory and piano performance. Mahwah. NJ: Erlbaum, 2002.
- CHAFFIN, R; LEMIEUX, A.F. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, A. **Musical excellence**: Strategies and techniques to enhance performance. Oxford University Press, 2004.
- CHAFFIN, R; LEMIEUX, A.F. Spontaneity and creativity in highly practiced performance. 2006
- COFFMAN, D. Effects on mental practice, physical practice and knowledge of results on piano performance. **British Journal of Music Education**, v. 38 n.3, p.187-196, 1990.
- CONTRERAS, A. **A Técnica de David Russel em 165 Conselhos**. Trad. André Borges Pinto. Publicação autônoma. Sevilha, 1998.
- COSTE, N. **Método completo para guitarra de Ferdinando Sor**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.
- DANIEL, R. Self assessment in performance. **B. J. Music** Ed. 2001. 18:3, 215–226. Cambridge University Press, 2001.
- DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Surveying the coordinates of cognitive skills in music. In: Colwell, R. **The new handbook of research of music teaching and learning**: a project of the music educator's national conference. New York: Schirmer Books, 1992. 392-413.
- FERNANDEZ, E. **Técnica, Mecanismo y Aprendizaje**: Una investigación sobre Llegar a ser Guitarrista. Montevideo: Art Ediciones, 2000.
- GABRIELSSON, A. Music performance research at the millenium. **Psychology of Music**, v.31, p.221-272, 2003.

GIESEKING, W.; LEIMER, K. **Piano Technique**. Dover, New York, 1972.

GILARDINO, A. **Nuovo Trattato di Tecnica Chitarristica: Princípi e Fondamenti**. Itália, Ancona: Bèrben, 1993.

HALLAM, S. Professional musician's approaches to practice and performance: Learning new music. **Newsletter of the European Society for the Cognitive Sciences of Music**, 6, 2-10. 1995a.

\_\_\_\_\_ Professional musician's orientations to practice: implications for teaching. **British Journal of Educational Psychology**, 12, 3-19. 1995b.

\_\_\_\_\_ Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: H. Jorgensen & A. C. Lehman (Eds.), **Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice**. Oslo: Norwegian Academy of Music, 1997, cap. 25. p. 89-107

\_\_\_\_\_ What do we know about music practicing? A research review. In: H. Jorgensen & A. Lehman (Eds.), **Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice**. Oslo, Norway: Norges Musikkhogskule, 1997b.

IZNAOLA, R. **Ricardo Iznaola on practicing: a manual for students of guitar performance**. Mel Bay publications, 2000.

JORGENSEN, H.; LEHMAN A.C. **Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice**. Oslo: Norges musikkhogskole, 1997.

JORGENSEN, H. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, A. **Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. Oxford University Press, 2004. cap. 5, p. 85-103.

JUSLIN, P. et al. Feedback learning of musical expressivity. In: WILLIAMON, A. **Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. Oxford University Press. 2004, cap. 13, p.247-270.

LEHMANN, A.C. and ERICSSON, K.A. Historical developments of expert performance: public performance of music. In: STEPTOE, A. (ed.) **Genius and the Mind studies of Creativity and Temperament**, Oxford University Press, 1998. p. 67-94.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NEUHAUS, H. **The art of piano playing**. New York: Praeger Publishers Inc., 1973.

NIELSEN, S. G. Learning strategies in instrumental music practice. **British Journal of Music Education**, v. 16 n. 3, p.275-291, 1999.

O'BRIEN, C. Part and whole methods in the memorization of music. **Journal of Educational Psychology**, p.552-560, 1943.

PROVOST, R. **The art and technique of practice**. Guitar solo publications of San Francisco, 1992.

RAWSTHORNE, A. **Elegy (1971)**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16(1), p. 109-116, 2003.

RUBIN-RABSON, G. The influence of analytical pre-study in memorizing piano music. **Archives of Psychology**, n. 220, p. 7-53, November, 1937.

SLOBODA, J. Individual differences in music performance. **Trends in Cognitive Sciences** v.4, n. 10, p.399, 2000.

\_\_\_\_\_ **Exploring the musical mind**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SOR, F. **Method for the Spanish guitar**. New York: Da Capo, 1980.

TENNANT, S. Pumping Nylon: **The Classical Guitarists Technique Handbook**. Nathaniel Gounod (Ed.), 1995.

WILLIAMON, A, VALENTINE, E. The role of retrieval structures in memorizing music. **Cognitive Psychology**, n. 44, p.1-32, 2002.

\_\_\_\_\_ Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. **British Journal of Psychology**, 91, 353-376, 2000.

\_\_\_\_\_ **Musical Excellence: strategies and techniques to enhance performance**. Oxford University Press, 2004.

WILLIAMON, A. VALENTINE, E., VALENTINE, J. Shifting the focus of attention between levels of musical structure. **European Journal of Cognitive Psychology**, 14, 493-520.

WILLIAMS, J. The interface: Guitar. In: I. Winspur; C. B. Wynn Parry (Eds.): **The Musician's hand: A clinical guide**. London: Martin Dunitz, 1998. p.22-24

WOLFF, D. **Como Digitar uma Obra para Violão**. in Violão Intercâmbio No. 46 (2001).

## ANEXOS

### ANEXO 1: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. DADOS PESSOAIS: Nome completo / Telefone / Celular / Endereço / Cidade / Estado.
2. DADOS PROFISSIONAIS: Instituição de ensino / Vínculo institucional / Disciplinas que leciona / Carga Horária / Número de alunos
3. TRAJETÓRIA MUSICAL: Formação musical: onde estudou - com quem estudou - repertório estudado. Atividades musicais realizadas: cursos, principais recitais, solos com orquestra, concursos. Repertório de interesse.
4. Fale um pouco sobre seu estudo de uma maneira geral / regularidade / duração / estrutura fixa ou variada /
5. Como se dá a sua abordagem de uma obra nova? Cite os passos que segue nessa abordagem.
6. Como você desenvolve uma interpretação de uma obra? Você poderia citar os meios utilizados de uma maneira geral? (ouve gravações? Faz análise? Em qual estágio da aprendizagem isso se dá? Logo desde a primeira vez em que se depara com a obra ou depois de ter lido várias vezes?)
7. Como se dá o seu processo de memorização de uma obra? Esse processo é único para qualquer tipo de obra? Cite exemplos.
8. Como você se prepara para uma apresentação? Existe uma rotina? Ou varia de acordo com a ocasião?

**ANEXO 2: PARTITURA DA *ELEGY* (1971), DE ALAN RAWSTHORNE (1975)**

For Julian Bream

# ELEGY

Edited and completed  
by Julian Bream

ALAN RAWSTHORNE

**Andante molto serio**

**Pochiss. più mosso**

CV, CII, CIII, CI, CVI

art. Harm.

2

33 Ancora più mosso

Musical notation for measures 33-36. Measure 33 starts with a forte (*f*) dynamic and a circled 3. Measures 34-36 contain various rhythmic patterns and fingerings, including circled 4 and 5.

Musical notation for measures 37-39. Measure 37 includes a circled 1 and 3. Measure 38 has a circled 3. Measure 39 has a circled 4. The tempo marking *affrettando* is present.

Musical notation for measures 40-43. Measure 40 has a circled 3. Measure 41 has circled 2 and 3. Measure 42 has a circled 4. Measure 43 has a circled 4. Tempo markings include *rall.* and *a tempo*. Dynamics include *mp*.

Musical notation for measures 44-47. Measure 44 has a circled 4. Measure 45 has a circled 4. Measure 46 has a circled 4. Measure 47 has a circled 5. Dynamics include *p*.

Musical notation for measures 48-51. Measure 48 has a circled 2. Measure 49 has a circled 3. Measure 50 has a circled 4. Measure 51 has a circled 5. The tempo marking *rall.* is present.

Musical notation for measures 52-56. Measure 52 has a circled 4. Measure 53 has a circled 6. Measure 54 has a circled 4. Measure 55 has a circled 4. Measure 56 has a circled 4. Tempo marking is *Allegro di bravura e rubato*. Dynamics include *pizz.*, *p*, and *pp*.

Musical notation for measures 57-60. Measure 57 has a circled 4. Measure 58 has a circled 5. Measure 59 has a circled 4. Measure 60 has a circled 4. Dynamics include *p*.

61 (2) a m i p p i m i (2) a m i m

65 i m i m p a m (4) m i m i

69 m V p m i m m i m (4) (3)

73 p i m p CIV i m a 4 4 4 4 4 4 4 4 p i m a (6) (5) (4)

76 p i a m (3) CIV a m i m i m a (3) (4)

80 m CV a m i p p p i m a p m i m (4) (3) (2)

84 VII i m i m i a (2) (1) dim. p



5

111

114

117

120

123

126

129

*p*

*ppp*

*fz*

*pizz.*

*nat.*

*f*

CVI

CX

CVIII

12

Elegy

6

132 *art. Harm. 8va*

134 *nat.*

137

140

142 *mf*

145 *pp*

148 *p* *art. Harm. 8va*

150 *art. Harm. 8va III* 7  
IV 19

152 *mf*

154 *art. Harm. 8va*  
*p* *mf*

156 *pp* *rapido* *poco rall.* *mf*

158 *ppp* *p*

160 *mf*

163 *art. Harm. 8va*  
*p* *pp* *mente*

**ANEXO 3: Transcrição da entrevista com Sujeito 1 (T)**

E - Apresentação da pesquisa 0:00 - 6:30

E - Vou começar fazendo algumas perguntas gerais, mais assim no sentido de colher informações biográficas. Também peguei algumas informações no teu site...

**T - Mas lá está bem desatualizado...**

E - Por isso eu resolvi trazer, pra justamente complementar alguma coisa.

E - Da tua trajetória musical. Gostaria que tu me contasse sobre a tua formação musical. Aonde ela iniciou, com quem tu estudou, o que tu considera relevante assim pra falar da tua trajetória.

**T - A minha infância com a música eu acho importante, na minha trajetória eu acho que é determinante na minha posição perante a música até hoje, em vários sentidos, né. Eu comecei a ouvir...o meu pai é acordeonista né, amador, na época era bem menos amador, já viveu de tocar acordeão na verdade, e depois parou. Mas continua tocando até hoje assim.**

**Então desde criança eu estive envolvido em ambientes de música bem variados, então a minha concepção de música ela já começa muito deturpada, sem muita fronteira. Mas eu começo a aprender mesmo o instrumento já com um professor. Isso era uma coisa que o meu pai e minha mãe tinham, então de me dar uma formação musical, que o meu pai mesmo não teve né...meu pai sempre foi um músico auto-didata, músico de ouvido, músico prático da OMB, que tu tem aquela carteira profissional prático. Eu até hoje não sou músico profissional mas meu pai é.**

**Então eu comecei assim né, ouvindo muita coisa, muita música brega, muita música mainstream assim, como todo mundo, claro, muito de tudo. E muito cedo eu comecei a estudar em Farroupilha com um professor que chama Ivan Montanha, que ainda é muito atuante aqui no RS.**

E - Ele foi teu primeiro professor?

**T - É, pode-se dizer, porque o primeiro foi um vizinho meu que era da banda militar de Canoas...foi meu primeiro professor, mas foi um período tão curto que eu nem sei se dá pra considerar, ainda mais comparado com o que foi a minha história com o Ivan. O Ivan era de caxias e dava aula em Farroupilha uma vez por semana...e aí eu já comecei a ter aulas com o Ivan, já conheci o violão clássico. Na época ele tinha isso né...ou era o**

violão clássico ou o popular, então eu fazia os dois. Eu fazia meia hora de um meia hora de outro. E era meio que uma negociação assim...tá, meia hora tu aprende a cantar a música que tu quiser, e na outra meia hora tu tem que aprender a ler e a tocar música escrita. Era assim a negociação dele, e dava certo, bem certo. 10:15

Mas aí eu comecei a aprender os livro do Henrique Pinto, é claro, a velha escola brasileira de violão, que eu acho que até hoje é o pressuposto básico, a Iniciação ao Violão do Henrique Pinto, acho que não tem nenhum outro livro de sucesso semelhante no Brasil ainda. Então quer dizer, na minha cabeça era uma coisa muito louca. Eu parti direto da música gauchesca e brega assim, não era nem música nativista, era música brega, e já direto então pro mundo da música erudita, sem escala assim. Isso ainda muito criança. Eu lembro que o primeiro vídeo que o Ivan me mostrou foi o vídeo do Kazuhito Yamashita tocando. Então o primeiro violonista que eu vi que tocava solo foi o Kazuhito Yamashita.

E - Ih, caramba, já começou com uma pedrada.

T - Claro que na época eu não fazia idéia do que ele tava tocando, mas era o famoso vídeo dele tocando Os Quadros de uma Exposição, do Mussorgsky...

E - De oitenta e quatro né, um recital...

T - E na época era novíssimo né. Veja que eu nasci em 81. Quando ele me mostrou esse vídeo devia ser em 90, 91, 89, sei lá, por aí...era recém lançado, era novidade. Então o Ivan teve uma importância...aí já dá pra tirar uma base do por que que eu puxo lá de tão cedo a história da minha formação. Porque um é o meu pai, teve uma importância fundamental. Só hoje eu consigo compreender como a música pra mim, apesar de eu resignificar ela sempre na minha vida, ela continua tendo bases muito sólidas que são do meu pai, não são nem de nenhum professor, entende...música pra mim continua sendo, a grosso modo, sendo bem simplista, a principal importância da música na minha vida é essa de convivência social e até de entretenimento, sem vergonha, mas assim, eu não vejo demérito na música sem entretenimento, provavelmente pelo fato de como meu pai sempre encarou a música e me passou. E o caso do Ivan é por isso. O Ivan foi uma sorte tremenda, porque eu nasci num lugar sem nenhuma tradição musical, principalmente de música formal. E tive a sorte de o Ivan dar aula lá, e justamente...olha, o Ivan tinha um vídeo que na época, pra quem começou já com um certo tempo, e talvez tenha sido até o teu caso, quando tu começou a tocar como era difícil de ter um vídeo de alguém

tocando, qualquer um que fosse né...o cara tinha um vídeo que tinha sido lançado a muito pouco tempo. Depois ele me apresentou um vídeo do Segovia, o Song of the guitar, que é gravado lá no castelo de Alhambra. Também eu não consegui entender. Eu lembro que eu me questionava, tá, mas o japonês é mais rápido, então porque que o Segovia é o melhor? Aí, tá, entram os primeiros questionamentos...

E - Achei legal que o Ivan foi o primeiro professor responsável por te despertar essas curiosidades...

T - Total. E o terceiro vídeo que eu vi foi o Sevilla in concert, do John Williams. E eu lembro disso tão bem né...quer dizer, foi muito marcante assim...e olha a variedade que tem já entre esses três...são três coisas que não se relacionam né, quer dizer, sim se relacionam mas são muito distantes né.

E depois eu peguei um vídeo em EP que tinha de tudo. Era uma mistura lá que o Ivan tinha...a qualidade era de quinta categoria, décima categoria, mas aí tinha de tudo mesmo. E aí lá no meio, a coisa que mais me chamou a atenção, que eu também nunca vou esquecer, um cara careca que tocava com ele mesmo uma hora, e ficava fazendo careta pra ele mesmo, tocando Bocherinni...mas não é porque ele ficava fazendo careta pra ele, eu gostava de ouvir aquele troço. Tinha alguma coisa ali que estava pra além dos outros que eu tinha visto. E era uma coisa...era música, era um troço diferente, eu não sei. Pra mim aquele cara me chamou a atenção. E eu lembro que o Ivan nem dava muita bola, nem me falou muito né...nem me falou do Juliam Bream.

E é uma coisa que faz pouco tempo que eu pensei sobre isso. Que coisa engraçada né, o Juliam Bream foi o primeiro cara que do meio daquele mundo de gente, porque aquela fita tinha seis horas de gravação, e o Juliam Bream foi o que mais me chamou a atenção. E hoje isso não mudou em nada pra mim. Dentro dessa tradição, dos violonistas mais tradicionais, mais referência, o Juliam Bream continua sendo o meu favorito.

E - E dá pra dizer que ele é uma referência tua?

T - Dá, claro, não que os outros não sejam né. Eu sempre digo né, pra um violonista dizer que gosta do Juliam Bream é a mesma coisa que um músico dizer que gosta de Bach...é a mesma coisa que um ator dizer que gosta Shakespeare...é quase como tu dizer assim bah..é quase uma demonstração de ignorância. Eu não tenho direito de gostar ou não gostar de Bach. A partir do momento que eu admiti ser músico...são coisas que são tão paradigma...é a tradição disso que agente faz. E se tu não gosta disso tu não gosta do que tu faz e pronto. Mas dentro de todos esses o Juliam Bream é o que mais eu me enxergo...claro, cada um com o seu espelho né...17:38 Mas eu me enxergo muito mais

correndo atrás do Juliam Bream do que qualquer outro dessa geração. Não que eu queira imitar ele, não é nada disso, mas ele pra mim é o grande artista do violão dessa geração. Não em demérito dos outros, não é isso. E até porque eu sei que tem muita gente que pensa diferente de mim...

Bom, mas enfim aí passando por tudo isso eu dei um salto mortal. Foi em 1994, que teve um seminário em Porto Alegre, do Palestrina, e o Ivan de novo, como sempre, foi muito ligado, sabia tudo que estava acontecendo, e aí ele diz tu tem que ir, vamos juntos lá no seminário. Ia estar o Barbosa Lima e o Eduardo Isaac. E aí eu fui, fiz a master class, toquei algumas coisas e o Isaac falou com o seu Antonio Crivelaro, que na época ele dirigia o Palestrina...

E - Ah, o Crivelaro...muito ouvi falar nesse sujeito.

T - Ele é o mais falado. É, foi o cara que organizou os lendários seminários do Palestrina.

E - Ele existe ainda?

T - Não, ele morreu quando eu fui morar em Porto Alegre. E aí ele e o Crivelaro se juntaram lá no gabinete do Crivelaro e ligaram pro meu pai e pra minha mãe, e eu já achei que eles queriam me expulsar, mas na realidade o que eles queriam era falar com meu pai e minha mãe pra eu poder ir estudar com o Isaac lá na Argentina. Eles queria fazer esse convite. E claro, queriam explicar pro meu pai e pra minha mãe que eles não eram psicopatas, nada disso né, basicamente é essa a história. E o meu pai e minha mãe foram pra Porto Alegre, foram pra lá me buscar e já conversaram com eles e tudo, conheceram o Eduardo Isaac, e aí eu comecei a estudar com o Eduardo Isaac. E isso foi um salto mortal, porque eu saio lá de Farroupilha e aí começo a ter aulas com o Eduardo Isaac, que na época já era o que é hoje, um dos violonistas com mais circulação no mundo. Ele toca anualmente no mundo inteiro...talvez seja a última geração de concertistas assim que todo mundo conhece.

E - Tu começou em 94 com o Isaac?

T - Eu comecei em 95 a ir pra lá. No início de 95 também eu fui pra São Paulo, conheci o Henrique Pinto. Daí eu fiz uma master com ele, e ele me perguntou quem que me dava aula...aí respondi agora vou começar a estudar com o Eduardo Isaac, e o Henrique Pinto falou Bah então tu tá tendo uma sorte tremenda por poder fazer aulas com o Eduardo Isaac...e então comecei a ter aula com ele.

Aí foi mais uma grande mudança, porque apesar de toda essa informação que o Ivan tinha não se pode comparar. É um violonista quase que um amador, no bom sentido.

Professor em Caxias e tal, até virou um grande empresário da música em Caxias, mas ele não era um cara que estava ligado à música e ao violão de uma forma nem semelhante a do Isaac, né.

E aí, claro, comecei a ter aula de música no violão, pra além de colcheias, semicolcheias...dó sustenido, pra além disso. Pra começar a entender a música. Claro que eu era muito novo, mas o Isaac sabia levar isso muito bem assim, de uma forma que eu pudesse compreender. Sabia me explicar como se tocava uma sonata né, não como se fosse uma coisa que começa e uma hora termina e pronto. E aí foram muitos anos tendo aula com o Isaac.

Eu entrei na UFRGS em 99, continuei estudando com o Eduardo até 2005 eu acho...claro, cada vez indo menos pra lá...E na UFRGS, o que eu ganhei então...num primeiro momento assim eu nunca tinha pensado a música de uma forma acadêmica, nem tendo aula com o próprio Eduardo Isaac. Eu nunca tinha feito análise, nunca tinha estudado contraponto. Eu sabia bastante harmonia, até tinha estudado na época do Ivan né, assim funções, mas aquela harmonia prática mesmo, tipo Almir Chediak. E na UFRGS eu entrei em contato com isso, com o que se entra em contato numa universidade. Não preciso dizer que foi uma formação fundamental assim, né...transformadora, como é pra todo mundo que faz uma faculdade eu acho...são muitos anos...aí uma coisa importantíssima, eu passei a ter contato com colegas né...eu nunca tinha tido colegas na música. Em toda a minha adolescência a música era uma coisa sem colegas. Tive colegas no colégio, e a música era um troço meu e só meu. A velha formação do músico, músico cowboy né...

Então eu passei a ter turma, ter colegas, ter gente que queria saber a mesma coisa, que podia compartilhar material. Casualmente foi bem a época que se disseminou a copiadora de cds né. Então isso era uma festa. Nunca tinha ouvido tanta coisa...bom aí sim, eu passei a conhecer todas as referências da minha geração né...

E - Mas nas aulas com o Isaac, depois que tu começou a graduação na UFRGS, tu conseguia identificar alguma coisa durante a graduação que o Isaac já tinha te passado, só que em outras palavras garanto...

**T - É, praticamente tudo.**

E - É, acredito. Por exemplo análise tu tem uma disciplina análise na graduação, mas numa obra o Isaac te mostrava aquela análise...

**T - Sim. É por isso que, foi aquilo que eu te falei. A diferença da faculdade foi aprender a abordagem acadêmica de coisas que eu já sabia inclusive. E de coisas que eu não**

sabia...por exemplo, história da música. Era uma coisa que eu tinha um conhecimento...dessa forma né, tal coisa eu sabia que era de tal época e de tal outra...mas não de uma forma tão sistemática. Então tudo isso organizou muitas coisas também. Claro teria muito mais coisa pra te falar de uma graduação em música, mas assim eu só digo as coisas, como tu me perguntou né...

E - E durante a UFRGS o único professor foi o Daniel né?

T - É. Na graduação e no mestrado também.

E - E o mestrado tu concluiu em...

T - ...em 2005. Entrei em 2003 mas eu atrasei um pouco pra defender.

E - Teria como enumerar algumas principais atividades musicais que tu considera importante...isso entre cursos, ou concursos, ou concertos, as atividades musicais relevantes.

T - Tem muita coisa. Tem aquelas que ficam bem marcadas, e tem outras que se perdem no meio de várias coisas. Bom, currículo é meio assim né, conforme vai passando a tua vida o teu currículo vai precisando de menos linhas. Na verdade chega uma hora que...no início quando tu toca um recital tu tem que pôr ah tocou um recital. Agora chega uma hora que tu toca tantos por ano, aí o que passa a ser importante é ah tocou em tal lugar. Aí tu toca em lugares como quele várias vezes por ano e tu bah então isso já não interessa mais...então cada vez o currículo vai ficando mais curto, até chegar no currículo do, sei lá, do Paquito de Riviera que dizia assim ganhou o Grammy em tal ano, tocou no Carnegie Hall tal ano, é um doa mais celebrados músicos do Latin Jazz, e atualmente grava pela Sony Music, por exemplo, uma dessas grandonas por aí, que hoje em dia eu já nem sei se são grandonas.

E - Jazz?

T - É, o Paquito de Rivera, não sei se tu conhece ele...ah, vale a pena tu conhecer. Ele toca clarinete.

Mas então, nas primeiras épocas assim, eu lembro que eu toquei um primeiro recital lá em Farroupilha, isso muito novo ainda. Isso não é uma atividade profissional, não considero pelo menos...na época até ganhei o meu cachê, mas óbvio, eu era criança para encarar aquilo como uma atividade profissional. Mas eu acho importante porque enfim, sem dúvida, foi uma situação de tu se colocar numa situação de palco, com público, era num evento organizado pela prefeitura, quer dizer, tinha toda uma importância. Isso não deixa de ser importante, pois foi uma espécie de marco inicial dessa prática de subir num palco e tocar sozinho. Antes disso eu já tocava muito também...eu tocava muito com meu pai...

E - Mas esse recital em Farroupilha foi recital de violão mesmo?

T - É, de violão mesmo, com peças clássicas. Isso não deixa de ser importante pra mim. Eu lembro ainda da situação, de como aquilo gerou um stress todo em função daquele acontecimento que não deixa de ser...eu toquei na semana passada no seminário de violão e passei por todo esse stress que, claro, ele vai mudando completamente de cara com o passar dos anos, mas que não deixa de ser um stress nesse sentido. Bom, tu dedica alguns dias para chegar naquele momento ali e te apresentar. Isso nunca vai morrer né, faz parte da graça mesmo.

Depois eu comecei a tocar bastante pela serra lá...comecei a tocar em Porto Alegre algumas vezes também, no Palestrina e tal, eles começaram a me convidar pra tocar lá, nas atividades deles lá, enfim...

Então tive todo esse período de experimentação, de style de concertos, porque eu toquei muito na minha adolescência...muitas situações assim, e isso me deu uma cancha muito grande assim, de palco...tocava bastante, tocava por toda a serra, em situações de ter muito público também. O Ivan era muito bom organizador. Eu lembro de uma vez que eu toquei a Fantasia para um Gentilhombre com uma pianista de Porto Alegre, e foi na casa de cultura de Caxias, e tinha um público enorme, tudo organização do Ivan. E a+i ele fazia e acontecia, botava em tudo que era jornal, saia por tudo e lotava. Até hoje ele faz isso...então eu fiz todo esse estágio com o Ivan, que culminou numa última parceria, com chave de ouro, quando eu entrei pra UFRGS e fui pra Rússia tocar o Concerto do Vila Lobos, com o Uyon. No primeiro ano que entrei pra UFRGS, o Uyon entrou como regente titular da OSPA, foi quando o Olívio assumiu o governo do Estado. Então no primeiro mês de aula a gente foi pra Rússia, no segundo mês na verdade. Eu entrei em março, e em abril eu fui pra Rússia. E aí fui lá apresentar o Concerto do Vila Lobos, e isso sim eu considero já um fato né, uma mudança, uma virada, com certeza. Até aí eu não tinha feito nada que tivesse essa pressão, essa seriedade 34:13

Isso dá pra considerar como um marco de início de carreira.

E - E quanto aos concursos?

T - O concurso é uma coisa que eu repensei completamente, e cada vez ele me interessam menos. Cada vez eu tenho menos simpatia, de certa forma hoje eu tenho uma vergonha dos prêmios que eu já ganhei em concursos. O concurso pra mim virou uma coisa que não tem fundamento. Mas eu não vou cuspir no prato que comi. Eu fiz muitos concursos, quer dizer, poucos, pra realidade de hoje. Pra mim é muito. Eu demorei anos pra me tocar que aquilo não era oque me interessava.

Quando eu entrei na UFRGS eu já tinha dois prêmios em concursos. Eu tinha um prêmio em Córdoba, na Argentina, no concurso do Teatro Libertador. E no mesmo ano eu ganhei o Musicalis, lá em São Paulo. Não vou negar que foi importante. Eu toquei no teatro El Libertador, o maior teatro da Argentina. Eu não posso negar que os concursos abriram portas, direta ou indiretamente, porque isso aconteceu. Agora eu comecei a participar de concursos por que: porque era meio que o caminho óbvio. Na verdade o Isaac me falou: tem um concurso lá de tal jeito, tu não quer participar, eu acho que tu deveria. Comecei a fazer...e isso virou meio que um caminho natural. Quando eu passei a ter colegas, como eu falei, aí virou aquela coisa: bom, o que tem que ser feito é isso. Ah tu toca bem o suficiente pra isso, então tu tem que fazer. A lógica é essa. Aí eu comecei a fazer vários concursos, assim, meio, bom, tem que fazer né...a lógica é essa, tem que ser feito. Eu fiz de oito a dez concursos na minha vida inteira...eu fiz oito concursos, e ganhei sete prêmios.

Talvez o fato de eu ter feito concursos me dá mais tranquilidade pra poder falar sobre eles. Que uma coisa que sempre me pareceu estranha foi aquela gente falando que os concursos são sempre uma mutreta, que concurso é isso e aquilo, e aí tu vai ver o cara nunca ganhou nenhum prêmio em concursos....

Eu posso lhe dizer que a minha história dentro dos concursos foi uma das melhores que eu já vi. Porque com todos os prêmios que eu ganhei eu deveria ter participado de muito mais concursos, né, o normal é isso.

E - Tu te deu conta que não era uma coisa legal e aí parou...

T - Sim. Primeiro porque eu já conhecia a maneira de tocar...a primeira coisa que eu fui constatando nos concursos é que tinham pressupostos muito objetivos do que é um ganhador de concurso internacional. Pra ganhar o concurso Tárrega tu tem que tocar mais ou menos assim...a gente sabe o que é o assim, né. E eu acho que foi aí uma primeira decisão estética importante pra minha vida, que foi se é pra tocar assim eu não quero. E todo mundo me dizia que eu era um cara pra ganhar qualquer concurso internacional desses, que eu tinha que participar mais, pra pegar mais cancha e que eu iria embolsar tudo, papar todos. Porque é bem assim o papo de concursos, né. É bem isso, parece uma convenção de tenistas. É bem assim...tipo ah o cara derrubou tal cara...

E - É competição mesmo...

T - Sim. É competição mesmo, mas nesse sentido eu acho que não tá mal, pelo menos todo mundo tem consciência, né. 07:34

07:35 - 22:16 (Longa opinião do entrevistado à cerca dos concursos de violão)

22:17 E - Gostaria que você falasse um pouco sobre o jeito que estuda. Como é a regularidade atual de estudo? Durações, estrutura fixa ou variada, como é que funciona pra você?

**T - Hoje em dia eu estudo com horários completamente irregulares, por uma questão de trabalho, né. Bom, como eu te falei, a profissão de professor universitário supõe uma séria de coisas que estão fora da sua carga horária dentro de sala de aula, né...**

**Eu posso dizer que atualmente, na terça feira eu estudo mais, porque me sobra mais tempo...sexta feira também...claro, salvo excessões, pois tem sempre alguma coisa ou outra pra resolver. Quarta feira é um dia que eu não estudo nunca, porque eu trabalho da manhã à noite...então, é muito variado, é muito difícil eu te dizer assim...**

E - Estaria de acordo com as horas que tu tem na universidade, obviamente...

**T - Sim, entre outras coisas da vida normal.**

E - Mas quando tu tem concerto marcado. Por exemplo, pra esse último concerto que tu deu no Instituto Goeth, tu teve que se organizar de alguma maneira...

**T - Isso é o que tem funcionado mais pra mim. Infelizmente é isso. Chegamos nesse ponto assim. Hoje em dia o que funciona pra mim é isso, ou seja, é ter aquela data x do concerto. É aí que eu passo a dar mais prioridade pras horas tocando violão mesmo...**

E - E como é que tu faz na hora que tu está estudando mesmo? Tu vai tocando as peças, o que que vai acontecendo naquele momento?

**T - Depende, se é uma peça nova, ou se é uma peça antiga, se são coisas que eu já toco a muito tempo...Eu não tenho sido muito metódico no meu estudo, do tipo como recortar as peças, ou separar pra estudar. Eu já peguei uma tarimba de estudo, depois de tanto tempo, que eu já não preciso mais pegar e anotar na partitura “separar isso, separar aquilo”. Não, eu sei. Eu toco a música, eu gosto de sentar e tocar, sem aquecimento, nada. Eu gosto de sentar e sair tocando, até pra deixar aquilo o mais orgânico possível. Eu não gosto de ficar criando um cerimonial pro estudo, sabe? Tipo, eu preciso entrar, aquecer...isso gera toda uma coisa, parece toc, sabe? Transtorno compulsivo. Se tu fizer isso antes tu vai ganhar depois não sei o que...**

E - Fazer harpejos, ligados e escalas...

**T - Isso. Se eu não fiz ligados com o três e quatro não vai dar certo aquela passagem no meio daquela música. Não é assim.**

E - Então tu começa tocando peças que tu já sabe, né?

**T - Sim, lembrando alguma coisa, improvisando, lembrando de ouvido alguma coisa mais simples...não vai ficar lembrando de uma sonata de ouvido, pra quê? Se tu quer tocar aquela sonata...sei lá, Sonata III do Ponce, vai ficar tentando lembrar de ouvido**

pra quê? Pega a partitura né e faz. Agora sei lá...quantas mil improvisações já fiz em cima de canción de Cuña do Brouwer, não sei, não faço idéia. Então eu pego temas assim, sei lá, Sons de Carrilhões, qualquer coisa que me venha, e vou lembrando assim...isso é muito normal, sabe.

E - Não faz nenhum exercício de técnica então?

T - Não...tenho sentido falta agora. Isso acontece...até pode ser uma coisa que eu volte a fazer um pouco. Mas mesmo quando me dá vontade de fazer, e quando eu faço exercícios de técnica eu procuro não colocar eles numa posição fixa, digamos. Eu até prefiro fazer depois, sabe...ah, então tá, agora que já estudei, já toquei as peças então agora eu faço um pouco de exercícios. Se um exercício realmente foi útil, ele deve reverberar no próximo dia, e não na hora que tu vai tocar...que é a maneira como se vê no geral, que eu acho muito ruim...Fazer exercício pra depois tocar é quase como um atleta correr dez quilômetros pra depois fazer uma maratona. E não é assim. 28:50 Agora o fato de ele correr dez quilômetros por dia isso com certeza vai ser bom pra ele o dia que ele tiver que correr a maratona, claro. Quanto mais natural virar aquela corrida, melhor. A idéia é essa. Então, eu não gosto de criar uma relação de dependência entre a técnica e a música.

E - E no caso da peça nova, aquela que tu nunca estudou antes...desde o momento que tu pega ela, tu tem uma sistemática?

T - Mais ou menos. Porque aí tem uma questão. Dentro do repertório de violão, eu conheço tanto esse repertório, pelo fato de sempre ter gostado de ouvir violão, que isso acaba fazendo uma grande diferença. Por exemplo, pegar o Concerto de Aranjuez para estudar. Eu lembro da época que eu peguei esse concerto e saí lendo facilmente, e digitando as coisas difíceis. Mas é uma música que tava tão presente no ouvido que eu não precisava pensar muito musicalmente digamos...era como pegar uma música do Roberto Carlos e sair cantando e tocando.

Agora se eu for pegar algo pra tocar, como por exemplo a Sonata 1 do Dusan Bogdanovic...é uma peça que eu conheço, já ouvi bastante, mas não é uma peça que eu sei de cabo a rabo de cabeça. Então se eu pegasse hoje a partitura dela...nem tenho essa partitura, mas é uma coisa que eu gostaria de dar uma olhada, ouvir a gravação com a partitura...isso é uma coisa que eu gosto de fazer: ouvir uma gravação com a partitura. Eu não tenho esse medo de que a gravação irá influenciar, e não acredito que pra mim funcione essa questão de somente ler a obra primeiro para depois recorrer a alguma gravação. Eu tenho visto que alguns alunos tem uma certa tendencia de imitar trejeito e

manias dos violonistas em peças..isso tá na cara, eu já digo, isso é de tal violonista. E o cara diz bah como é que tu sabe...eu sei porque eu já ouvi muito. Mas eu não tenho medo disso. Não é não ouvindo as coisas que tu...enfim...é quase como preceitos morais e éticos...sei lá...não é porque tu assiste o jornal nacional e viu que alguém matou um mendigo que tu vai matar um mendigo. Esse exemplo foi meio extremo. Eu não tenho medo de ser influenciado pela audição. Influenciado sempre vou ser. É claro. Mas serei influenciado pela gravação, pela partitura, por tudo que eu já ouvi falar dessa peça, tudo está me influenciando o tempo inteiro né...

E hoje em dia eu gosto de sentar e ler a peça, sem pensar em digitação nem nada, somente ler.

E – Mas com o instrumento?

T – Sim. Chegar e fazer uma leitura dinâmica assim...fazer mais de uma vez se possível. Que é uma prática também que eu boicotei por muito tempo, por pensar tipo que tu vai estudando errado, vai estudando com uma digitação que não é boa, vai estudando meio matado...eu acho que pelo contrário...essas primeiras audições elas permitem que tu tenha um primeiro relacionamento digamos com a peça que tá.....menos dependente da técnica...é uma coisa do tipo só querer ouvir aquela peça e sair do violão, do jeito que der.

Isso é uma coisa que eu lembro de infância ainda, é a parte mais legal. A peça tá saindo mal, mas é tu que tá fazendo, sabe...é bem aquela coisa de estudante, que diz bah eu queria tocar aquela música. Então o cara toca mal e tudo mas não é isso. Ela tá saindo de ti sabe, é tu que tá fazendo.

Maravilha né, e claro...com todo esse tempo de música assim eu posso acreditar que estão boiando em minha cabeça uma série de referencias teóricos, práticos, que já vão moldando a interpretação que eu vou fazer depois. É meio como esculpir uma pedra, né..a primeira coisa é dar algumas marretadas pra realizar uma forma que ainda não está erto do que tu quer, mas...tu não vai começar pelo lado de fora da pedra pensando bom isso aqui já é o olho. Não, primeiro tu tem que chegar numa forma básica. Por exemplo, se tu vai fazer um rosto, primeiro tens que chegar num formato de cabeça, pra depois pensar em olho, coisas assim. E eu acho que isso acontece muito. A nossa formação nos conduz muito a isso né...por exemplo, desde o início já pensar na digitação. O violonista tem na cabeça que estudar uma peça é primeiramente quase

sinônimo de digitação. Ele pega a partitura e a primeira coisa que ele faz é uma digitação. Essa digitação ela já ingessa uma série de possibilidades musicais que ele não pensa. Porque ele já toca daquela forma desde o início. Então ele reflete uma só vez a digitação e conclui que o melhor é daquela forma. Aí passa um mês, ele já tá tocando aquela música de outra forma, tá tocando bem e tudo, e aí chega um momento onde não se tem mais a condição de perceber que tal digitação, em tal contexto, ou seja, tocando a música inteira ficaria melhor de outra forma. Mas na época, pensando compasso por compasso, eu concluí que era daquele jeito. Só que depois eu acostumei com aquele som, então nunca vai mudar esse som, é o som que eu gravei né....

**Então, eu gosto muito disso, de ficar improvisando, não com notas, mas com possibilidades interpretativas.**

E – Isso depois que tu já está com a peça nos dedos...ou...37:25

**T - Não, durante a fase de leitura mesmo. Fazendo a digitação de um jeito, fazendo a digitação de outro, se dando essa liberdade sabe. Tipo, essa digitação me faz pensar a música mais assim, desse outro jeito a digitação me faz pensar a música mais assado. Então essa experimentação inicial não muito reflexiva, testando, empírica, pra mim é bem importante.**

E – Sim, interessante. E o tempo nesse estágio de experimentações varia de acordo com a dificuldade da peça? Não sei se tu podés precisar isso...

**T – Com certeza. E essa etapa ela serve também pra uma outra coisa muito interessante, que é saber se tu quer tocar a peça. Porque tem isso também né...**

**Essa peça da pesquisa foi uma ótima escolha, porque é uma das obras que eu menos conheço do repertório. E ao mesmo tempo eu tenho na minha cabeça que ela é muito boa. Nas poucas vezes que eu a ouvi eu achei muito boa.**

E – E depois desse estágio inicial, o que tu faz?40:20

**T – Bom, aí depende da peça. Por exemplo, tu vai tocar uma peça como a Sonata do Guerra Peixe, que eu toquei a semana passada. É uma peça que tem entre dez e quinze monitos de duração, em três movimentos. Por exemplo, o segundo movimento, se tu ficar repetindo muito...eu pelo menos tenho essa impressão...a música vai perdendo a graça de tal forma que....começa a ficar chata, entende? Quando ela na verdade é um movimento muito bonito. É um tipo de música que tem que dar a impressao que tu está aprendendo na hora...pra ela sair bem mesmo, tu tem que dar a impressão que tu tá**

inventando ela na hora. Então é claro, eu não vou ficar repetindo tres vezes seguidas o segundo movimento da peça porque eu acho que só vai perder a graça...se me dá vontade eu toco duas vezes. Se não, não. Depende da minha vontade entende. Porque às vezes tu está com tanta vontade que a segunda vez sai melhor que a primeira.

E – Durante o estudo, né?

T – Sim, durante o estudo.

E – Ah, então ela já está nos dedos, sem nenhum problema e tal...

T – Sim, tem alguma dificuldade de digitação...mas no caso específico desse movimento, são casos que realmente não precisa muito quebrar a cabeça. Tem um ou outro jeito de tocar. Aí se escolhe um e pronto. Agora o terceiro movimento já é outra história, porque tem trechos super difíceis, de improviso técnico e tal, e de ritmo, principalmente. E aí, mais uma coisa subjetiva que vou te dizer em relação às peças rítmicas. Por exemplo, um frevo, ou um baião...são peças que eu me sinto...tipo, eu tenho que repetir aquilo. Porque parece que a primeira vez que tu toca tu não pega o groove da coisa. Uma coisa bem de música popular, né. Então, não saiu com aquele groove. Tu não te sentiu dentro do ritmo, digamos. 44:10

Com a tua banda tu deve ter essas impressões. Bá, hoje não pegou...enfim...ou, hoje sim, estava com uma levada mesmo...levada é isso, é uma espécie de um metrônomo, só que não é um metrônomo. Ele é bem diferente de um metrônomo. É uma sensação que tu tem que é precisa daquele ritmo. E minha maneira de desenvolver isso é repetindo, fazendo sabe...e até me envolvendo de uma maneira que ajude aquilo. Muitas vezes eu resolvo problemas técnicos com isso. Por exemplo: bá, essa levada tal, o que ela sugere pra minha mão? Tipo como se fosse uma dança, sabe..

Tu vê um cara como o Seu Jorge, por exemplo, que toca o violão daquele jeito, puxando as cordas pra fora. A impressão que se tem é que ele toca muito bem. Não sei se tu já prestou atenção como ele faz uma levada quando ele acompanha. É impressionante. É muito swing, sabe...tem muito groove. E aí tu vê...ah, como será que ele desenvolveu aquela técnica? É justamente isso. A mão dele tem uma dancinha, que é mais ou menos como se ele estivesse dançando aquela música. E aí uma coisa que seria muito complexa de se resolver tecnicamente tu vê que ela se resolve por uma sensação. A música entra pelo ouvido e pede pra ti fazer assim, ou seja, o inverso né..é muito mais sensitivo..o que tu vai fazer é o produto da sensação que aquela música te causa. Às vezes o inverso. 46:00

Às vezes eu preciso resolver uma coisa que tecnicamente não sai bem. Ah , então qual é o problema aqui?...e é isso. Bah, a música diz que tua mão tem que pular assim, pelo menos foi isso que o teu corpo entendeu. Só que isso está atrapalhando. Porque eu preciso que o anular chegue lá de tal jeito que quando a mão tá atuando o anular não chega lá, né...digamos. Isso também acontece, Aí tu precisa arrumar um outro jeito.

E – Ok. E essas estratégias, digamos, elas surgem de acordo com a peça...Ela emana de dentro do conteúdo da música... Tipo...ao longo daquilo ali tu vai desenvolvendo tuas próprias estratégias...?

**T – Com certeza. Exatamente.**

E – E é claro...como tu já tocou muito também elas devem se repetir, né..tipo, ah essa peça aqui eu já tive um caso parecido em outra determinada peça...

**T – Com certeza. Sim, é isso, tu vai pegando uma bagagem, um vocabulário, digamos, técnico, né. De certa forma tu vai criando preconceitos que tu vai botando na obra, né. Essa peça tem cara de ser daquele tipo...conheço o tipinho dessa peça. Agora o interessante é tu entrar nela, começar a estudar e saber se desvincular desse preconceito, quando for necessário. Tipo, bá, não é bem do tipinho que eu pensava. Tu vê que coisa né. Bom, isso volta pra aquela questão que te falei..a importancia da fase inicial com a obra né...como tocar, testando, tateando. Eu vou tateando...é bem por aí a coisa...48:05**

**Depois é que eu posso me dar mais o direito de racionalizar mais as coisas que eu estou fazendo. Mas num primeiro momento eu vou tateando mesmo. Não que seja fácil separar essas coisas. É óbvio que em todos os momentos tu está aplicando a tua subjetividade e ao mesmo tempo em todos os momentos tu está tentando ser o mais cético possível, digamos..**

**Por exemplo...aquela divisão do Natiez, da semiótica: o nível neutro, poiético e estésico. Eu procuro estar sempre nos três níveis enquanto estou tocando. Eu procuro estar sempre sendo espectador daquilo, meu processo é muito estésico...é muito de ouvir, eu estou sempre ouvindo, captando o que está saindo..inclusive essa primeira fase que eu estou te falando é justamente isso. É mais ou menos o lugar que eu me coloco de ouvinte. Então eu deixo que a mão vá fazendo. Eu vou traduzindo aqueles símbolos...claro , eu estou fazendo uma poiésis sim, pois eu estou fazendo surgir aquele som...o nível neutro, que eu sei lá o que que é isso, mas enfim...a princípio, é a partitura, então, ela está ali. Mas principalmente o que mais me interessa nesse primeiro momento é no momento em que o som saiu ele entra pelo meu ouvido de novo. E eu o recebo.**

E – O som, né...não o movimento...

**T – Não, o som. Só o som. Eu me guio muito de ouvido cara. Outra coisa lá que eu puxo minha primeira referência de formação. A música pra mim ela ainda está muito dependente do meu ouvido. Eu confio muito no meu ouvido.**

E – Sim, é o que soa, né...

**T – Sim. Todo o meu processo tem muito a ver com o que soa em meu ouvido.**

**Tocando assim, eu me sinto criando. Isso parece meio pretensioso, né. Mas pra mim não existe..por exemplo, tu já deve ter lido aquele texto do Dunsby, né...51:20, que fala do Shenker e da interpretação musical, que o intérprete é um termo pejorativo para o executante, né...significando que o intérprete está deturpando a música. Na minha vida não existe o conceito de executante. Pra mim existe o intérprete. Quem toca é intérprete. Não existe! Não tem como tu ler uma partitura e tocar, e achar que tu está isento de qualquer juízo, entendeu. A mesma história do Stravinsky...faz o que está escrito e deu pra bola. Tudo bem, vou fazer. Faz tu e faz eu, vão sair duas coisas diferentes, e os dois estão fazendo o que está escrito. 52:07. Claro, tanto o Shenker como o Stravinsky tinham certeza de como estava escrito certo. Só que se os dois tocassem também seria diferente. Ninguém prova melhor do que eles que eles estavam errados. Eles cansaram de provar que estavam errados. Claro, não em demérito dos dois né...quem sou eu pra falar do Stravinsky e do Shenker..mas assim, realmente os dois estão errados ao meu ver.**

**Mas, a parte disso, essa crítica por incrível que pareça eu acho que é muito importante. Porque ainda se acredita no Shenker como um referencial da interpretação musical...e bom, referencial ele pode ser, mas tem muitas coisas que é preciso questionar, e mais, derrubar né, mito é mito. Por exemplo, esse mito do executante perfeito e ideal, do executante que é a maquininha de tocar, isso é mito. Não pode existir hoje em sã consciência alguém que acredite nisso. Mas isso é minha opinião, pois é uma coisa que está fora até de debate. Não tem cabimento alguém acreditar que existe uma leitura certa de tal coisa. 53:52. É quase como acreditar que existe o Deus verdadeiro, com D maiúsculo. Tá, se tu realmente acredita nisso então tu é o fim da várzea...não é possível.**

E – É, e tem muito problema de terminologia. Usa um termo, quer falar uma coisa ou outra, enfim...usa executante, usa performer, usa músico, uma coisa louca.

**T – E tu vê, eu acho que se cria tanta coisa quando na verdade é tão simples: intérprete.**

E – Tá intepretando aquilo, né...

**T – Tá tocando tá intepretando aquilo.**

E – É. E também acaba abrindo margem pra aquela coisa: ah, interpretar...aí aparece um cara lá tocando uma Pavana do Milán e daqui a pouco ele improvisa aquilo ali e faz uma sétima maior naquela Pavana.

**T – Sim, tá interpretando...**

E – Sim, ele tá interpretando....

**T – Se isso é bom ou é ruim é outra história. Esse é o problema. Sempre se coloca em cima desse..parece que é necessário pôr um juízo de valor, e dizer, bom , interpretar é bom...não é isso. Intepretar é inevitável. É mais isso, entende, a minha idéia. Não existe como não interpretar. Mesmo que eu tenha que ser o cara mais neutro do mundo isso já é uma forma de interpretação.**

E – É, e não quer dizer que tá certo ou errado..vai depender do parâmetro que se assumir.

**T – Tá, isso é outro debate, outra discussão, mas...o fato é que tu tá te colocando sempre.**

E – Os conceitos também são amplos né...o cara vem e fala que isso está fora de estilo. Mas aí o próprio conceito de estilo também, entra uma série de coisas né..é uma discussão sem tamanho....

**T – Tá, e aí temos grandes musicólogos que trabalham com isso que...como diz o (naun entendi aqui) que a música antiga dentro da música historicamente informada, os músicos que praticam isso hoje em dia, a música deles vale muito mais pela novidade do que pela antiguidade. Esa frase é muito boa. Sim, porque realmente tem grandes músicos fazendo música antiga com alaúdes e teorbis e não sei o que mais...por que que isso é bom? É bom porque é música contemporânea, não é porque é música barroca. Provavelmente se alguém perguntasse pra Bach como tu tocava tal coisa, Bach nunca ia entender como um louco quer saber como se tocava a um século e meio atrás. Por que tu quer saber? Na época de Bach não existia esse interesse, pra ver o que se fazia no passado. O interesse era no agora.**

E aí se o cara pegou uma música do Milán e improvisou e colocou uma sétima, se isso está errado, não sei.

E – Mas pode?

**T – Poder pode! Por lei pode...tudo pode..se tu quiser pegar uma guitarra e tocar a música do Milan com bateria...tudo pode. Não adianta a gente cientificamente querer proibir as pessoas de fazer alguma coisa, que não é proibida. É fazer o que der na telha com a música do Milán. 57:47**

Se tu acha ruim, se tu quer criticar tu tem todo o direito. Mas que o cara pode, pode.

**58:00**

E – Puxando o gancho, onde tu estava falando como tu preparava uma obra nova né...tu falou do estágio inicial. Sobre a questão da interpretação, ela já vem automática, junto com tudo isso? Ou tu separa assim, por exemplo..interpretar somente depois desse estágio inicial, onde tu vai dar uma cara pra isso...? Não sei se consegui me entender...

**T – Mais ou menos. Porque daí vem essa questão da interpretação. Na hora que eu sentei com a partitura ali eu acho que eu já estou interpretando..**

E – Tá.

**T - ...com o violão, sem o violão. No momento que eu tô com aquela partitura, decifrando aquilo de algum jeito eu estou interpretando. E olha, no momento que eu abro aquilo, vejo o nome da peça eu to interpretando alguma coisa. Eu já estou pensando...de alguma forma já tem uma pulga atrás de minha orelha perguntando porque que é uma elegia, é uma elegia a quem, ou se realmente é pra alguém, enfim..e isso já é uma interpretação de certa forma. É dedicada ao Juliam Bream, e isso já me traz um monte de coisas, porque eu já tenho aquele pré-conceito. Eu já tenho aquela idéia pré-concebida do que são os compositores que criavam músicas pro Bream, então eu tenho uma noção por onde vai a coisa, eu já estou interpretando. Eu posso estar me enganando, mas isso eu vou ver depois. Ao longo do processo eu vou corrigindo inclusive coisas que talvez eu tenha me precipitado, mas é impossível não se precipitar. Porque se tu tem tanto medo de se precipitar, quem tem muito medo de se precipitar acaba não fazendo nada. 01:00:19.**

E – E ali quando tu disse que também ouvia gravações...

**T – Sim. É, por exemplo, essa peça é uma que eu já teria um pouco mais de cuidado com a coisa da gravação porque eu só sei que o Bream gravou, não faço idéia se alguém mais gravou isso aqui. Mas alguém já deve ter gravado. Eu sei que eu não vou poder ouvir outra, então, é bom que eu não me vicie muito no Bream, porque senão também, eu posso estar amputando várias possibilidades de interpretação. Talvez com essa peça aqui eu vá preferir deixar pra depois a gravação. 01:01:12**

E – Certo. E além de ouvir a gravação, de improvisar, e de fazer essa leitura inicial, tem mais alguma coisa que tu não pode deixar de citar que tu faça nesse estágio de aprendizagem? Por exemplo, análise?

**T – Não. Não e sim, porque...isso é uma outra coisa que tá acontecendo durante esse tempo que eu me dou o direito de ler sem pensar na digitação e tal..**

**É exatamente isso. Tá, eu to lendo a música, improvisando, como tu falou, botando o dedo no lugar que der. Por enquanto é isso que eu vou fazer. Aí eu já vou vendo por**

exemplo aqui tem uma mudança de andamento..tá claro já, isso, enquanto eu vou lendo, isso já vai permeando a minha leitura...eu to vendo que tem quatro linhas aqui onde alguma coisa muda, tem alguma espécie de final aqui que é um mi mi (nesse momento ele está me mostrando a partitura da Elegy). Quer dizer, parece ser alguma coisa..tem um la bemol fá e mi. O fá tonaliza pra mi, então, quer dizer, aqui termina alguma coisa..não sei, pode ser uma frase, pode ser uma parte, não sei, isso não deixa de ser uma análise já. Lógico, isso não vai ser a prioridade digamos, eu to lendo a música, mas naturalmente já existe uma análise que vai acontecendo. Claro, se o nome é análise já é outra história né, porque, eu lembro que o Celso dizia na disciplina de análise lá, no seminário, ele dizia não usem tanto o nome de análise em vão. Bom, talvez isso não seja análise mesmo, acho até que não é. É uma observação superficial, eu vou meio que contando pra mim mesmo como é a estrutura, tentando entender a estrutura básica, geral né. A questão bom se isso é música mais tonal ou mais modal, o que que é, eu to ouvindo pra sacar isso.

E – Isso deve influenciar também no processo de memorização? O que tu costuma fazer pra memorizar? Tu não costuma tocar lendo...como funciona essa coisa de memorizar a peça?01:03:47

T – Faz muito tempo que eu não toco nada lendo. Não, pra não mentir. Eu toquei o concerto do Edino Krieger lendo, no ano passado. Primeiro porque a gente teve muito pouco tempo. Segundo porque a gente tava tocando em duo, e eu achei que seria bem interessante ter uma noção espacial enquanto tocava. Também porque o segundo movimento eu não sei como tocar não lendo, mas é uma questão específica daquela peça, né...Mas é muito difícil eu tocar solo lendo. Eu nem sei se já toquei algo solo lendo.

E – Então geralmente não toca lendo.

T – É, eu não toco lendo. Inclusive eu acho feio tocar lendo...mas isso não precisa pôr no trabalho.

E – E tu tem algum processo único pra memorizar a peça?

T – Único eu não sei né...não conheço todo mundo...(risos). Não, eu não tenho jeito de memorização. Eu tenho uma memória muito boa pra memorizar música...e te digo, com muita tristeza no coração, que em geral eu esqueço de coisas simples. Tipo desligar a luz antes de sair de casa. Eu tenho uma memória péssima, mas pra música ela é muito boa. Pra muita coisa é muito boa. (deu um exemplo fora do tema).

E então eu acho que memória é isso. É conseguir fazer com que ela priorize certas coisas.

E – Então tocando durante o estudo, tu não faz nada específico no violão com o intuito de memorizar..isso ocorre naturalmente durante o estudo né?

**T – Naturalmente. Eu não sei como memorizar.**

E – Tu não separa isso né..tipo hoje é memorização?

**T – Não. Eu não tenho nenhum processo de memorização, porque nunca precisei. Realmente, eu não preciso disso. Eu já pensei em muitos porques assim...sabe que eu não esqueço nem uma peça de Bach assim...vou puxar alguma coisa que é famosa sabe...a Chaconne, por exemplo, uma peça de 15 minutos, em ré menor, né..e aí como não esquecer de alguma coisa, eu nunca esqueci da chaconne, nunca tive um branco na Chaconne. Se eu pegar agora eu saio tocando. Eu posso errar tudo, mas eu não esqueço nada durante a execução. Não vou esquecer nada. Não sei, talvez tenha a ver com a minha escola da vida de música, que é essa coisa que eu te falei, de estar de ouvido muito ligado no que está acontecendo na música, sem precisar pensar muito. Tudo na música na minha cabeça tem uma causa e consequencia. Eu sei que se eu toquei um lá com sétima é porque eu estou indo pra ré. Mas claro, o meu ouvido sabe me dizer que não, que é pra fá que eu to indo...01:08:27. Então ao mesmo tempo que eu tenho essa relação de causa e consequencia, uma relação racional, digamos, tenho uma relação que é empírica, sensorial mesmo, que diz isso: não, o meu ouvido diz que é pra fá que eu vou.**

E – Isso me leva a crer que se colocar uma gravação aqui e pedir pra tu tirar de ouvido não é muito difícil?

**T – Eu tiro qualquer coisa de ouvido. Consigo ouvir o violão às vezes tocando uma coisa muito fora assim, e eu sei em que lugar do braço está, de cabeça assim. Eu não preciso ir lá e testar. Eu sempre tive muito esse trabalho de ouvido, até eu acho que eu tenho deficiencias em algumas ciencias musicais teóricas até por causa disso, sabe..porque eu resolvi tranquilamente de ouvido. Harmonia é uma coisa que eu sei muito bem, mas na prática entende...a prática me diz que sim. Eu faço arranjo, eu acompanho alguém cantando, eu sei resolver. Eu sei usar a harmonia. Mas realmente eu não sei muito...é isso que me ocorre. O meu ouvido muitas vezes me atrapalha na hora de entender as funções, por exepmlo...ah, que função é essa? Na minha cabeça, o que que vem a ser uma mediante? Não sei...mediante não me diz nada. Dominante sim. Dentro da música tonal pra mim tudo ou é dominante subdominante ou tônica. Nada mais existe. Só isso existe. E lógico, um bilhão de coisas que podem substituir cada uma dessas. 01:10:47 Então é por aí sabe...é uma maneira muito tosca de entender a harmonia, entender entre aspas né. É até feio pra um professor ser tão brucutu assim em harmonia...eu sou**

**bastante. E contraponto também, eu uso, eu faço uso de contraponto. Eu tenho uma música minha, uma milonga que vai sair num próximo disco agora, que irá para prensar nessa semana agora.**

E – Tu gravou um disco?

**T – É, com banda, com guitarra...**

E – Ah, do jazz?

**T – Isso. Não é jazz, é uma mistura, é um pouco de tudo e nada de nada. E tem uma milonga minha, que eu fiz, que tem flauta, clarinete e tal, e ela é toda contrapontística, eu não pensei nela harmonicamente. Claro, ouvindo tá tudo ali né, eu sei exatamente onde tá na harmonia, mas eu não pensei ela assim, eu não compus ela pensando na harmonia. Eu compus pensando em linha só. Só que eu não sei nada de contraponto. Não sei contraponto. Tu pode perguntar pra prof. Any até...ela sabe que eu não sei. Mas eu não sei contraponto. Mal e porcamente sei as espécies lá. Mas eu sei usar contraponto também dessa forma tosca...gostaria de saber mais.**

E – Ok S1. Teria mais uma pergunta aqui pra fazer, que diz respeito a como tu se prepara para uma apresentação. Mas terei que deixá-la pra um próximo encontro em virtude do tempo. Quero te agradecer pelas informações, que, para além da pesquisa, foram muito importantes.

#### **ANEXO 4: Transcrição da entrevista com o Sujeito 2 (M)**

0:00 - 2:02 Preparativos

2:02 - 18:00 E - Então vou aproveitar e te deixar a peça...

**M - Que eu já nem sei que peça é...**

E - ... Ficou a Elegia do Rawsthorne..

**M - Essa aqui eu nunca toquei mesmo.**

E - A idéia é essa aí..é pegar uma peça que tu não tenha....

**M - Essa partitura eu provavelmente tenho ela..não me lembro se tenho ou não.**

**Eu já tive ela tá..**

E - Tá..mas essa fica de presente pra ti.

**M - Ótimo. Brigado. Eu tava vendo aqui..hum..mas não cortou né?**

E - Não, não cortou. E aí tem uma....

**M - Vai ser a mesma peça pra todo mundo ou serão diferentes?**

E - Não, será a mesma peça.

**M - que legal hein...**

E - na verdade é só tu e o S1, neh...

**M - Ah, são só dois?**

E - Só vocês dois...

**M - Eu achei que tinha mais gente...**

E - Dois. Os critérios ficaram em professores universitários com carreira ativa como violonistas, e...e residirem no Rio Grande do Sul.

**M - Ótimo!**

E - Tinha ficado tu, o S1 e o “x” era o outro. Só que o “x” não fechou... não fechou porque não consegui encontrar a mesma peça pros três né...

**M - Ele já tocou tudo?**

E - Não..pelo contrário...só que ... ele não queria estudar as peças das listas que eu mandava..nenhuma interessava né..

**M - Do tipo Eu quero fazer alguma coisa que eu já queira fazer**

E - é. O “x” já tem as idéias dele.

**M - O único detalhe legal é que se tu tivesse fechado com ele tu teria três....universidades federais...as três do Rio grande do Sul...**

E - É...é..mas daí eu conversei com a professora e ela me disse olha com dois já vou ter muito trabalho...

**M - É. Acho que o que ela falou tá correto. É que normalmente se usa números ímpares, não sei bem o por que, mas, tanto faz. Na verdade as vezes depois com o tempo tu vai descobrir isso.**

E - Me perguntaram na entrevista por que três....e eu..ah..por que não são dois..haha

**M - Uma das coisas que eu aprendi com a orientadora é que é isso assim...as pessoas perguntam tudo...e o problema ... a questão metodológica básica assim é isso..ou seja..o que interessa é o que tu responde dela..elas não tão te dizendo como contraponto assim dizendo assim que tá errado. Elas querem saber o que tu responde...é só isso que elas querem. Então se tu responde olha três é um número cabalístico pra mim..e eu sonhei com esse número, três vezes naquela semana e daí tu entende que nessa dissertação nessa tese tu precisa de três. Aí elas dizem oohh, mas elas não discordam, entendeu? Elas dizem que resposta interessante..não tinha pensado nisso..mas será**

que...pra elas tu responde entende. Agora o problema é aquele que a gente falava hoje...por que três...ah..da aula do Pierri né...por que três? Ah...anh...sei lá...Tá, então pode ser oito? Não, oito..hum..será que...

Ou seja, não tem resposta. Tu não parou pra pensar por que...e..e, segundo a área, tu não consegue justificar o que tu tá fazendo tu te quebra, por que na verdade uma defesa é isso né...tu conseguir responder e justificar tudo o que tu faz..porque tu tinha um objetivo, e teu objetivo tem uma relação com a metodologia, tem uma relação com os princípios que tu estudou. Então se tu encaixar tudo isso tu consegue um bom trabalho e fecha isso. E o processo de aprendizagem no mestrado é exatamente isso né..

E - até o cara se dar conta disso quando vê já passou né..por ser dois anos né..

**M - é muito pouco...mas tu sente isso principalmente por que tu tem muita atividade né...então assim, em algum momento talvez tu tenha que parar quieto é só fazer isso.**

E - Uhum. É, isso é verdade. S2...tá..ahn...então assim..então tu entendeu agora como é que é. E aí eu vou te mandar depois um e-mail..é um modelito de diário

**M - Ah eu gosto! Diário é paulada. Ótimo! Manda pra não termos modelos diferentes.**

E - Então eu vou te mandar o modelo daí...Então daí quando tu tiver envolvido com a peça registra ali o que fez.. E assim..até o final lá de Novembro a gente vai ter que ter um momento pra tu tocar isso. Aí de acordo com como tu achar que deve ser..uma audição pra mim, ou uma audição pública...se quiser incluir ela num recital..seria mais interessante tocá-la em público mesmo assim né...porque aí tu vai prepara ela pra tocar em público mesmo, e não só pra mim, só pra pesquisa entende?

**M - Interessante.**

E - Mas eu deixo livre também pra tu escolher isso né.

**M - É, mas digamos que se fosse Novembro seriam quatro meses...agosto, setembro outubro...três meses e meio. Falando de critérios, é interessante colocar numa peça, numa audição, ou num concerto com três meses e meio de vida?**

E - Não. Aí é..é--

**M - Não...mas é..é que eu fiquei pensando nisso.**

E - Eu te deixo livre ...

**M - A audição a gente vai fazer?**

E - Vai fazer...

**M - mas assim ahnn...falando da área da performance, pra tu incluir uma peça num concerto, não sei se o S1 te fez essa colocação, mas até que ponto nós vamos incluir uma peça num concerto de verdade com três meses e meio?**

E - Não...por isso eu deixo livre justamente por que...porque é tu entende?

**M - Mas é uma pergunta que tu tem que fazer pra tua orientadora entendeu?**

E - Claro, claro. Não, é por isso mesmo que eu deixo a teu critério...se tu achar que em três meses não é...se tu não costuma fazer...

**M - É...é...exato...eu não to nem pensando nessa peça especificamente...eu só to pensando assim..que normalmente, salvo em alguns casos muito específicos, e esse pode ser um, normalmente ninguém, a não ser estudantes de graduação, sacou, que todos os semestres fazem seis peças novas, cinco, quatro, e vão lá e tocam numa prova...salvo essa fase da tua vida quase mais ninguém faz isso. Quer dizer, tu vai botar quase sempre num concerto alguma coisa que artisticamente tu considera que tu já faz bem..ou que seja pouco tempo, às vezes pode ser dois meses, mas que tu já tenha uma relação íntima com ela, onde assim beei, tá na hora de tocar isso...percebe?**

**Esse é a diferença de um concerto com pressupostos artísticos para um com pressupostos didáticos.**

E - Mas isso que tu falou é muito importante. É justamente...a idéia...minha idéia assim é tentar ver como é que o artista ele faz pra levantar uma peça em menos tempo..

**M - Não. É isso...eu não conheço teu trabalho, assim, eu não conheço teus pressupostos...o que eu sei é que isso vai ajudar e muito o teu trabalho ou pode trazer problemas...depende de como tu constrói..**

E - Mas..é muito interessante esse questionamento.

**M - legal.**

E - Tem coisas biográficas tuas que eu já dei uma olhada no site, e eu só te pergunto se tudo que está ali está atualizado.

**M - Creio que sim, e se tu quiser eu te dou indicações assim ó...quais são as referencias né...tipo..o site, o site é a principal. Existem mais dois que talvez te ajudem muito a resolver a questão biográfica. Que outro dia eu estava olhando lá e gostei muito. Como a vida agora hoje em dia é on-line...é...isso aqui pode te ajudar...músicos do Brasil. Isso aqui é muito legal. É a primeira enciclopédia on-line....**

21:45 - E - Tá...agora eu queria que tu falasse um pouco S2 sobre o teu estudo de uma maneira geral. Como é que é a regularidade, se tem uma duração fixa, se tem uma estrutura fixa ou variada, me conta como é que é o teu estudo.

M - Tá...tem dois tipos de trabalhos básicos...um que ocorre em relação aos alunos, ou seja, a cada semestre, a partir do momento em que é definido todo o repertório, né..de todos os alunos que eu tiver naquele semestre. Eu passo, principalmente no início do semestre, antes de começar um pouquinho, no primeiro mês, um trabalho de investigação assim de encontrar quais são as peças para cada aluno. E isso consiste em estar revendo e relendo as peças, ou imaginando quais são, pra aquele determinado nível, do aluno, no que diz respeito ao que falta pra ele, e o que não falta, de encontrar aquelas peças para formar o repertório do semestre. Bom, isso me toma um bom tempo...porque já não levo uma semana pra fazer, levo um mês, um mês e meio. Então na primeira e segunda semanas eu vou distribuindo algumas peças e depois no segundo mês vem as outras, porque eles só fazem a prova final, não fazem no meio do semestre.

Então já tão lendo a primeira e já vão lendo as outras. Porque que eu to dizendo isso, apesar de não ser bem a pergunta...porque na verdade eu estudo essas peças. Nos primeiros dias durante algumas horas eu estou estudando essas peças, e às vezes a questão das diferentes partituras, diferentes edições, diferentes revisões, eu gosto muito de utilizar diferentes revisões, diferentes versões da mesma peça, assim como as diferentes versões gravadas né, tu vai percebendo aonde é que tu pode chegar. Bom, isso é um ponto.

E já a questão do meu repertório, meu estudo, ele de uns três quatro anos pra cá ele cada vez mais diz respeito às minhas próprias obras, ou arranjos, ou algumas transcrições, mas fundamentalmente as obras novas assim que eu tenho feito. Isso diz respeito às obras tanto que estão nos dois discos quanto diz respeito às obras novas que eu tenho feito.

Então, eu nem chamo mais de estudo...eu chamo de, sei lá, a minha relação com a música. Então eu sento, e. Por exemplo, eu tenho três horas hoje a noite livre então eu vou tomo um chazinho, um cafezinho, ouço alguma coisa interessante, leio alguma coisa interessante...que que é algo interessante? É alguma coisa que me inspire, me deixe bem assim...e vou deixando assim o tempo passar um pouco até que eu pego o instrumento e começo a tocar. Eu não defino muito assim o que que eu vou tocar. Nunca defino...às vezes eu defino, mas eu começo a tocar..vou tocar a peça tal. E daqui a pouco eu estou

vendo, surge uma idéia, aproveito a idéia e vou embora. Então essa é a minha relação com música nesse momento...se dá dessa forma, ou seja, eu ocupo a maior parte do tempo com o instrumento nessa possibilidade de criação...

E - Da criação né...

M - Isso..então mais ou menos o mesmo trabalho que eu fazia a uns anos atrás com interpretação né..passava horas por dia praticando as obras que eu tinha definido pra aquele semestre, cada vez mais as minhas próprias peças tão tomando conta disso. Mas isso acaba dando um equilíbrio interessante assim..como eu sempre digo, graças aos alunos eu continuo ensinando muita coisa. Porque em razão do repertório, que é muito variado, pois afinal tu tens instrumento 1, Instrumento 5, instrumento 7, né, quer dizer, são níveis muito diferentes, então tu acaba tocando um pouco de tudo em razão desses alunos...muita obra que tu já tocou, muita obra que tu nunca tocou, porque o repertório de violão é muito dinâmico e muito amplo..já se foi o tempo que era limitado. Se tu pensar no século XX tu tem todas as correntes possíveis e a diversidade e a amplitude disso é muito grande. 26:28

Enfim...não sei se eu respondi...

E - Sim, respondeu bem. Mas dentro disso que tu falou, então tu entra na sala, se inspira, né, aí vai tocando...mas aí vai chegar o momento que tu cria a música...tu tem o teu processo de registrar...tu mesmo me mostrou..tu escreve um pouco, tu grava, tu se grava também né...

M - isso...eu tenho usado filmadora, máquina fotográfica, uso partitura, uso o finale, e às vezes não uso nada disso...só toco, e com o passar do tempo eu até gravo. Também tenho percebido que muitas vezes eu gravo essas músicas todas e depois não assisto. Porque na verdade se tu tem uma relação com o instrumento ali tu acaba nem precisando daquilo. Eu só acho que eu preciso ter gravado aquilo.

E - Isso faz parte do teu processo criativo mesmo né...

M - Não só criativo...eu acho que a questão metodológica mesmo, que tu aprende no mestrado, de que na verdade tu precisa registrar e de que tu precisa preservar os teus processos né, porque são eles que respondem as questões principais...não é...o resultado da minha vida né..tu vai pra um concerto e tu toca..tu vai aprender música assim..Mas os processos que conduzem...uma vez num bar nós conversamos isso...né..quer dizer, o que está registrando essas questões todas via isso que eu falei inclusive via texto né...atualmente eu tenho visto que é muito interessante escrever sobre...isso eu não fazia né...e o que que é escrever sobre? É tu tá compondo uma peça e

de noite antes de dormir tu senta na frente do computador e escreve as tuas impressões sobre aquilo que tá acontecendo né..naquele momento. Acho que com interpretação eu também faço isso assim...então tu vai criando textos..acho que é um pouco a questão do diário né..de campo assim ...então quer dizer tu tá escrevendo textos sobre o teu processo de estudo lá naquele dia, de criação ou o que seja.

E - é um compromisso com a auto reflexão né

**M - É..porque são tudo linguagens diferentes né..uma coisa é estar ali tocando, outra é estar escrevendo a partitura, outra coisa é estar se gravando, porque daí tu te organiza lá, bota a filmadora na tua frente, e vai né..faz uma performance meio on-line assim, meio ao vivo, meio enquanto tá criando tu já vai gravando, mas é diferente do que tu tá só tocando, e escrever textos sobre aquilo também é uma outra forma. Creio que isso ainda vai dar um outro tipo de composição que eu não sei bem o que que é isso tudo, mas sei disso, ou seja, o comprometimento é teu né, então tu precisa levar um pouco a sério isso. E uma forma de levar a sério isso é na verdade...é o que..é esse ato de se gravar, o ato de escrever e é o ato de ir pra um concerto e tocar aquilo.**

E - Interessante...tu passa a dar importância...é como se fosse uma outra pessoa pra olhar o teu próprio trabalho. Muito legal. Agora, isso está relacionado à questão do processo de criação né...e esse processo eu percebo que está relacionado com o tempo né...ou seja, é um processo que pode demorar um dia....

**M- Pode levar um mês, pode levar dois meses, pode levar três meses..**

E - E tu tens peças com todas essas características, algumas que saíram em um dia....enfim..mas depois que tu gera elas, que tu registra elas e assume que a peça é assim...aí agora eu tenho um concerto lá em Nova Palma, que eu assumi que eu assinei lá com os caras e que vou tocar dentro de algum tempo. Aí como é que tu faz? Tu costuma ter uma sessão de estudo específica?

**M - É..isso que tu tá perguntando é muito importante...a questão da criação e ao mesmo tempo a questão da exposição. A questão do estudo e a questão do concerto, é a mesma relação, problemática, nem sempre amigável. Outro dia eu conversava com um artista plástico e ele me falava isso...eu perguntei pra ele Ah tu fizeste uma exposição, por que tu não expõe no mês que vem não sei aonde e tal...aí ele Ah S2, mas aí eu vou parar de criar...e ele tem assim uns sessenta anos sei lá e é um pintor. E eu perguntei como assim? Aí ele “eu vou pro estúdio e todos os dias eu pinto...e se eu tenho uma exposição eu acabo me envolvendo com a exposição...eu vou lá e tal..aquela confusão toda e aí eu não estou criando, eu não estou pintando.” E eu me identifiquei com aquele**

professor falando isso, pois na verdade a gente tem o mesmo problema..ou seja, tem momentos, alguns meses ou anos, ou parte do ano que tu tá ali criando, interpretando, ou tá ali tocando, tu entende..tá é uma coisa...outra coisa é tu estar trabalhando com os alunos, por onde tem alguns meses que tu precisa estar trabalhando aquilo e em outros tu fica mais liberado.

Agora quando tu tem um concerto, em algum momento tu tem pegar o teu tempo disponível e botar foco, ou seja, e aí tu começa com a primeira questão: o que eu vou tocar nesse concerto? Que obras eu vou eleger para estarem no concerto? E ali eu ainda preciso, em relação ao obra a obra achar a relação entre essas obras, pra ter alguma coisa com pé e cabeça, ter um começo, meio e fim...quer dizer, que roteiro, que cara eu quero dar pra esse concerto. Então, encontrar as obras pra aquele concerto. Eu tenho trabalhado alguns princípios...ah, isso, qual era o problema disso? É que tu tem que parar um pouco aquilo que tu vem fazendo, ou seja, se tu tá estudando uma determinada peça de um determinado compositor e não tá pronto, ou tu tá criando alguma peça tu tem que inevitavelmente naquelas duas semanas que antecedem o concerto parar de fazer aquilo, porque tu tem que botar foco no teu concerto. Pois são trabalhos excludentes, às vezes. Ou seja, tu tá criando ou tu tá interpretando uma coisa mas tu sabe que aquilo que tu tá fazendo naquele momento não pode ir pro concerto daqui a duas semanas..então de uma certa forma tu pára de fazer aquilo e vai tratar de fazer, de estudar e de preparar o teu concerto...Esse é o grande problema do intérprete ou do estudante ou do criador, enfim, essa relação de estar estudando, ocupando teu tempo com estudo e a questão de quem tá tocando em concertos...ora, são atividades que deveriam ser uma coisa só mas nem sempre são, e é difícil trabalhar isso...

Mas voltando a questão do concerto: eu tenho usado alguns critérios para os concertos...ou seja, eu vou estar tocando algumas coisas que eu já tocava a mais tempo, na medida do possível eu vou estar colocando um ou dois compositores conhecidos, geralmente brasileiros mesmo...vou estar tocando algum arranjo, que eu goste de tocar, e vou estar tocando algumas obras minhas. Dentre as minhas obras, já tem um problema, que é a questão ou obras novas ou obras antigas...ou seja, algumas obras que eu já gravei e que às vezes eu já não toco a um ano, dois anos...aí eu preciso pegar o disco, pegar os meus registros e estudar aquela obra porque eu não estou tocando ela mais. E aí eu me vejo bem como aquele intérprete que vai tocar uma obra de outro compositor...é o mesmo princípio, tu vai tocar uma obra tua mesmo de 2004, porém tu não toca a três anos aquilo, e aí tu vai lá e faz o mesmo trabalho aquele do intérprete que

vai pegar uma peça que já tocou a algum tempo atrás. Ah, eu não me lembro mais, sei algumas partes. E aí tu vai lá, tu tira, se tem a partitura tu relê, se tu não tem tu vai na gravação...a importância dos registros e das gravações, e às vezes numa tarde está resolvido o problema, e às vezes tu precisa de uma semana pra tirar aquela peça, e te dá um bom trabalho aquilo tudo...né, é o mesmo princípio. E o concerto ele é muito importante por isso, porque na verdade quando tu define alguma coisa tu tem que dar forma pra aquilo, tu tem que ensaiar pra aquilo, e é o concerto que faz isso né...porque senão tu fica em casa tocando, tocando e tocando, porque tu não tem o concerto marcado, e assim não tem o compromisso de terminar alguma coisa...35:50

E - Porque as pessoas não querem ver o teu processo né, e sim, a forma daquilo.

M - Exato! O concerto não é pra ver o processo, é algo pronto, que tu chega ali e toca e tal. Apesar disso eu tenho experimentado dentre as minhas peças tocar peças que ainda não estão prontas, e isso é uma coisa que eu descobri a uns dois três anos atrás e que pra mim tem me ajudado. Ou seja, pra que não vire tão excludente as relações, eu acabo incluindo nos concertos coisas que eu estou criando, e descobri que ajuda muito, que elas evoluem muito rápido, em razão disso. Porque apesar de não estar pronto tu dá um gás maior nela porque tu tem que tocar daqui a uma semana e meia...

E - Isso deve ter um reflexo tremendo na memorização da peça...

M - Também, não só, em tudo assim...e o fato de tu tá tocando assim e dizer olha só o que funcionou e o que não funcionou, que interessante, etc..Aí no outro dia quando tu volta a estudar ela é a mesma coisa de uma peça que tu está interpretando...uau, como ela evoluiu né, agora eu posso repensar algumas coisas...sempre levando em consideração o caráter inconcluso disso tudo...Porque por mais concertos tu tem...quando é que tu pode dizer que tua peça está pronta...tu sabe que naquele momento ela está definida assim...na medida do possível ela deve soar assim...mas com a percepção de que se tu tiver mais dez concertos, ou mais cinco, ela provavelmente vai sofrer um processo ali né..ou seja, ela vai te ensinando né, nos detalhes, e os detalhes é que fazem toda a diferença. 37:34

Então, eu fiz concertos lá em Londrina, ou em São Paulo, ou aqui em Santa Maria, ou que seja esse da semana passada em Nova Palma, e em todos esses lugares eu tenho experimentado isso, eu tenho tocado uma ou duas peças que eu nunca toquei, em concerto nenhum, e que ainda não estão prontas. E isso tem me ajudado em alguns aspectos, principalmente no que diz respeito a evolução dessas peças novas. A oportunidade de estar tocando alguma coisa, sem as pessoas saberem, de estar tocando

alguma coisa que na verdade ainda não está nem bem definida. E esse caráter um pouquinho aberto assim ele permite também algumas possibilidades, e isso tem me ajudado na interpretação de peças antigas também, de peças tradicionais, ou seja, de perceber que na verdade não precisa fechar todos os detalhes de uma peça, pelo contrário, que tu tem sempre algumas coisas que podem estar te escapando aqui ali ou lá mas que tu aprender a lidar com isso, a se relacionar com isso, porque afinal performance é muito diferente do que tu estar em casa estudando.

**Ah...e eu acho que o interesse de estar num concerto e ter um certo prazer em estar ali diz respeito a tu estar se relacionando com essas peças e é isso, ou seja, é uma conversa, é um diálogo. 39:11**

E - Sim, muito interessante. Eu também já tive uma experiência de ter uma peça do tipo essa aqui eu domino todos os detalhes...e muitas vezes aquela peça que pra mim tava não tão segura, quando fui olhar no vídeo depois tava até melhor....

**M - Exatamente, e é só tocando que tu consegue ver isso. Outro dia eu vi alguém falando sobre isso...a questão do poder e da sabedoria. No fundo assim o poder de se estar num palco, exercendo a tua música em frente a algumas pessoas e tal. Mas a relação entre sabedoria e poder nada mais é do que a aprendizagem de que a sabedoria vem a partir do momento que tu exerce esse poder, ou seja, tu até pode ficar mais sábio, mas é exercendo alguma prática que necessariamente tu se torna cada vez mais sábio. Então não é um processo teórico ou de reflexão, é que na prática, a partir do momento que tu estás fazendo alguma coisa, é ali que o teu nível musical e das peças vai melhorando. Percebe? Quer dizer, a prática em casa é fundamental, mas a partir do momento que tu tá tocando em um concerto é ali que tu vai efetivamente desenvolvendo mas profundamente aquelas obras. Porque já não é mais um laboratório...tu tá realmente tocando pra outras pessoas. E as aprendizagens que tu tira de cada concerto, o que aconteceu de bom, de mal ou de ruim, este se trata do substrato do que tu vai estudar nos próximos dias. Sem isso tu continuaria estudando com as mesmas idéias e os mesmos objetivos....os concertos te fazem repensar e modificar muita coisa, porque na verdade, em termos práticos, tu foi lá se preparou e tocou. 41:27**

E - É, tu trouxe um conceito profundo do concerto agora, da função dele para com o intérprete.

**M - A não ser que eu vá pro concerto assim com tudo....quer dizer, tem essas pessoas que tem essa capacidade né, de pré-preparar, preparar e fazer exatamente aquilo que foi organizado. Tem pessoas que tem essa propriedade, essa competência, e**

saem satisfeitos de terem feito tudo aquilo que tinham organizado e pensado. Por outro lado também vejo muitos intérpretes passando mal com os concertos em razão desse princípio. Na verdade esse princípio não funciona pra todo mundo. Ou seja, nem todas as pessoas tem essa capacidade organizar, organizar, pré-organizar e na hora do concerto fazerem aquilo que exatamente planejaram. Poucos intérpretes tem isso. Mas se eu uso isso como princípio eu posso me lascar, pois a maioria das pessoas não tem isso, elas não conseguem ser tão organizadas a ponto de definir assim até o dia que elas vão e fazem exatamente aquilo. 42:33

O que acontece com a maioria das pessoas, elas organizam, organizam, organizam, e chegam na hora de tocar e por uma série de fatores não funciona, e aí passam mal com aquilo, e aí já não querem tocar no próximo, e começam a evitar, começam a criar um medo, um monstro...

Talvez seja um pouco por esse modelo que agente tem, do tipo se eu estudar legal, organizado, ou se eu estudar mais isso ou aquilo eu vou chegar na hora e vou fazer o que tem que ser feito.

E - Aquela coisa da sistematização...

M - É...tudo certo, tudo organizado, e não levam em consideração o fato da lua, da sala do concerto, da acústica, do ambiente, do tipo de público, não levam em consideração nada disso. Então eu posso ter surpresas muito boas ou muito ruins. 43:26

E - E não só as coisas do concerto né, mas outras fora do concerto...

M - Muitas fora do concerto.

E – S2, mais uma pergunta dentro disso...além das peças que tu tá levando sem preparar tanto, deixando mais em aberto, tem outras que tu leva, que já são de mais tempo....

M - Tem. O que eu tenho visto...é...eu tenho procurado escolher compositores daquilo que eu chamo assim...a partir da percepção de que tu tem enormes vantagens de estar tocando algumas coisas que tu já tocou em outros períodos da tua vida, que é vantajoso tu trazer isso pra concerto, pela maturidade que tu pode ter em relação a essas obras, por ter estudado em outras épocas, mas fundamentalmente porque tu percebe que tu já é diferente do que tu era antes e que tu pode agregar uma melhor interpretação nos detalhes. Então tu não vai reinventar a peça, não vai recriar a peça, mas tu perceber que na verdade fundamentalmente tu tem algo ainda a dizer com essa peça, e que, de uma forma um pouco mais fácil talvez tu consiga chegar a melhores resultados do que tu já fez antes.

E - Mas e esse agregar a obra através dos detalhes como é que tu faz isso na tua sala de estudos?

**M - Tem que perceber que, primeiro assim, toda vez que tu vai estudar uma peça que tu já tocou em outros momentos de tu voltar a ela como se tu não a conhecesse né...tu faz uma releitura dela...tu lê, tu vai estudar ela como se tu nunca a tivesse estudado. Claro que evidentemente a partir do momento que tu vai fazendo isso tu já vai lembrando, vai reconhecendo n coisas que tu já fazia. Mas eu acho importante sempre isso de voltar a peça como se nunca tivesse tocado porque isso te faz ver coisas que tu não tinha visto ainda. É como ver um filme de novo que tu já não via a muito tempo. Aí tu senta, pára e começa a perceber coisas que tu não tinha percebido ainda. A audição de músicas geralmente acontece muito isso...tu senta, ouve, e diz uau como é que eu não tinha ouvido isso ainda, uau como é que eu não tinha percebido isso ainda. Então eu acho que a questão do intérprete é muito similar assim. Eu posso estar trazendo de volta uma peça, tocando, e uau...na verdade eu não tinha percebido isso. Ou uau, tem uma nota errada, ainda tocava notas erradas, ou uau, mas porque que eu fazia tão lento, por que que eu fazia tão rápido, uma séria de coisas que tu começa a ver. Foi o que eu falei, acho que com peças que tu já tocou em outros ocasiões isso sempre é muito interessante.**

**Mas o meu interesse em estar tocando determinadas obras reside muito aí assim, a essa releitura possível, mesmo que lá pro ouvinte isso não seja tão gritante, ou seja, pode ser um detalhe mesmo, que até passe despercebido, mas é que tem alguma coisa a mais que essa...sensação né, essa sensação, do que tu está tocando, do que tu tá produzindo, que é muito parecida às vezes com a sensação do intérprete e quem tá te ouvindo. Mas às vezes tu não sabe explicar o que que é exatamente mas tu percebe que aquilo tá funcionando...**

E - Desculpa, eu não posso perder uma coisa agora...a pergunta é: quando tu pega a peça, essa que tu já estudou em algum momento, quando tu bota a partitura na frente assim, tu vai pegando partes da peça, ou tu vai lendo ela no geral, ou tu vai tocando, ou tu te prende só numa parte, só em um quesito, só no rubato por exemplo...tu isola coisas assim ou vai tocando?47:57

**M - Não, não tenho uma ordem muito estabelecida assim. Tem algumas vezes que tu começa lá do início e que tu vai até o fim . Tem outros momentos que tu faz um leitura rápida assim geral, e aí tu já percebe que tem partes que não tem problema, que tu lembra inclusive, e outras partes que talvez tu tenha que olhar melhor...então a partir daí eu já não tenho uma ordem muito sistematizada.**

E - Tu consegue perceber com uma certa facilidade quando tem problema ou quando não tem problema.

M - Isso, isso é fácil de perceber. Depois é com o passar dos dias, eu não tenho uma preocupação de estar tocando a obra do início ao fim né, a minha questão é justamente ir a pontos diferentes pra tentar compreender melhor essas passagens todas. E depois ir ligando tudo isso até um determinado momento de tu sentar e tocar e dizer uau já consigo tocar inteiro, satisfatoriamente assim, conduzindo bem né. Porque na verdade quando tu faz isso, quando tu senta pra tocar é que tu descobre no final das contas até que ponto ela está bem estudada, o que que falta, o que eu fiz, o que está pronto. Aí tu volta as partes, ah legal, aí tu vai refazendo, até que um belo dia tu testa de novo, e aí tu descobre que tem que passar as coisas que tu achou que já estavam boas, e as que não estão, aquela que tu achou que não tava boa tá bem...Na verdade o que alimenta esse estudo é esse ato de tocar, mesmo que seja pra parede né, de experimentar assim pra ver até que ponto isso funciona ou não. Ou então tu tá estudando alguma coisa, e tu já tem a sensação assim que ela não é tocável ainda, nem pra parede, então tu continua estudando, até tu experimentar.

Eu tinha falado naquela questão dos concertos...ah...Eu muito tempo dei concertos assim de uma forma quase que irresponsável, de não parar muito pra olhar pros concertos assim. Eu ia deixando, ia deixando, depois na hora eu ia resolvendo o que que era ou o que que não era, o que daquelas peças todas ia ser, qual era a ordem daquilo...e hoje eu já vejo que um concerto já é um estudo, que tu precisa estar se dedicando muito mais àquele roteiro lá que tu vai fazer e que tu pressupunha antes assim...não é a questão só da peça, é o que tu faz naquele roteiro todo, qual é o efeito que causa...

Eu lembro quando eu lancei o cd, o A caminho do Meio, no mesmo mês eu toquei duas vezes em Santa Maria, fui a Pelotas, Passo Fundo e a Porto Alegre. E eu lembro assim que na mesma semana eu já tinha ido a Santa Maria, Passo Fundo e Porto Alegre, ou coisa parecida, e a sensação de estar tocando na mesma semana em lugares diferentes..o repertório era igual sempre, na verdade o que variava era a formação. Em Pelotas a gente foi com três violões, em Passo Fundo a gente com violão, voz e não sei o que, percussão, porque naquele disco tinha participações, e no Santander lá em Porto Alegre foi percussão, violão e voz...Mas mesmo assim é ali que tu via que amadurecia rápido as coisas...a sensação boa de ter tocado três dias atrás e três dias depois e tu estar

ali tocando. Aí tu começa a perceber que tem alguma coisa acontecendo ali e que na verdade é o concerto.

É! O sentido de estar estudando é o concerto. No fundo assim é quando tu é guri, e tu junta uma banda pra ensaiar, na verdade tu só tá juntando a banda pra ensaiar porque tu vai tocar em algum lugar, né. E quando tu tá ensaiando pra tocar num bar ou restaurante, tu tá ensaiando porque tu vai tocar no restaurante. E por incrível que pareça às vezes, nós violonistas os pianistas, violinistas, assim sei lá, talvez mais violonistas e pianistas, porque outro instrumento tem essa questão da orquestra, do grupo de câmara, então tu já estuda aquilo que tu vai tocar. Mas eu acho que violonistas e pianistas tem esse mesmo problema assim: às vezes tu tem que estudar demais, e não tocar nunca né. Eu tenho dito isso pros meus alunos assim né, quer dizer, principalmente os que vem pra mim assim né, os que já vinham estudando, eu digo: bom, então tá. O que tu, fora as disciplinas todas, o que que tu tem de concertos? Quais são as peças que já apareceram nos teus programas? E aí às vezes a gente descobre que não tem assim praticamente nada. Que tu precisa criar aquilo né, e que na verdade a gente só vai conseguir ver quem tu é...às vezes em prova de mestrado, de doutorado, eu tenho visto isso né, que as bancas tem a oportunidade de entender quem tu é a partir do que tu fez. Bom tu tem o teu curso, tu tem as tuas disciplinas, e tu tem tuas horas. Tá, mas fora esses concertos, que peças ele tocou? Eu consigo ver isso através dos programas, mas se não chegar quase programas na minha frente, ou se tiver poucos programas quase sempre com as mesmas peças, eu não vou ter a mínima idéia do que tu toca. Então no fundo assim, são os concertos que te dão uma biografia. Na fase x ele tocou muito isso, isso e aquilo...

E - Mas S2, ultimamente tu não tem preparado obras desconhecidas né? 53:32 São obras que tu já tocou e as que tu vem criando né?

M - É...boa pergunta, não sei. E - Não, desculpa, a palavra não é desconhecida, e sim, aquelas obras que tu nunca tocou, do repertório assim...

M - Ocorre, às vezes assim. Lembro que nos últimos três anos, vamos pensar nos últimos três anos...quando eu fui ao Paraná, por exemplo, dar o curso lá, me pediram obras de Mignone. Ali eu preparei obras de Mignone que eu não tinha tocado antes. Tive que tocar aquelas peças em dois meses praticamente. Mas ali era quase uma obrigação, talvez um pouco isso que tu tá propondo assim, tipo vamos ver o que acontece e tal e tal. Mas, não é uma situação ideal. Elas me ajudaram pra várias coisas, mas não é o mesmo nível musical das outras que tu vai tocar, e isso me incomoda um

pouco. Eu percebo que as outras pessoas podem perceber que o nível musical que tu tem algumas peças é um e que uma duas, talvez três lá seja outro. Por que que é? Porque para a pessoa que tá te ouvindo não interessa se tu estudou muito ou não. É o que chega a ela.

E - Mas o Mignone sempre fez parte do teu repertório?

M - Mas aquelas peças não....não, eu tenho uma relação interessante com esses compositores Radamés Gnatalli, Marlos Nobre, Mignone, Guarnieri, mas é uma questão de identificação com algumas coisas que eles fazem. Mas nem sempre eu toquei muitas peças deles. Toquei algumas delas. No caso aquelas de Mignone eram peças novas que me pediram, e que era uma homenagem ao Mignone, porque a viúva do Mignone ia estar lá. Então já que me contrataram para dar aula e eu ia ter um concerto solo, mas num outro concerto coletivo eu ia estar tocando, e com a presença dela e tal. Eu acabei aceitando porque era meio assim, pegue ou largue...tipo seja contratado ou não seja contratado.

Mas nesses três anos pra cá, além dessa questão lá de Londrina, eu acabei fazendo alguns arranjos novos, ou tocando algum compositor que outro que eu acho que eu não tinha tocado. Em Londrina eu voltei a tocar as Bagatellas do Walton, toquei no concerto. Não as cinco..escolhi três...coloquei alguma coisa de Vila Lobos, coloquei os Mignone e o resto acho que era meu. Depois em São paulo, por exemplo, ano passado, eu toquei as novas que eu nunca havia tocado. Toquei uma ou duas que eu nunca tinha tocado em lugar nenhum e fui tocar em São paulo, engraçado isso né. Mas o desafio era esse, ou seja, era um processo meu que eu queria ver o que acontecia. Em Santa Maria às vezes eu faço isso, dependendo se é Cesma, Caixa Preta ou Treze de Maio, dependendo do momento eu escolho coisas também assim...Mas eu acho que o que tu queria ouvir era assim, tá, até que ponto os compositores clássicos, conhecidos pra nós né, mesmo os clássicos do século XX, até que ponto tu tem produzido nos concertos?

E - Não, pra além disso é obras que.....

M - É, tu me fez pensar assim...Porque eu tenho tocado em razão dos alunos algumas obras que me agradam, outras que me agradam um pouco mais, e outras que eu gosto muito. Mas mesmo as que eu gosto muito nem sempre eu as tenho colocado em concertos. Isso é um ponto interessante também que diz respeito um pouco àquilo que a gente falou da biografia. Quer dizer, daqui a pouco, pra tu ter um retrato do músico tu precisa ver o que ele anda tocando. E se ele não anda tocando essas peças em concerto tu não consegue visualizar esse retrato. Talvez por eu não pensar tanto hoje na questão da

performance como uma necessidade assim curricular como eu pensava antes, ou seja, o fato de eu talvez fazer um doutorado, não sei exatamente em que mas não necessariamente nessa questão da performance, no sentido tradicional, eu não venho me preocupando muito em estar sempre ampliando muito o grupo de compositores pra concertos tal, pra poder justificar inclusive o ..... em algum lugar. A minha preocupação não é essa.

Não é uma questão acadêmica assim, no sentido de: bom, interessante, toquei compositores do século XIX quando, toquei compositores contemporâneos do século XX quando, tem que equilibrar isso e tal. Eu equilíbrio mais no dia a dia, mas não tanto na questão dos concertos. Os concertos eu tenho levado como um desenvolvimento de uma linguagem, como uma forma de fazer música que tem me caracterizado, eu acho, e os concertos eu tenho usado pra isso, muito mais do que assim, bom, como eu fazia antes né...tipo eu toquei compositores a, b e agora vou tocar o c, importante pra minha formação e tal...então no que diz respeito a concertos eu fazia isso, e hoje em dia eu realmente não faço. Mas porque talvez assim o foco seja outro. Acho que é bem isso assim, esse desenvolvimento de uma linguagem, de uma forma de fazer música que precisa estar sendo experimentada no palco. Isso eu aprendi nessa questão de tv ou de rádio, por exemplo. Em razão de disco, disso ou aquilo eu ia muito em rádio. Vou inclusive. Ou em jornal ou em tv, essas coisas. Eu gosto de ir né, em especiais de tv e tal. E em geral me diziam Ah S2, quando tu fores em especiais de tv procure tocar coisas conhecidas né. Procure tocar coisas que as pessoas reconheçam. E eu na verdade fui ao contrário dessa forma de pensar assim. Eu cada vez mais comecei a tocar assim as coisas que eu andava tocando. Eu ia pros especiais de tv e tocava os arranjos, ou peças novas minhas, e comecei a perceber que funciona, que é isso. Ou seja, que se cada vez que eu fosse em algum lugar mais aberto, tv por exemplo, uma coisa muito aberta, se eu fosse estar fazendo um parêntese assim, pra agradar um pouco mais de gente, preocupado com isso, na verdade é o que eu chamo do músico que tem as suas composições, que cria canções por exemplo, mas que quando ele vai pro bar por exemplo ele só toca cover. Se tu tiver tocando cover porque na verdade teu negócio é tocar cover, ou se o teu negócio é um determinado estilo, tu deve desenvolver isso. Mas se tu tá criando coisas e na verdade o tempo inteiro tu tá tocando cover, evidentemente que o cover não deixa a criação vir. No fundo é...tu quer ser conhecido pelo quê? Eu acho que é um pouco isso assim, o que tem acontecido comigo.

Por exemplo, S2, por que tu não grava um disco só com compositores conhecidos? E eu digo, um dia eu vou fazer isso, mas não é a minha preocupação atual. Ah, mas isso é mais difícil, muito mais complexo, é isso, é aquilo...é, mas é meu caminho que eu tô fazendo.

E - E dentro dessa fase que tu tá, com as peças que tu cria e toca nos concertos, e as peças que tu já estudou e toca nos concertos, tu tem estratégias e formas de estudo diferentes pra cada uma ou as duas acontecem da mesma forma?

**M - Elas de uma certa forma são semelhantes. Tenho percebido isso assim. Elas não são muito diferentes não. 01:01:40**

**Mesmo um compositor conhecido, ou uma peça nova minha, ou uma peça antiga minha, o processo de estudo é muito semelhante.**

E - Mas no caso do desenvolvimento da interpretação de uma obra que tu já tocou tu pode se servir de muitas coisas né. De gravações, de partituras, de edições. Já no caso de uma obra tua...

**M - Eu descobri uma coisa interessantíssima assim que eu não fazia e que faz toda a diferença pra mim. É, quando o concerto está próximo, uma duas ou três semanas antes, ao invés de ficar estudando trechos das músicas, eu descobri que o que funciona é tu tocar as músicas. E eu tinha uma certa preguiça de fazer isso, é engraçado. Eu continuava estudando a técnica, em separado, passagens separado, e passava muitas horas estudando isso, achando que isso ia resolver o meu concerto. E hoje em dia eu faço o contrário, eu, fora aquela etapa de re-tirar a música, logo em seguida eu começo a tocar. Porque eu percebi que o que faz a diferença é, bom, agora eu vou tocar a peça tal. Então eu vou e toco a peça tal. Ou seja, é isso que faz a diferença pra um concerto. É o ato de estar tocando mesmo. Então tu vai lá e toca a peça a, e toca a peça b, e toca a peça c. Uau, olha o que aconteceu...esqueci aqui, esqueci ali, tá meio estranho aqui, tá meio estranho ali. Outra questão: Funciona tocar essas três uma encima da outra? Aqui ficou meio estranha a sequência...então não é a sequência adequada. E tu vai descobrindo a ordem que funciona e a que não funciona tocando. Então aí o tempo que tu tiver tu estuda a partir disso que aconteceu, dessas reflexões sobre o que aconteceu enquanto tu tocava. Nos primeiros dias, quando falta um tempo maior, é evidente que eu não toco o repertório inteiro. Escolho três ou quatro peças, toco, e digo, uau, essa proximidade entre elas está boa ou ruim, não está funcionando, então eu insiro outra peça, eu inverteo a ordem, e aí eu vou aumentando...na verdade eu chego ao concerto inteiro, porque eu nunca sei, logo de cara o programa todo. Eu demoro até chegar e dizer olha o programa**

é esse. Eu começo de algum lugar, eu digo, olha, eu gostaria de tocar o quê nesse concerto? Em razão do que eu tenho, da disponibilidade que eu tenho, de como eu estou né, fisicamente, tecnicamente, o que que eu gostaria de tocar? O que eu acho que é importante tocar, e penso no lugar que eu vou tocar também, não que o lugar seja a questão acima de todas as outras, mas é importante também. Então parto de alguma peça, é essa...daqui a pouco me vem uma segunda, uma terceira, e aí eu vou ampliando isso, e algumas caem né, ou seja, tem algumas coisas que tu imagina que na hora h não acontecem. Digo, ah essa aqui não tá legal..ah, vou tirar. Até tu dizer, bom acho que agora é esse aqui. Em geral pra mim assim já é uma grande vitória eu ter quatro cinco ou seis dias antes do concerto eu já saber o que eu quero, ter a ordem...eu deixava pra mais próximo sempre...eu estou gostando de saber o que eu vou tocar uma semana antes assim, porque daí eu posso estar experimentando isso. Eu tenho percebido que pra mim isso faz toda a diferença do mundo. A sensação de entrar num palco e tocar sabendo que tu já tá a uma semana, uma semana e meia tocando aquele repertório, e escolheu várias ordens, e aí tu chega no palco assim com a sensação de como se tu já tivesse dado vários concertos antes.

E - Uma certeza né...

M - Eu não uso a palavra certeza, porque eu nunca tenho certeza...mas é uma sensação interessante. E tenho experimentado coisas talvez contraproducentes em nosso meio assim...às vezes eu não faço questão do programa. Tenho experimentado isso. Em alguns lugares eu faço o programa porque é importante ter, mas nesse último concerto que eu dei me perguntaram qual é o programa e eu disse não precisa de programa. E eu sabia que eu não precisava de programa. Só que daí às vezes ocorre um detalhe que não me agrada assim...bom sem o programa eu vou ter que falar. Eu tenho feito alguns concertos, fiz alguns concertos que eu não falei nada. Me concentrei só nas músicas...gostei muito de fazer isso. Revi alguns concertos meus antigos em que eu fui ver os vídeos, eu conversando e tal e não gostei assim...achei que eu falava demais assim, enrolava muito, e que nem sempre aquela conversa ajudava muito. Já nesse que não tinha programa eu tive que falar. Só que nesse por alguma razão eu fui muito mais conciso e muito mais informal do que o normal, quase como se tivesse dando aula assim. E funcionou muito mais do que se eu tivesse o programa. E aí eu pude entender um pouco melhor algumas coisas que vivem incomodando a gente né. O cara que dá um concerto, instrumental por exemplo né, até que ponto consegue chegar no público né...até que ponto tu tá tocando pra ti ou pra aquelas pessoas. Quando eu digo estar

tocando pra as pessoas não significa que tu vai tocar a valsinha do vovô careca que queria não sei o que, eu não preciso disso.

E - Tu tem constatado isso através da própria experiência.

M - É. Quando eu fui na quarta colônia me disseram isso. Cara, não vai tocar um negócio conhecido e tal? E eu pensei, não, não vou tocar. Eu vou tocar o que eu acho que devo tocar e acabou a conversa. E claro, é evidente se tu vai pra um festival de música e tu vai tocar pra músicos é evidente que tu pode pegar uma peça complexa, uma peça maior e pode tocar. Agora em outro local, onde não são músicos que estão assistindo e tu tocar uma obra de vinte minutos talvez seja uma má escolha. Mas tu também não precisa tocar Romance de amor, entendeu? Acho que tu não precisa nem pra cá nem pra lá, é uma questão de bom senso e utilizando critérios diferentes assim...Mas eu insisto assim, eu tenho descoberto que pelo menos pra efeito de concerto, que dentro da tua prática do dia a dia, que esteja inserido muito mais performance do que prática. E isso me ajuda muito mais do que ficar estudando pedaços das peças e tal. A partir do momento que sabe que tu pode tocar aquela peça pra daqui a duas semanas, tu começa a , mesmo que tu esqueça nos primeiros dias, toca aos pedaços ela, mas tu vai percebendo que aquilo ali dá pra tocar. Então o que tu precisa é discursar sobre..é um pouco parecido com uma aula, é um pouco parecido com uma palestra...tu pode como alguns fazem fechar um roteiro. Ou seja, eu fecho o roteiro e fecho o texto. Outros vão e acabam improvisando um pouco, mas com guias né, com linhas guias, que tu segue aquilo. Por outro lado quando eu assisto alguém com as linhas guias, eu percebo se ele estudou e trabalhou aquilo ou não. Ou seja, ele pode usar a linhas guias mas se atrapalhar todo..na verdade ele organizou mal...ou então aquele outro que é um pouquinho mais salafrário, que vem , enrola enrola enrola aqui e aí fica esperando aquele outro ponto mas na verdade ele não quer falar sobre aquilo. Ele disse que ia falar, e aí ele pede perdão, e diz que não vai dar tempo e tal. Tu percebe que tem alguma falcatruagem, porque ele não fala, mas diz que vai falar. E tem aqueles que organizam aquilo a dias, e que conseguem utilizar muito bem aquilo. Acho que o concerto é muito parecido com isso. Às vezes tu não precisa fechar tudo, mas se tu ensaiar em casa, dentro da tua prática diária ensaiar a performance, tu acaba descobrindo a ordem que tu precisa, tu acaba descobrindo quais as peças que tu precisa, e tu acaba descobrindo até mais ou menos o que tu pode falar e o que não pode falar sobre aquelas peças. Mas fundamentalmente tu descobre qual o efeito daquele concerto. Antes de acontecer o concerto. Tu descobre se aquilo é interessante ou não é interessante de ouvir. Tu começa

por ti né...uau...tô gostando dessa sequência, tô achando bom. Então quando tu começa a perceber isso ótimo. Agora se tu não tá percebendo isso é sinal que tem alguma coisa errada que tu tá forçando assim, insistindo em tocar a peça tal, ou que tá numa ordem estranha, e aquela coisa não funciona. Então dentro do estudo do dia a dia, da prática do dia a dia visando um concerto, quanto mais performance tem mais resultados tu chega. Isso na minha experiência dos últimos dois três anos tem me ajudado muito assim a tocar muito melhor num concerto do que eu fazia antes.

E - E tu estuda técnica por exemplo? 01:11:57

M - A muitos anos eu já parei de fazer técnica antes de tocar né...

E - Antes de tocar num concerto?

M - Não, antes por exemplo de estudar, tirar uma peça, estudar uma peça, exercitar uma peça x. Eu nunca faço técnica antes disso. A única coisa que eu cuido evidentemente é começar pelas partes mais simples. Mas eu não fico fazendo exercícios antes de estudar, eu acho isso impróprio, porque eu passei muitos anos fazendo isso, e na verdade isso é como um remedinho, sabe? Se tu não tomou aquele remedinho pra ir dormir tu não consegue dormir. Mas na verdade o que interessa é dormir né, mas aí o remedinho assume uma proporção incrível. Então fazer música é a mesma coisa, ou seja, bah, mas se eu não fiz os meus exercícios de escala e de técnica aí eu não vou conseguir tocar bem ou tão bem e tal. Mas quem disse que em determinadas circunstâncias tu senta, tu vai tocar e tu conseguiu fazer técnica antes né? Isso começou a me incomodar, porque isso é uma muleta que tu carrega assim, que eu preciso ter feito todos os meus exercícios, toda minha técnica pra daí começar a trabalhar com música. Eu acho que sim, em determinadas fases isso tem uma importância, talvez grande. Mas assim, pra mim não tem mais. Eu acho que é uma bobagem.

E - E não tem feito em nenhum momento esse tipo de trabalho?

M - O que eu faço é no transcorrer do estudo, ao perceber que funciona bem isso ou não funciona eu paro e faço um pouco de técnica, faço alguns exercícios...mas assim, em razão da música né, em razão daquela música que eu to tocando. E digo mais: eu não tenho a preocupação de ter toda a técnica em dia. Eu acho que dependendo do estilo das peças e da linguagem delas tem alguns exercícios que são fundamentais e outros que não são. Eu não faço os que não são fundamentais. Também não sou um atleta assim, que tem que estar com tudo em dia pra daí dar um salto em altura...

E - É mais ou menos a filosofia do concurso né. Concurso de música, onde normalmente a banca quer que tu esteja com tudo em dia.

**M - É que o concurso já diz tudo né. No concurso tu precisa colocar em primeiro plano outros quesitos prioritários né. Então é uma outra coisa assim. No fundo é isso, ou seja, eu vou dar uma palestra, eu preciso trabalhar com algumas questões que são bem distintas...o concerto, apesar de ter elementos comuns a todos né...mas se eu for entrar num concurso, se eu for fazer um concurso pra professor, se eu for fazer um concurso pra performance, ou se eu vou dar simplesmente um recital, são coisas diferentes, que precisam de princípios diferentes. E também um pouco assim a respeito do que eu quero né pra minha vida e o que eu não quero, o que eu preciso, o que eu não preciso...mas realmente são coisas diferentes.**

**E - Sim. Uma última pergunta S2: Tu tem um processo exclusivo, separado pra memorização da música? Ou esse processo ocorre de uma forma natural?**

**M - memorização é uma questão interessantíssima. 01:15:44**

**Eu acho que eu, se eu for olhar minha trajetória, eu percebo que, quando tu tem vinte anos ou trinta anos, pelo menos assim...eu posso estar enganado, mas eu acho que tem uma relação...me parece assim que aos vinte anos eu memorizava mais fácil do que hoje. Não sei se porque tu tocava mais horas, ou, enfim, não sei qual era o negócio mas tu ia tocando e quando vê tava tudo de cor e num instante tu tinha decorado. Eu não sei. Eu nunca vi problemas do tipo eu vou ter que decorar essa peça. Hoje em dia eu vejo que com peça nova não é bem assim. Até com as minhas, eu to escrevendo elas e to registrando, não é o fato de que eu toquei ela uma vez ou duas que eu tenho ela na cabeça, e eu preciso voltar, voltar...**

**Dependendo da linguagem tem peças que são muito fáceis de decorar, e tem outras que são muito difíceis. E aí tu tem que estudar..bom, então agora eu vou entrar nesse processo de memorização. E aí tu precisa usar vários elementos pra ir memorizando ela, né.**

**E - E tu costuma usar alguns elementos? Já teve que usar nesses últimos tempos?**

**M - Já tive que usar. É, já tive que usar com coisas até minhas, de ter que parar e dizer: não, peraí...oque que na hora eu...porque eu testo tocando né. Então eu pego o violão, saio tocando e percebo bah, mas eu não decorei isso tche. Aí eu volto com a partitura, olho de novo, penso na harmonia, penso no que que tem antes e no que que tem depois. Penso nas notas, penso na armadura, penso em várias coisas. Às vezes tu precisa pensar em várias coisas mesmo pra tu poder realmente tocar aquilo...**

Tem a questão de não confiar muito só nos dedos né, porque os dedos tem memória própria né. Então se tu toca dez vezes a mesma passagem daqui um tempo tu já sabe né. Então se tu não pensar naquilo tu toca.

E - É a memória sinestésica...

M - Sim. É uma memória incrível. Às vezes tu fica um ano sem tocar aquela coisa, e quando tu vai tocar tu toca e bum, sai...porque teus dedos estão lá tocando sozinhos. Não é que eles saem tocando sozinhos, é que tu ensinou eles né...porém, tu resolve pensar sobre aquilo que tu tá fazendo e aí tu descobre que tu não sabe bem aquilo que tu tá fazendo. Isso é muito comum no exercício de tocar....

Então pra efeito de memorização isso tem que ser levado em conta. Não pode acontecer de num concerto se eu resolvo olhar pra música que eu to tocando ou pensar no que eu vou tocar no próximo compasso e aí me dá um branco. Me dá um branco porque eu nunca paro pra fazer isso né...Então no exercício do dia a dia eu to tocando sem pensar na música. No máximo assim eu to ouvindo ela, mas eu posso até estar pensando em outra coisa. Então um belo dia eu vou tocar num concerto e resolvo pensar assim, será que eu vou me lembrar do compasso seguinte? E aí dá um branco porque eu não pensava mais sobre isso. Daí eu descubro que se eu quiser atrapalhar os meus dedos é eu olhar pra eles e dizer e o que que vem logo a seguir?

E - E o que tu fala pros alunos quanto a isso? Que que tu fala pra ele, quando tu nota que ele está decorando só o caminho dos dedos?

M - É, isso é interessante. Eu tenho visto que com os alunos novos assim, mesmo os que estudam muito, ou os muito talentosos, ou os muito isso muito aquilo, em geral as pessoas decoram muito fácil, mas que realmente basta mexer em alguma coisinha e a pessoa não sabe mais o que está fazendo. Isso é falta de contato com a partitura, a pessoa não se relaciona com a partitura muito, não convive com ela, tu já não tem nem mais a memória visual dela então tu esquece facilmente assim. E é um pouco cansativo né, às vezes tu tá dando aula e a pessoa tá te tocando mas se ela olhar pra partitura ela não sabe o que tem ali, porque ela nunca olha. Ela decorou muito rápido, e aí tu diz compasso 20, e aí ela olha e enxerga um monte de monstros ali, ela não consegue reconhecer compassos diferentes porque ela não tá habituada a fazer isso, ela decorou rapidamente e nunca mais olhou pra partitura. E a partitura tá ali pra isso né, ela é um guia pra estar te dirigindo assim. Quer dizer, a partir do momento que tu consegue localizar em qualquer compasso aquilo que tá ali é sinal que mesmo que tu tenha esquecido tu tem um processo interessante né...tu não precisa vir lá de trás pra chegar

naquele ponto. Então isso é uma coisa que principalmente os alunos novos, e que tem muita vontade de tocar bem e tal eles tem muita dificuldade de fazer isso. E isso precisa ser aprendido, isso precisa ser desenvolvido, ou seja, várias formas e métodos para estar lidando com a partitura, pra que tu toque ampliando...

E - Tu fala métodos pontuais pra eles ou tu diz Não, oh pega e estuda a partitura?

M - Não, só estudar não funciona. É tu dizer pro aluno assim ah tem que estudar mais , ou estuda mais, ou pega a partitura e estuda, isso em geral não serve pra nada.

E - Tu dá estratégias?

M - Eu acho que o que funciona é durante a aula tu já vai fazendo tudo isso né. Então enquanto tu faz junto, então tu já sai dali com a metade pronta né...eu gosto de dar aula. Em geral a pessoa tá na minha frente com uma mesinha baixa, e as partituras ficam todas ali...então ele tá tocando mas eu me enfio muito na performance do aluno.

É, eu vou me enfiando, vou me enfiando, e a gente vai trocando figurinha. Então ele já sai dali com muita coisa encaminhada...

E - Porque as informações vão surgindo ali né?

M - É, vai acontecendo muita coisa ali...então tu já vai pra casa com muita possibilidade. Porque se tu simplesmente dizer olha tá lindo, e eu acho que tu só deve manter...ou então tá horrível, tu tem que estudar muito mais...Estudar muito mais é um troço muito louco assim...é uma frase que não serve pra nada. Que que é isso, estudar muito mais? Estudar o quê muito mais? De que forma? Quando? Onde?

E - Então normalmente o que tu faz ali pra memorizar é repetindo, repetindo, repetindo?

M - Não só repetindo., O Carlevaro sempre me dizia isso. S2, muito mais sem violão do que com o violão né...e ele tava correto assim né. É o grau de envolvimento com a música não necessariamente com o violão, mas com a música que tu tá tocando. Então se tu tiver capacidade de estar se relacionando com a música mesmo sem o instrumento, desenvolver isso através da partitura, através do disco, de tu estar pensando nela né, de tu estar se relacionando com ela, mas não necessariamente de tu estar ali [tocando alucinadamente]. Isso faz muita diferença. É o grau de envolvimento que tu tem mesmo que tu estejas comendo feijão, tu tá pensando naquele tareco que tu tem que fazer né. Então tu vai criando espaços, tu vai criando possibilidades pra aquele troço acontecer. Mas pra isso tu precisa um pouco de maturação, um pouquiinho de...porque nem todo mundo tem isso. Mas eu digo às vezes: tem pessoas que praticamente tem tudo já, e só precisa organizar as coisas. E tem outras que precisam

aprender várias possibilidades pra daí se entender melhor...assim vai indo. Assim como eu digo que tem alunos, ou tem alguns de nós que tem um nível de percepção que podem ir até um nível x de música...bem mais que aquilo não sai. Só se a pessoa trabalhar como um todo assim, senão não sai.

Não é a música que abre os teus canais né...é ao abrir os teus canais que tu consegue fazer música. Isso é uma coisa que a gente tem que às vezes eu acho uma coisa meio boba assim né.

Porque eu tenho visto muito isso assim. As pessoas acreditam que a música faz milagres assim e na verdade na prática eu não vejo dessa forma, eu vejo o contrário assim. Que se tu tiver várias coisas pra serem trabalhadas assim além música, não é a música que abre teus ensinamentos...ela vai abrir de vez em quando. É ao contrário, tu não vê, não percebe, não ouve...é como quando tu vai nesses concertos e as pessoas dizem ah eu não entendo de música, eu não isso, eu não eu não...elas não estão nem ouvindo o que tu está tocando, entendeu? Elas não conseguem parar pra ouvir, ou seja, quer apreciar a música, quer se relacionar bem com a música, eu precisaria evidentemente estar trabalhando os teus sentidos, mas precisaria estar abrindo eles, precisaria estar trabalhando várias outras coisas pra daí tu começar a perceber coisas que tu não percebia. E perceber coisas que tu não percebia antes diz respeito a perceber coisas que tu não via, não ouvia, coisas que tu falava pra mim, e eu mudo entendeu? Eu começo a ouvir e uau...

E - O cara pode até ficar meio maluco assim, se abrem todos os canais...

M - Claro, se vem tudo ao mesmo tempo tu enlouquece. Mas é por isso que algumas pessoas enlouquecem. Tu vai de um extremo a outro, tu não sabe lidar com aquilo e tu descompensa.

E - S2, muito obrigado por essa entrevista.