

Faculdade de Belas Artes

Universidade do Porto



Os Discursos Pedagógicos no Ensino do Trombone
Uma genealogia da sua prática

Vítor Silva de Faria

Doutoramento em Educação Artística

2023

Faculdade de Belas Artes

Universidade do Porto



Os Discursos Pedagógicos no Ensino do Trombone
Uma genealogia da sua prática

Vítor Silva de Faria

Tese orientada pela Professora Doutora Ana Luísa Fernandes Paz

Tese de Doutoramento em Educação Artística

2023

• Resumo	5
• Agradecimentos	6
• Índice de Figuras	8
• Nota Introdutória	9
Ponto de partida e questão de investigação	9
• I Considerações Metodológicas	14
A entrevista semi-diretiva	14
A entrevista biográfica	16
Os entrevistados e o questionário	16
O campo em articulação	18
• II Motivações de escrita - Uma autobiografia	20
Introdução	20
Primeiros anos	24
A escolha do instrumento	25
O Trombone	26
A Formação	28
A ARTAVE	29
Interlúdio	33
A ESMAE	35
Os primeiros passos na profissão	38
A integração na profissão	41
A orquestra	42
O professor	46
Outras formas de expressão	47
O fim e o princípio da existência	49
• III Os discursos no Ensino da Música	55
Introdução	55
Especificidade e Especialização	56
O Discurso que materializa	58
O Dispositivo	60

O autor	61
O Simbólico	62
Conclusão	64
• IV Proposta de uma genealogia	65
Fiat Lux	65
Todos os caminhos vão dar a Roma	68
Algo se acerca	70
Entrelaçados - o som e a palavra	71
Considerações	74
Contingência, Potência e Imanência	76
O despertar de uma outra força	76
Quem a Portugal vem, a Espanha tem que sobreviver	87
A escola da vida e uma vida na escola	91
O lastro que dá sentido às transformações	96
Uma hegemonia transitória	97
A intermitência de uma prática	106
A conquista das periferias	111
O que herdamos e o que acumulamos	117
Em Portugal, o trombone sobreveio?	121
Desenlace de uma genealogia	124
• V Discursos de uma praxis	134
Territórios: proposta de um mapeamento	134
Uma Cartografia	135
Nati est - O que nos precede	136
Uma prática profissional e um profissional da prática	140
A dança dos esqueletos	148
De volta ao início	165
• Desfecho	167
• Referências Bibliográficas	169
• Anexos	175

• Resumo

Esta investigação sobre O Ensino do Trombone em Portugal - *Os Discursos Pedagógicos no Ensino do Trombone Uma legitimação da sua prática* - pretende contribuir para uma reflexão acerca da transmissão de saberes desta prática instrumental. Deste modo, o ensino do trombone situa-se no centro, enquanto objeto de investigação, e sobre o qual gravitam conceitos performativos e educativos que representam as constelações que orientaram o nosso caminho. Buscando uma explanação das mobilizações que se sucederam ao longo dos tempos, desde do início da era cristã até aos nossos tempos, recorremos a um suporte histórico de natureza genealógica que nos permitisse entender o lugar do trombone no nosso presente. Assim, tentamos rastrear a racionalidade que se foi estabelecendo e que construiu o nosso olhar. Este trabalho tem um cariz espiralado uma vez que, o ensino musical faz parte do tecido social e, dependendo da origem da localização de onde se estabelece o discurso, poderemos estar a observar o ensino da música da perspectiva do ensino do trombone, assim como, o ensino da música na ótica das práticas educativas. Deu-se, no entanto, primazia aos lugares de enunciação onde os músicos/professores se manifestam, de forma a procurar entender como se constituiu e estabeleceu o campo por onde circulam.

Palavras-Chave: trombone, música, profissão musical, poder, técnica

Abstract

This investigation, *Teaching the Trombone in Portugal - The Pedagogical Discourses Trombone Teaching A legitimization of its practice* - aims to contribute to a reflection on the transmission of knowledge from this instrumental practice. In this way, teaching the trombone is at the center, as an object of investigation, and on which performative and educational concepts gravitate that represent the constellations that guided our path. Seeking an explanation of the mobilizations that took place over time, from the beginning of the Christian era to our times, we resorted to a historical support of a genealogical nature that would allow us to understand the place of the trombone in our present. Thus, we try to track the rationalities that were established and that built the way we look. This work has a spiral nature since music teaching is part of the social tissue and depending on the origin of the location where the discourse is established, we may be observing music teaching from the perspective of teaching the trombone, as well as the music teaching from the perspective of educational practices. However, priority was given to the places of enunciation from which musicians/teachers manifest themselves in order to try to understand how the field where they circulate was constituted and established.

Keywords: trombone, music, musical profession, power, technique

- Agradecimentos

A escrita e eu entramos num bar... mal a porta se fechou nas nossas costas, os nossos passos levaram-nos em direção ao balcão. Foi quando começamos a sentir, no ar, um odor a bebidas alcoólicas misturado com detergentes de limpeza. Uma luz tênue recortava os limites do espaço. Só aqui e ali se distinguíam alguns clientes que, absortos nas suas bebidas, olhavam o copo como se um outro mundo estivesse à espera deles. Sentem que a única forma chegar ao outro lado é deixando o corpo deste lado.

Estava perdido nestes pensamentos quando a escrita me toca no ombro. Queria conhecer-me. Corei... nunca pensei que eu poderia chamar a sua atenção. Sempre que a via nos livros, parecia-me alguém muito altiva, muito “dona do seu nariz”, distante de mim. Se me seduzia? Sim, mas nem pensava nisso, nunca pensei ser possível que cativasse a sua atenção. Este interesse em mim afigurou-se-me, de alguma forma, inusitado. Que interesse poderia ter em mim? Sou um homem do som e não da escrita, pensei eu. Estaquei, a escrita tinha, nas suas faces, um sorriso rasgado, uma expressão despresticiosa de quem me queria, realmente, conhecer. De repente, senti-me inquieto, nervoso e tenso, com algum receio de não conseguir dominar as minhas ações. Aquele rosto que me fitava, tinha, no olhar, uma energia magnetizadora.

Respirei... agora estava nervoso... tentamos conversar... impossível. O barulho à nossa volta permitia entender pouco mais que a linguagem corporal. Saímos... finalmente pude apresentar-me. Ela não precisava porque já há muito que a conhecia. Como podem imaginar, fiz-me de difícil. Perguntei-lhe quem era, o que fazia, quais eram os seus interesses. Respondeu-me que devia conhecer os seus amigos, todos eles, físicos e imaginários, e então, talvez, fosse possível aproximar-nos e contemplar as possibilidades que, de mão dada, um pode conceder ao outro.

Este é um agradecimento a todos aqueles que me ajudaram a descobrir a escrita enquanto potenciadora de pensamento. Aos meus professores na FBAUP, em especial, ao José Paiva, à Catarina Martins, ao Tiago Assis, à Catarina Almeida e ao Paulo Nogueira, que me apresentaram a esses amigos imaginários da escrita, e que me deram a conhecer outros mundos além daquele em que vivia.

Frequentar o Seminário orientado pelo Professor Doutor Jorge Ramos do-Ó, sempre à mesma hora e, de um modo geral, no mesmo local, revelou-se uma das experiências mais enriquecedoras e valiosas que contribuíram para a narrativa que aqui se desenvolveu (deve ter sido nesta altura que saí acompanhado do bar).

À Ana Paz, que aceitou o desafio de ser minha orientadora. É difícil encontrar palavras para descrever a minha gratidão sem cair num certo lugar comum mas, muito provavelmente, sem o seu apoio e orientação, este trabalho não se teria materializado. Estou profundamente agradecido.

Por último, à minha família que se viu apartada de mim mas, mesmo assim, manteve-se sempre presente.

Provavelmente, deveria ter começado por agradecer a todos aqueles que a memória olvida mas o coração nunca esquece... mas agora fica assim.

*Aos meus filhos
Afonso e Inês*

• Índice de Figuras

Figura nº 1 - Em família. Eu e o meu pai a tocarmos guitarra, com o meu primo e a minha tia a cantar.

Figura nº 2 - Codex Faenza: *Des toutes Flours* de Guillaume de Machaut (1300 - 1377)

Figura nº3 - Daniel Speer (1636 - 1707) *Grund-richtiger kurtz- leicht- und nöthiger Unterricht der musicalischen Kunst*. Primeira página onde consta a descrição do trombone.

Figura nº 4 - Daniel Speer (1636 - 1707) *Grund-richtiger kurtz- leicht- und nöthiger Unterricht der musicalischen Kunst*. Página onde consta a descrição das posições do trombone.

Figura nº 5 - Daniel Speer (1636 - 1707) *Grund-richtiger kurtz- leicht- und nöthiger Unterricht der musicalischen Kunst*. Página onde consta a descrição das posições do trombone.

Figura nº 6 - Daniel Speer (1636 - 1707) *Grund-richtiger kurtz- leicht- und nöthiger Unterricht der musicalischen Kunst*. Exemplo musical de uma das possibilidades de uso do trombone durante o século XVI - Sonata para três trombones.

Figura nº 7 - Joseph Fröhlich (1780 - 1862) *Vollständige theoretisch - pracktische Musikschule*.

(Figura nº 8) Revista Universal Lisbonense, 1845, Tomo V, nº 6 de 31 de julho, p. 72.

- Nota Introdutória

A natureza produz semelhanças: basta pensarmos no mimetismo. No entanto é o homem que possui a mais elevada capacidade de produzir semelhanças. Na verdade, não há nenhuma das suas funções superiores que não seja determinada, de forma decisiva, pela sua faculdade mimética. Esta faculdade tem, no entanto, uma história tanto no sentido filogenético, como no sentido ontogenético. No que diz respeito ao último, o jogo é, em muitos aspetos, a sua escola. Em primeiro lugar os jogos infantis estão, por toda a parte, impregnados de formas de comportamentos miméticos e o seu âmbito não se limita, de modo algum, à imitação dos adultos. A criança brinca não só a fazer de comerciante ou de professor, mas também de moinho de vento ou de comboio. Contudo a questão que se põe é esta: o que é que a aprendizagem do comportamento mimético lhe traz, realmente, de útil? (Benjamin, 2012, p. 51)

Quantas vezes, no Mundo dos Homens, associamos as brincadeiras de criança a situações frívolas e onde, nesse mundo habitado pelo adulto, a criança é olhada com condescendência, como alguém que não tem voz. Não no sentido do som mas, antes, na força do discurso que ela produz, porque, mesmo falando, a sua voz é inaudível. Na verdade, estamos a mostrar às crianças o que esperamos delas quando se tornarem maiores, quando essas brincadeiras pueris já não fizeram sentido e a própria criança, tornada adulta, também deixar de ouvir, de ver, de sentir. A ação mimética produz o sujeito da mesma forma que a emulação produz o músico. O ato imitativo permite que nos apoiemos num supedâneo para, então, iniciarmos esse deslocamento que nos direciona na procura do eu. No entanto, esse encontro é uma impossibilidade que está, desde sempre, estabelecida pelos nossos limites e o dos outros: o eu é sempre relacional. Quem terá sido o modelo através do qual eu me fiz? Que modelo serei eu para aqueles que se apoiam em mim para se erguerem?

Ponto de partida e questão de investigação

O ensino e a prática musical estão estreitamente interligados entre si. Assim, a aprendizagem instrumental relaciona-se, de forma íntima, com o ato performativo. Neste sentido, um dos parâmetros inerentes ao ensino formal de um instrumento são as apresentações públicas, em formato de audições de classe (que se referem ao mesmo instrumento), de conjunto (que se referem a apresentações de vários instrumentos ou corais) ou concertos. Do mesmo modo, a aprendizagem não-formal ou informal tem o mesmo enquadramento, se considerarmos que o ambiente direto ou indireto é um fator de emulação da prática musical.

Paz e Ó consideram que, “os ciclos de escolaridade, exceto no ensino especializado - único em que o aluno é dotado de aprendizagens que visam torná-lo num produtor - têm perspetivado o escolar como um ouvinte” (2016, p. 4), e desenvolvem o

seu argumento relacionando a ação do Estado e a forma como este governa a prática musical:

O Estado-nação, ao tomar para a si a bandeira da educação para todos, converteu ao longo do século XX cada criança num aluno, mas essa operação concretizou o efeito civilizacional de desencadear no interior de nós mesmos, por intermédio de discursos pedagógicos que invocam constantemente a autonomia, o interesse e a liberdade do aluno, a naturalização da homogeneização e da hierarquização, objetivando as múltiplas práticas de trabalho que garantem a seletividade. (Paz & Ó, 2016, p. 5)

A aprendizagem do trombone localiza-se no interior do ensino especializado da música, que assim se encontra capturado por uma forma de governo que visa a produção de instrumentistas. Dentro desta perspectiva, a escola exerce uma função de controle dos saberes através da inclusão e exclusão daquilo que deve ou não ser ensinado, tornando-se num dispositivo estratégico de dominação. Este dispositivo é constituído por um conjunto de discursos que estão diretamente relacionados com os agentes que promovem o ensino, os professores. No entanto, uma vez que a aprendizagem musical se relaciona intimamente com a sua prática, podemos afirmar que um professor de instrumento é, antes de mais, um músico, e é através dos seus discursos, nos mais variados formatos (musical, pedagógico, social, etc.), que define os seus lugares de enunciação dentro do dispositivo escolar. Foucault postula que “o termo discurso poderá ser fixado [como um] conjunto de enunciados que relevam de um mesmo sistema de formação; e é assim que podere[m]os falar de discurso clínico, discurso económico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico” (2016 p. 152) e estendendo o conceito, o discurso musical. Devemos, todavia, situar a prática discursiva como “um conjunto de regras anónimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, numa época dada, e para uma área social, económica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2016 p.164). Aquilo que procuro entender neste trabalho é como se constituíram, no presente, os discursos pedagógicos no ensino da música, em particular, no ensino do trombone.

Colocando a hipótese de que um deriva do outro, interessa, primeiramente, mapear as possibilidades e os constrangimentos aos quais a aprendizagem musical foi sendo sujeita, para então delimitar a investigação ao ensino instrumental, de forma a entender os vários determinantes que definem os enunciados incrustados às práticas discursivas que a instituição escolar autoriza. Neste sentido, é possível identificar historicamente que

iniciou-se em finais de Oitocentos o processo de naturalização da clivagem entre aqueles a quem está atribuída a missão de produzir música (interpretes, compositores) e aqueles que estão destinados a ouvir. Nesta época, outras nuances foram sendo abandonadas em favor do fortalecimento do binómio produtor/consumidor de que somos herdeiros. (Paz & Ó, 2016, p. 4)

Podemos situar, agora, historicamente, o processo de especialização e de autonomização do campo musical. No entanto, se recuarmos ainda mais na história do ensino instrumental é possível observar que já desde do final da Idade Média e início da Idade Moderna, a aprendizagem musical encontrava-se dentro de uma economia de mercado, onde os processos de rarefação eram desenvolvidos através do controle de

informação. Um dos movimentos que empreendemos foi o de olhar para localizações que se situam nos limites do campo musical e, por isso, ainda não foram totalmente capturadas pelos discursos hegemônicos que circulam nos enunciados que regulam as práticas e o ensino. A leitura da História da Música Portuguesa de João de Freitas Branco (1922-1989), proporcionou a abertura de uma linha de investigação que estávamos longe de julgar ser possível. Ao referir-se aos músicos do século XV como “mecânicos”, o autor ofereceu-nos uma entrada que se revelou preciosa e profícua no desenvolvimento da investigação. Assim, ao delinear o recorte histórico que o nosso gesto genealógico deveria compreender, foi-nos possível encontrar as artes mecânicas e, conseqüentemente, as guildas como um dos pilares em que o ensino moderno se alicerçou.

Deste modo, o desenho histórico que aqui se intenta é, assim, suportado por uma perspectiva foucauldiana, fundeado numa prática genealógica e arqueológica que nos permite identificar os marcos históricos ou os pontos de inflexão, onde os discursos sobre a música e o seu ensino foram cativados por diferentes formas de poder (i.e., clero, nobreza, escrita, músico, compositor, estado-nação, etc.). Destarte, o desenvolvimento da notação musical consegue, gradualmente, impor-se a uma prática em que a figura principal estava associada ao músico. A passagem de uma transmissão de conhecimentos baseada na oralidade e auralidade para um ensino, eminentemente, escrito transformou por completo as aprendizagens musicais removendo o músico do centro da sua prática sendo substituído pela personagem do compositor. Este deslocamento retirou ao ensino da música o seu lado oficial e permitiu a formalização que hoje conhecemos. A arte performativa é agora regulada por preceitos teóricos que se situam nas fronteiras da experiência musical, tendo as aprendizagens tácitas e implícitas, que estavam no centro da oficina do músico, transferindo-se para o domínio do autor. Assim, este passa a deter o poder de regulamentar as práticas através dos métodos e a mensagem musical através das obras que escreve; em suma, a performance musical é agora um lugar partilhado entre músico e compositor onde a presença deste último prevalece.

Se, até em então, a forma de ter acesso ao ensino e à profissão estava adstrita a relações familiares e nas guildas, quando este é capturado pelo Estado-nação, o acesso é organizado em pressupostos herdados destes modelos, como a aptidão natural (talento) e vocação (predisposição).

Talento e vocação são palavras que circulam no interior do discurso musical e aos quais lhes são atribuídos significados potenciadores do músico por-vir, uma vez que permitem definir quem pode ou não ser músico. Assim, para entender a racionalidade dos discursos devemos ter uma atitude “crítica [que] analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda a sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontinua e regular” (Foucault, 1997, p. 48).

Se Foucault nos proporciona modos de interpretar o poder dentro de estruturas de pensamento que se foram estabelecendo ao longo da história, Bourdieu, através de conceitos como campo e *habitus*, oferece a possibilidade de compreender como se determinam as relações de poder. Assim, “um campo é um microcosmos incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global”, onde os agentes que o “habitam” têm um interesse objetivo tanto na sua existência como na sua produção. “Esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam diversas posições. O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) e/ou redefinição desse capital” (Catani et al., 2017, p. 65).

Como já constatamos, dentro de uma perspectiva histórica, o ensino da música sempre esteve sujeito a processos de rarefação como os de herança familiar ou, mais tarde, a condições individuais do sujeito, como a aptidão musical.

Tendo como ponto de partida o contexto histórico do ensino da música, pretendemos, primeiramente, entender onde se situa a posição do ensino do trombone dentro do campo do ensino geral da música. Para isso, é necessário identificar se existe algum modelo dominante e qual a relação com o trombone. Em segundo, os alunos que iniciam uma aprendizagem formal da música estão sujeitos, tanto por definição de objetivos curriculares como das práticas instituídas no campo, a um ensino que pressupõem que se tornem instrumentistas. É, portanto, necessário submeterem-se desde muito cedo ao crivo da performance como forma de acumulação de capital específico. Aqui, entroncamos com aquilo que já foi exposto, o binómio produtor/consumidor onde escola regula quem pode ou não ser músico e, assim, contribui para que o mercado de trabalho exclua aqueles que não têm uma formação especializada. Em terceiro, como podemos distinguir o campo do ensino e da prática musical uma vez que parece estar assente num modelo “segundo o qual a natureza do artista só pode ser perceptível e inteligível por um outro seu equivalente” (Fernandes et al., 2007, p. 117)? As necessidades ou competências que subjaz a dois campos são idênticas ou têm características e requisitos diferenciados? Estas questões pretendem conduzir a investigação de forma a entendermos os processos que se naturalizaram e que se tornaram commumente aceites dentro das comunidades de músicos, bem como, de todo o meio social onde essas comunidades se inserem. Assim, a questão de fundo que desta investigação permanecerá imanente é: **como é que o aluno que se torna músico, se torna professor?**

A resposta a esta pergunta agrega os vários âmbitos que este trabalho pretende discutir. Quem é que aprende trombone? De que depende a sua afirmação para conseguir um lugar no meio/campo musical? Como se torna professor? No campo musical, onde se situa o trombone? No centro ou na periferia? Quais são as práticas/discursos que estão instituídos? E porque são estes e não outros? A resposta a estas questões esta acoplada à necessidade de compreender os enunciados que se foram estabelecendo, dentro das diferentes épocas e, deste modo, a operacionalização dos discursos, enquanto ferramentas de governo de elites e dos estados.

O ensino do trombone, dentro do ensino instrumental da música, constituiu-se como subalterno em relação ao ensino de instrumentos hegemónicos, como o piano, por exemplo. Como exemplo, podemos observar que os compositores mais consagrados da História da Música têm um número considerável de composições dedicadas ao instrumento e o seu ensino era desenvolvido, principalmente, nos meios burgueses de forma diletante na esfera privada ou nos conservatórios. Ao invés, o ensino do trombone era transmitido de forma informal, no seio familiar, em orfanatos, associações musicais e recreativas, e também de forma formal, nos Conservatórios, mas, neste caso, em idade adulta.

As obras dedicadas ao trombone foram compostas por compositores que hoje estão na penumbra como Leopold Mozart (pai de Mozart) ou Michael Haydn (irmão mais novo de Joseph Haydn). Portanto, era um ensino periférico em relação ao centro ocupado pelo ensino de instrumentos como piano, violino, violoncelo ou canto, que estão associados à música de salão e a classes sociais dominantes.

Uma maior oferta do ensino do trombone nos conservatórios, bem como em escolas profissionais e privadas de música (academias, etc.), corresponde, concomitantemente a um aumento dos alunos. Assim como, uma homogeneização do currículo pode deixar adivinhar que a estrutura hierárquica, no que se refere à importância que cada instrumento ocupa dentro do campo, pode ter-se esbatido. No entanto, a segregação musical ainda está presente nos vários agentes que participam e produzem o campo musical. Tentaremos demonstrar se este pressuposto se encontra presente na prática e no ensino da música.

Em Portugal, o ensino do trombone tem sido alvo de estudo em vários campos históricos (Alves, 2013), da interculturalidade (Antão, 2016) e técnico (Guerreiro, 2016; Reis, 2017; Silva, 2018). Assim, este trabalho pretende entender os processos históricos e a racionalidade inerente ao ensino instrumental e do trombone, em particular, bem como compreender o processo de naturalização das ideias e das práticas que orientaram aquilo que foi o ensino, isto é, modelos pedagógicos, influências internacionais, e o lugar que ocupa no ensino da música o sub campo do ensino do trombone.

Outra discussão que entendemos ser essencial apresentar é a noção das profissões de professor e de performer. Na música, porque “a maioria dos professores de música consideram-se músicos profissionais, e, de facto, a maioria investiu inúmeras horas de estudo e prática, de forma a adquirir um conhecimento musical específico”¹ (Regelski, 2009 p. 2) gerando uma “distinção do ensino enquanto *práxis* de qualquer outro ensino instrutivo” (Regelski, 2009 p. 1), encontramos de um modo geral, entre os seus protagonistas, a defesa da especificidade e especialização do seu ensino. Dentro deste contexto, o autor explora o argumento sobre a defesa da “singularidade e as nobres contribuições reivindicadas pelos apologistas e defensores da educação musical”, questionando até que ponto os professores têm “conhecimento do que são os critérios e condições de uma profissão.” É na fronteira entre as duas atividades, de professor e performer, que procuramos entender a relação, e quais os pressupostos que as distingue e que as agrega, tentando entender onde começa uma e termina outra.

São estes deslocamentos que se tencionam colocar em evidência, sempre em diálogo com o objeto de estudo, de forma a observar como as práticas pedagógicas se instituíram e se constituíram no nosso presente.

A organização desta narrativa foi estruturada em cinco capítulos: I - Considerações Metodológicas, onde se descreve o método adotado e a sua justificativa; II - Motivações de Escrita - Uma autobiografia, sendo esta a secção mais íntima de toda esta narrativa, no entanto, considerou-se primordial proporcionar ao leitor a identificação do lugar de enunciação do autor que escreve estas palavras; III - Os discursos no Ensino da Música, onde se expõe o arcaboço teórico de onde decorre toda a interpretação dos dados coligidos; IV - Proposta de uma genealogia, como o próprio título indica, é uma proposta para entendermos o presente, apesar de ter espectro temporal de, praticamente, vinte séculos, permite compreender que as transformações operadas ao longo do tempo, são lentas; finalmente, V - Discursos de uma *praxis*, encontramos o tratamento de dados. A sua interpretação é urdida com as linhas que os capítulos anteriores proporcionaram.

¹ Tradução minha

• I Considerações Metodológicas

Depois da identificação do objeto de investigação e de colocar a questão que irá nortear a pesquisa, impõe-se a descrição das metodologias a que iremos recorrer para, deste modo, tornar a estrutura em que se alicerça esta pesquisa entendível. A procura dessa inteligibilidade decorre de uma necessidade particular de orientar o objeto sobre o qual se pretende aprofundar o conhecimento. Assim, as fronteiras estão delimitadas pela questão que subjaz aos impulsos de conhecimento que a própria investigação suscita no investigador.

O aparato teórico que escora esta investigação desafiou o processo metodológico, na medida, em que foi necessário gerar um arquivo sobre o qual se construiu o objeto de estudo - que se reveste de um carácter dinâmico e sujeito a entendimentos muito díspares. Nesse sentido, optou-se pela entrevista semi-diretiva como método que irá permitir capturar as peculiaridades e singularidades que definem cada entrevistado. Nesse particular, esta investigação é singular no panorama nacional e internacional, uma vez que a atenção científica, na área musical, se fixa, de um modo geral, em indivíduos consagrados e, através dos quais, se estabelecem práticas que se transformam em modelos pedagógicos. A academia não pousa, habitualmente, o olhar nas possibilidades que contribuem para o indivíduo devir músico.

A carência desse arquivo concentrou os recursos nas entrevista semi-diretiva para, desta forma, podermos qualificar os territórios que nos propomos calcorrear. O que irá iluminar o nosso caminho será o constante diálogo com autores, alguns já referenciados, que nos permitam mapear o aluno/músico/professor, assim como, os relevos particulares de cada uma dessas regiões.

A tela sobre a qual se vai desenhar e materializar as representações do tema aqui tratado terá a mão de um sujeito que também está imerso na profissão de músico, especificamente, a prática do trombone. Nesse sentido, pretende-se proporcionar ao leitor a identificação da construção dos lugares de enunciação habitados por quem redige estas palavras. Esse desiderato será alcançado através de um gesto autobiográfico e que será conduzido partindo dos mesmos preceitos que orientaram o questionário de que falaremos no entretanto.

A amostra desta pesquisa corresponde à totalidade da comunidade que estamos a investigar e que, deste modo, participam no estudo. A margem de erro é relativamente pequena, uma vez que dos dezassete professores identificados, não tivemos acesso apenas a dois. Um recusou participar e não foi possível localizar o outro. Assim, a população que participa nesta pesquisa insere-se numa amostragem probabilística, uma vez “que podemos determinar o grau de probabilidade (diferente de zero) de um sujeito da população pertencer, ou não, à amostra” (Coutinho, 2016, p. 89).

A entrevista semi-diretiva

A entrevista semi-diretiva é “um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa” (Amado, p. 209), onde se pretende estabelecer um diálogo com o entrevistado com uma lógica pré-definida, ou seja, partindo de um quadro de referência já estabelecido, permitindo “ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, (...) salientando para ele o que for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado, p. 209). Assim, neste sentido, as informações recolhidas têm um carácter qualitativo e autobiográfico, e ao termos acesso às narrativas dos principais atores poderemos intentar realizar uma biografia do ensino do trombone nas últimas décadas.

Assim, consideramos que a experiência relatada na primeira pessoa é fundamental. E é neste sentido que, Delory-Momberger no seu artigo sobre abordagens metodológicas, afirma que:

Recolhidos sob a forma de entrevista não diretiva, os relatos são submetidos a uma análise destinada a identificar as ordens de categorização e de valorização das pessoas entrevistadas por meio das estruturas sequenciais (sintaxe das ações), actanciais (sintaxe dos personagens) ou argumentativas (opiniões, julgamentos) utilizadas. Esse modo de proceder leva a pôr em evidência os tipos de relato que representam os processos típicos de construção identitária e a reconstruir os “mundos socioprofissionais” correspondentes. (Delory-Momberger, 2012, p. 531).

Com o cruzamento entre a pesquisa biográfica e a entrevista semi-diretiva pretendemos conseguir rastrear não só os modelos pedagógicos mas, também, como esses modelos se instituíram e, de que forma, influenciaram o meio em que essas práticas se inserem. O que aqui se “procura apreender e compreender é justamente a configuração de factos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.” (p.526). Este aspeto é, em particular, de suma importância. A forma como o professor se identifica no meio musical é crucial para conseguirmos desenhar a forma como as práticas pedagógicas se manifestam, isto, tendo em conta como a transmissão de conhecimentos musicais está organizada. Essa organização depende, na sua substância, de fatores identificados como aptidões naturais e aquisição de competências em tenra idade, porque o acesso ao ensino da música carece sempre de uma prova de admissão onde se avaliam as aptidões do candidato. Embora esta investigação esteja centrada na aquisição de saberes a nível superior, acreditamos que os instrumentos com que avaliamos os alunos não difere dos que estão instituídos no início do ciclo de estudos de nível básico. Desta forma, a avaliação é efetuada sobre conceitos como: afinação, ritmo, técnica instrumental, som e musicalidade; acreditamos, no entanto, que podemos resumir a dois grandes blocos de avaliação: a técnica e a interpretativa/musical.

A adopção de um método qualitativo acarreta riscos, quanto mais não seja, pela ausência da segurança que os números nos dão. Becker afirma que há “uma preocupação com métodos quantitativos, com a concepção *a priori* da pesquisa, com técnicas que minimizem a chance de obter conclusões não confiáveis devido à variabilidade incontrollada de nossos procedimentos” (Becker, p. 19). É, portanto, nas escolhas técnicas e modelos de pesquisa que podemos ter controlo sobre os procedimentos de forma a obter um resultado credível e cientificamente aceite dentro da comunidade académica. Nesse sentido, será preferível “um modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito” (Becker, p.12).

Ora, se o objeto de estudo é algo que pode tomar várias formas e que se vai definindo consoante o meio onde se insere, consideramos que deveríamos privilegiar a qualificação dessas representações e não quantificá-las. Identificar formas de transmissão de conhecimento, dentro de modelos de ensino formais, informais e não formais e, portanto, descrever na sua totalidade, se é que isso é possível, as mais variadas formas de aprender o instrumento, e qual a sua finalidade. Acima de tudo, dar aos seus protagonistas voz, colocar no palco os atores desta narrativa.

A entrevista biográfica

O ensino do trombone, que é um dos elementos centrais nesta investigação, constitui uma representação da sociedade, enquanto um subcampo do ensino da música em geral. As representações e significados da sua prática são o reflexo de comportamentos inerentes à atividade social que as interações dentro da própria sociedade vai desenvolvendo. Assim, no sentido de entender como o presente nos habita, tanto no que concerne às suas práticas, bem como na construção da sua racionalidade, consideramos que a entrevista biográfica, que decorre do modelo metodológico da entrevista semi-diretiva, como a mais adequada para definir o conteúdo do questionário.

Uma vez logrado o acesso a todos os professores que lecionaram e lecionam no ensino superior trombone e que atravessa um período relativamente longo, temos o propósito de documentar e analisar os seus percursos. Colocando em perspectiva o arco temporal em que os inquiridos estão incluídos, constata-se que presenciaram grandes mudanças em Portugal, atravessando vários regimes políticos, da ditadura à democracia, da entrada na comunidade europeia até à normalização da internet como meio privilegiado de comunicação e informação.

A observação da amostra deverá ocorrer dentro de um diálogo entre o individual e o colectivo, no sentido de operacionalizar a forma como os professores se relacionaram com o meio em que se inseriam e inserem, e como esse meio os influenciou e influencia. Ou seja, “essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa de apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido que o social lhe dá o seu quadro e os seus materiais”. Acrescenta que, a pesquisa biográfica “introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência” (Delory-Momberger, 2012, p.524).

O tempo, enquanto elemento constituinte de uma determinada história/narrativa, num determinado espaço, fixa um conjunto de modos de ser, saber e fazer, que, quando observados do presente, nos faz entender as diferenças e/ou semelhanças entre as nossas práticas e outras, que pertencem a um tempo distinto, com outros modos de ser, saber, e fazer. São essas diferenças que temos de distinguir de forma a identificar os discursos aí produzidos, as relações que se estabelecem e os modos como interagem, tanto nesse outro tempo, bem como, na forma como se relacionam com o nosso presente.

Os entrevistados e o questionário

Identificamos os professores do Conservatório de Lisboa e Porto até à criação das Escolas Superiores de Música (1983), optando depois pelos professores dos Institutos Politécnicos e Universidades (1983 até aos nossos dias). A delimitação dos sujeitos entrevistados relaciona-se com a própria organização do meio escolar. Procuramos localizar os professores onde o discurso é mais legitimado, mais específico e terá, no real ou no mercado, um efeito de identificação, seleção, organização de futuros profissionais. Até 1983 esse ensino era realizado nos Conservatórios, onde um aluno que completasse o ciclo de estudos estaria habilitado para o mercado profissional, ensino ou performance; hoje ele é desenvolvido nos Institutos Politécnicos e Universidades.

Este questionário pretende mobilizar vários conceitos como o de capital social, simbólico e específico, dentro da perspectiva de Bourdieu; as relações de poder que se estabelecem dentro dos discursos que a prática do próprio ensino vai definindo, dentro da visão de Foucault e, por último, procurar entender se os professores distinguem a

diferença entre a atividade de performer e docente e, de que forma, isso se reflete nos seus modos de ensinar, tanto do ponto de vista pedagógico como metodológico.

Participaram os professores do Conservatório Nacional de Lisboa e Conservatório do Porto, que lecionaram entre 1970 e até à abertura do ensino superior em 1983. No entanto, a abertura do curso de trombone nas escolas superiores só aconteceu nos anos 90 do séc. XX. Assim, é na primeira metade dessa década que surge, nos Institutos Politécnicos de Lisboa e Porto, bem como, na Academia Nacional Superior de Orquestra as primeiras ofertas de curso superior e, mais tarde, as Universidade de Aveiro, Évora, Instituto Politécnico de Castelo Branco e Universidade do Minho.

O questionário da entrevista foi estruturado em três grandes blocos: contexto social, profissional e modelos de ensino. Desta forma, pretendemos partir do geral para o particular, ou seja, entender em primeiro lugar quais as condições que formaram a pessoa, tendo em conta o contexto social em que se inseriu durante o seu crescimento, passando pela decisão de se tornar músico até se ter tornado professor. O questionário pode ser encontrado nos Anexos.

Os professores que serão entrevistados são:

Conservatório de Lisboa:

- Professor Emídio Coutinho
- Professor Ismael Santos
- Professor Hermenegildo Campos

Conservatório do Porto:

- Professor Fernando Batista

Academia Nacional Superior de Orquestra:

- Stéphane Guilleux
- Reinaldo Guerreiro

Escola Superior de Música de Lisboa:

- Ismael Santos
- Hugo Assunção
- Ricardo Pereira

Professor de trombone Jazz:

- Lars Arens

Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo:

- Hugo Assunção
- Emídio Coutinho
- Jon Etterbeek
- Severo Martinez
- David Silva

Professor de trombone Jazz:

- Paulo Perfeito

Universidade de Aveiro:

- Hugo Assunção
- Jarrett Butler

Universidade de Évora:

- Hugo Assunção

- André Conde
Professor de trombone Jazz
- Claus Nymark

Instituto Superior de Música de Castelo Branco:

- Alexandre Vilela

Os entrevistados foram identificados neste capítulo porque se julga ser pertinente, para a investigação, a identificação dos professores que formam o corpo docente do ensino do trombone. No entanto, no tratamento de dados, no capítulo V, considerou-se que o recurso à prosopografia, enquanto meio de interpretação da amostra, uma vez que se considera que esta representa, na totalidade, o campo em que esta investigação se desenvolve. Nesse sentido, acredita-se que o anonimato dos entrevistados serve melhor o propósito do estudo. Devemos salientar também que, com todos os inquiridos, se nutre um profundo respeito profissional e de amizade, não obstante, se julgar a possibilidade de existirem opiniões divergentes sobre os assuntos em análise.

O campo em articulação

Esta investigação terá como fontes o recurso aos Decretos-lei que foram regulamentando o ensino da música desde da criação do Conservatório de Música, em 1835, em Lisboa, bem como o recurso a entrevistas realizadas aos professores que, desde 1971², têm-se dedicado ao ensino do trombone. Estes docentes são os portadores dos discursos instituídos e tidos como atuais. Delimitamos a entrevista aos professores do Conservatório de Lisboa e Porto até à criação das Escolas Superiores de Música (1983), optando depois pelos professores dos Institutos Politécnicos e Universidades (1983 até aos nossos dias). A delimitação dos sujeitos entrevistados relaciona-se com a própria organização do meio escolar. Procuramos identificar os professores onde o discurso é mais legitimado, mais específico e terá, no real ou no mercado, um efeito de identificação, seleção e organização de futuros profissionais. Até 1983 esse ensino era realizado nos Conservatórios, onde um aluno que completasse o ciclo de estudos estaria habilitado para o mercado profissional, ensino ou performance; hoje ele é desenvolvido nos Institutos Politécnicos e Universidades.

As informações recolhidas irão ser tratadas em articulação com uma genealogia histórica que pretende entender o presente. É na articulação do campo educativo com o campo do ensino da música que pretendemos estabelecer e interpretar os resultados das entrevistas.

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora. (Coutinho, 2016, p. 141)

Deste modo, a receção dos inquiridos, ao questionário, foi afável e todos se mostraram disponíveis para colaborar. Nesse sentido, as entrevistas decorreram com tranquilidade, e todos os entrevistados colaboraram sem se escudarem em respostas

²Em 1971, o então Ministro da Educação, José Veiga Simão, atualiza o Decreto-lei n.º 47587, de 10-03-1967, na tentativa de criar um currículo oficial onde o teatro, a dança e a música se iriam reger.

evasivas. A análise dos dados incidiu sobre a origem social do músico trombonista, qual o seu percurso académico, e de que forma se torna um músico profissional e professor. Perante o enquadramento teórico que se pretende abraçar nesta investigação, a análise incidiu sobre a representação que cada um dos inquiridos tem de si no campo, e como interpreta esse campo em que está imbuído. Foi através de um movimento pendular que se observou os resultados obtidos. Assim, o aluno/músico/professor é um produto do campo musical e, ao mesmo tempo, um agente ativo na produção das leis que determinam o seu funcionamento. No entanto, em suspenso, ficou a sensação que os inquiridos se relacionavam mais com a prática do trombone do que com o seu ensino, e que tinham alguma dificuldade em olhar o aluno como um par, mesmo que manifestassem a intenção de promover, em sala de aula, uma relação de equidade. Deste modo, conclui-se que a última palavra, no que se refere a opções técnicas e musicais, pertence sempre ao professor. Assim, assumem, de um modo geral, uma posição retrógrada, uma vez que conseguem vislumbrar possibilidades de fazer diferente mas voltam sempre atrás.

- II Motivações de escrita - Uma autobiografia

Compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos. (Bourdieu, 2005 p.15)

Introdução

Uma autobiografia proporciona a possibilidade ao sujeito de ser também objeto e, de forma mais óbvia, o narrador da sua própria história desenvolvida na primeira pessoa. Deste modo, a construção deste texto está subordinada à minha identidade enquanto sujeito. Defino-me como uma pessoa tímida e introvertida, condições que dificultam a escrita que fala de mim, do Eu. Neste sentido, o desenvolvimento desta narrativa poderá promover uma compreensão do meu lugar no campo, e quais foram as forças contra as quais eu fui estabelecendo a minha posição.

Este gênero literário remete, segundo alguns autores, para o plano da neurociência. Eakin (2005) afirma que foi “atraído pela crença do neurologista António Damásio que ambos, o eu e a narrativa, estão profundamente enraizados dentro e como corpos no interior das nossas vidas”, logo, “neurologicamente falando, a figura autónoma observador/narrador, no discurso autobiográfico, é uma característica tão central a ambos quanto a vida que ele descreve que não pode ser extrapolada da matriz geral da consciência” (p. 307). Portanto, dentro desta perspectiva, será sobre a consciência do eu que uma autobiografia se desenvolve, sendo o próprio narrador o objeto do seu enredo. Isto coloca vários problemas, sendo os mais prementes, de um ponto de vista pessoal, criar uma distância do texto que nos permita refletir sobre ele, e se no interior dessa narrativa subsiste uma verdade na qual o narrador se identifica enquanto objeto. Neste sentido, existe uma dupla reflexão. A primeira relaciona-se com o próprio ato da escrita, e a segunda com a problemática de se o sujeito/objeto que estamos a construir está de acordo com a imagem que queremos projetar do eu. Creio que aqui reside a possibilidade de olharmos essa construção de forma mais distanciada. No entanto, a narrativa autobiográfica carece de um contexto onde o sujeito se constitui como elemento social e é através da sua interação dentro do campo, entre o individual e o coletivo, que podemos entender os processos que estabelecem o habitus.

Para Bourdieu, a reflexividade não é uma capacidade cognitiva transcendental, mas sim um hábito socialmente gerado que pode surgir através de configurações estruturais da relação habitus/campo. A consciência da especificidade da situação histórica que se confronta, afirma ele, é especialmente suscetível de emergir no contexto de crise histórica ou contradição social, dentro da qual as disposições habituais confrontam um ambiente social que é de certa forma, “alienígena” ou “externo” reproduzindo indivíduos “peixes fora de água”. Esta disjunção entre habitus/campo pode motivar uma apreciação dos pressupostos da dóxica que sustentam as práticas quotidianas, desafiando o “senso comum” que não constitui um problema para a “atitude natural”. Essa experiência pode até ser relativamente comum dentro das sociedades

capitalistas: a instabilidade institucionalizada incentiva os indivíduos a moverem-se entre campos distintos com regularidade; a globalização promove contactos entre sistemas sociais, económicos e políticos alternativos; e os desenvolvimentos tecnológicos capitalistas exigem processos de continuo ajuste.

(Barrett, 2015, p. 7)

A descrição de um percurso de vida entronca-se com a de outros, deste modo, pretendo que este texto reflita as várias experiências que a atravessaram, desde do meu nascimento até ter sido pai, desde expectativas que se realizaram a outras que se goraram. Espero, assim, desvelar comportamentos e formas de ser, fazer e pensar que me são ocultas porque estão incorporadas e, por isso, entendo-os como naturais e invisíveis da minha própria consciência.

O que me leva a questionar onde se encontra, então, a pessoa, o verdadeiro eu na autobiografia? Creio que o verdadeiro eu é, em si, uma impossibilidade de revelação, porque dentro de nós, em potência, existem muitos “Eus”, além de que aquilo que concretizamos, que tornamos em ação, é apenas uma parte daquilo que pensamos. Assim, talvez seja possível encontrar a pessoa, um outro eu, no interstício entre aquilo que queremos e projetamos de nós e aquilo que nos é permitido ser e alcançar no meio social. Nesse equilíbrio frágil, em que nenhum precede o outro, apenas existem duas forças que estão em constante luta na eterna procura da harmonia. É nessa fronteira, nesse limiar, que pretendo erigir a minha autobiografia, nesse limite entre o individual, relativo ao sujeito, e o social, relativo ao coletivo. É na possibilidade do reconhecimento da minha individualidade, de modos de capitalização do eu, que se estabelece a minha posição no campo social nas suas várias vertentes, pessoal e profissional, enquanto ser que pertence ao meio em que se insere. Deste modo, considero fundamental fazer um enquadramento da estrutura em que se funda uma escrita que fala do próprio sujeito e o que lhe é subjacente precede o próprio texto.

Esta narrativa desenvolve-se sobre dois eixos. O primeiro desloca-se no sentido da “vontade de verdade”, onde aquilo que é revelado desempenha uma dupla função de inclusão e exclusão (Foucault, 1997, p. 13). O discurso que desvela um percurso de vida e o narrador estão intimamente ligados ao objeto que se vai construir onde a “verdade” ... “seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir” (Foucault, 1997. p. 17-18). Assim, esta autobiografia será constituída pelos vários componentes que integram, no presente, este indivíduo, tentando criar espaços onde aquilo que é excluído possa surgir. Como já vimos, se em potência existem muitos “Eus”, podemos assumir que o discurso que aqui se vai produzir tem várias vontades de verdade. Neste sentido, ao cruzar as várias dimensões que a minha vida engloba, talvez emergja a possibilidade do indivíduo plural, numa tentativa de tornar as regiões de exclusão mais exíguas. O segundo movimento está relacionado com um capital que eu, enquanto sujeito inserido num meio social, sou capaz de adquirir e, de algum modo, beneficiar.

A construção da autonarrativa como uma prática interessada, dentro da qual os atores tentam acumular certas formas de recompensa material ou simbólica, oferece várias possibilidades analíticas inter-relacionadas ao considerar o material da história da vida. A apresentação do eu, enfatizando virtudes, realizações, experiências e traços distintos, pode oferecer uma visão sobre os investimentos particulares que os indivíduos possuem e o seu envolvimento em “jogos sociais” historicamente

significativos. Podemos considerar como as autoapresentações refletem locais específicos dentro do espaço social e os dilemas que eles geram. Os tipos de “capital” que os indivíduos utilizam para gerar certas impressões; os valores, temas e interesses que sustentam as auto-representações oferecidas; a “audiência” implícita para a qual as narrativas são projetadas; e como essas formas de narrar podem refletir formas particulares de “illutio”.

(Barrett, 2015, p. 5)

Reiterando que o Eu que aqui se constitui é atravessado por muitos “Eus”, de muitas possibilidades não concretizadas e outras bem sucedidas. Assim, considero que existe um lado que me dá forma enquanto indivíduo e músico que se mantém oculto. Esse lado oculto é o lado oposto daquilo que é visível, a construção do Eu como meio de afirmação e de busca de um lugar no meio social e profissional. Assim, neste contexto, é uma autobiografia que não pretende estar focada apenas no músico profissional, associada aos sucessos e êxitos que alcançou, mas sim às várias dimensões de que uma existência é composta, como ser pai, marido, filho, aluno, e que é constituída de fragilidades, derrotas, fracassos, insucessos mas também por conquistas.

Há, no entanto, uma relação entre o questionário elaborado para a condução das entrevistas e esta biografia. O método subjacente à construção do questionário foi a entrevista biográfica onde se procurou “desenvolver uma teoria do relato biográfico como lugar da gênese socioindividual” (Delory-Momberg, 2012 p. 535), constituído por três blocos: o social, o profissional e o pedagógico, obedecendo esta autobiografia aos mesmos princípios orientadores porque

Os investigadores não existem isolados. Vivemos ligados a redes sociais que incluem amigos e familiares, parceiros e filhos, colegas de trabalho e estudantes, trabalhamos em universidades e centros de pesquisa. Consequentemente, quando conduzimos e escrevemos uma investigação, nós envolvemos outros no nosso trabalho.” ... “Além disso, reconhecemos a importância da contingência. Sabemos que a memória é falível, que é impossível lembrar ou relatar eventos numa linguagem que represente exatamente como esses eventos foram vividos e sentidos.

(Ellis, Adams & Bochner, 2011 p. 281-282)

A recolha de dados para a construção do arquivo será baseada em documentos como programas de sala, certificado de habilitações, contratos de trabalho e um conjunto de fotografias que podemos chamar de arquivo iconográfico.

Dentro desta perspectiva, ainda equacionei a possibilidade de responder ao questionário, mas acredito que este trabalho tornar-se-á mais rico recorrendo à autobiografia, enquanto método, como forma de exposição e reflexão sobre aquilo que constitui o meu percurso. Entendo assim, estabelecer uma relação com os entrevistados que procura ir além da descrição individual de um percurso de vida, explorando “os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberg, 2012 p.524). De uma forma muito sucinta, devemos ter em conta a minha experiência, as minha vivências, aquilo que sou nesta investigação. É situando esta investigação entre o percurso dos outros e o meu que, através da escrita, podemos encontrar um potencial mais reflexivo, uma narrativa que não é minha nem dos entrevistados, mas de um conjunto de indivíduos/atores/

agentes que se materializa no meio social dando forma a modos de saber, estar, ser, etc. É nessa possibilidade de interação com os outros que se inscreve este gesto biográfico.

Primeiros anos

Nasci no Hospital da Nossa Senhora da Oliveira, Guimarães, no dia 18 de outubro, quarta-feira, de 1978, pelas 3:45, com 3,330kg. Sou gémeo dizigótico, o meu irmão nasceu às 3:00 e eu às 3:45. No entanto, eu e a minha mãe acabamos por ir para o bloco operatório porque, como não estava na posição certa, tinha os pés onde devia estar a cabeça, acabei por nascer com recurso a fórceps, o que fez com que nascesse com um braço deslocado. Apesar de sermos gémeos, o meu irmão é o primogénito sendo eu o mais novo, portanto, desde cedo sentia essa diferença, nas nossas relações familiares, ditadas pelo nosso nascimento.

Os meus pais eram trabalhadores têxteis, o meu pai trabalhava numa grande empresa em Pevidém, Guimarães, a Coelima, e a minha mãe trabalhava numa empresa na sua aldeia, em Vermoim, Famalicão, a Joaquim Lobo. Quando casaram, a minha mãe foi viver para Pevidém, para a casa do meu pai, que vivia na casa da minha avó. A minha mãe deixou, entretanto, o emprego que tinha porque, como tinha de viajar diariamente para trabalhar, sofreu um aborto e quando voltou a engravidar, foi considerada gravidez de risco, o que fez com que ficasse em casa até ao final do tempo de gestação. Vivemos em casa da minha avó até aos 4 anos. Em 1982, os meus pais concorreram à habitação social num bairro de uma aldeia ao lado de Pevidém, em Gondar, e aí vivemos até 2002.

O meu pai era cego de nascença, isso fez com que, aos 12 anos, fosse estudar para o Porto, para o Instituto de Cegos S. Manuel, uma instituição que pertence e depende da Santa Casa da Misericórdia do Porto. Aqui, concluiu o sexto ano antigo, tendo frequentado aulas de piano no Conservatório do Porto. A minha mãe fez o terceiro ano e foi trabalhar com 10 anos para ajudar a família; quando se casou com o meu pai voltou à escola e concluiu o quarto ano.

A relação com a música, na minha família, é paterna. Além do meu pai, também tinha uma tia, irmã do meu pai e também cega, que cantava no rancho de Pevidém e fazia Cantares ao Desafio. O meu pai tocava vários instrumentos, guitarra, piano e harmónica, embora a guitarra fosse o seu instrumento de eleição. Fez parte de várias formações locais, onde tocava em ranchos e grupos de cavaquinhos. Participava, também, em eventos como as festas de Natal, Congressos e Encontros da ACAPO (Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal), da APD (Associação Portuguesa de Deficientes), LOC (Liga Operária Católica), entre outros. Eu e o meu irmão, desde muito pequenos, cantávamos com o meu pai a acompanhar-nos à guitarra, nas festas do infantário, da catequese, e outros eventos. O meu pai tentou ensinar-nos música, por volta dos 5, 6 anos. Envidou esforços para que aprendêssemos a tocar órgão com ele, mas não resultou. No entanto, e à medida que fomos crescendo, o meu pai não desistiu da possibilidade de nos proporcionar um ensino musical e foi assim que, com 9 anos, começamos a ter as primeiras aulas de música com o Sr. Manuel Silva. O objetivo do meu pai, além da aprendizagem musical, era, também, manter-nos ocupados. Uma vez que vivíamos num bairro social, estávamos expostos a muitos comportamentos de risco e a música representou uma ocupação dos tempos livres muito eficaz.

O Sr. Manuel Silva era natural da zona centro e fixou-se em Pevidém com o intuito de integrar a Banda Musical de Pevidém, e para isso, foi-lhe oferecido um posto de trabalho na Coelima. A Coelima é uma empresa de têxteis e tem uma ligação muito próxima à sociedade em Pevidém, em particular, e à zona de Guimarães, em geral. A fábrica foi fundada por Albano Coelho Lima que era filho do fundador da Banda Musical de Pevidém e seu primeiro maestro, Manuel Martins Coelho Lima. Albano Coelho Lima sucedeu o pai enquanto maestro da Banda, tendo abdicado “da regência da banda” em 1932, “mantendo-se, porém, ligado a ela como presidente” (Lessa, 2012 p. 529).



(Figura nº 1. Em família. Eu e o meu pai a tocarmos guitarra, o meu primo no cavaquinho e a minha tia a cantar)

O Sr. Silva, como nós lhe chamávamos, cresceu num orfanato e foi aí que obteve a sua formação musical. Quando comecei a frequentar a Banda Musical de Pevidém, cerca de um ano depois de ter começado a estudar música, já tinha conhecimentos bastante completos do ponto de vista da teoria musical, como ler em várias claves; em consequência, a Banda deu-nos os instrumentos e foi aí que demos um passo mais sério no estudo da música.

A escolha do instrumento

O meu primeiro instrumento foi clavicorne. É uma espécie de trompa mas em Mib, tem pistões em vez de cilindros, e toca-se com a mão direita, e não com a esquerda como a trompa³. Apesar do Sr. Silva já não ser membro da Banda de Pevidém conhecia o maestro e outros músicos que integravam a Banda. Assim, eu e o meu irmão fomos apresentados ao Sr. Domingos Fernandes, que tocava flauta, e era responsável por ensinar os instrumentos de madeira, bem como, pela gestão dos instrumentos que a Banda possuía. Como éramos dois, ele sugeriu que seria bom um tocar um instrumento melódico e o outro de acompanhamento; o meu irmão, como era magro, deram-lhe um trompete e eu, como era mais entroncado e forte, entregaram-me um clavicorne. Portanto, eu não fazia a mínima ideia que instrumento era aquele, e só passado algum tempo é que comecei a relacionar o som com a trompa devido ao genérico de uma série americana que passava na televisão, *Dallas*⁴. Apesar de ter um papel meramente de acompanhamento na música de banda, apaixonei-me pelo som e gostava de tocar o

³ É um instrumento de acompanhamento que se usava nas bandas filarmónicas mas que, entretanto, caiu em desuso em Portugal.

⁴ “Dallas estreou-se em 1978 e foi a primeira novela norte-americana a ser emitida em horário nobre pela CBS. Terminou em 1991, o equivalente a 13 épocas das aventuras e desventuras do magnata do petróleo J.R. e da família Ewing.” (DN 4-11-2011)

instrumento, no entanto, cogitava, frequentemente, acerca do dia em que fosse possível tocar numa trompa a sério.

Aos 12 anos surgiu a possibilidade de ir estudar para a Escola Profissional e Artística do Vale do Ave (ARTAVE http://artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html). O maestro da Banda de Pevidém, que era também meu professor da disciplina de música na escola preparatória, no 5º e 6º anos (2º ciclo), o professor Francisco Ribeiro, era também, o responsável pela classe de clarinete na ARTAVE. Assim, ele abordou os meus pais no sentido de eu e o meu irmão considerarmos a possibilidade de estudar música de uma forma mais séria na escola profissional.

Para frequentar uma escola oficial de música, como um Conservatório, Escola Profissional, etc., os candidatos são sujeitos a uma prova de aferição de competências auditivas, rítmicas e, se já tocarem um instrumento, a uma prova instrumental. Assim, eu realizei as provas de acesso e fui admitido em trombone. Apesar de ter efetuado as provas de admissão em trompa, não fui admitido nesse instrumento porque só havia uma vaga e eu classifiquei-me em segundo lugar na seriação dos candidatos. Portanto, como não houve candidatos para trombone, a vaga estava livre, o meu irmão tinha ficado com uma das duas vagas de trompete e foi assim que comecei a tocar trombone. Foi uma má experiência para mim, não gostava de trombone, conhecia mal o instrumento, e os músicos que tocavam o trombone na minha Banda não eram, propriamente, os melhores músicos. Outra condição de suma importância relacionava-se com o facto de não tocarem trombone de varas, só tocavam trombone de pistões, o que em termos sonoros e de opções musicais é muito mais limitado. Portanto, a imagem que eu tinha do instrumento era péssima, não queria tocar o instrumento, mas o maestro da banda disse-me que se eu queria estudar música na ARTAVE, só o conseguiria tocando trombone; foi desta forma que o instrumento começou a fazer parte da minha vida.

O Trombone

Comecei a tocar a trombone aos 12 anos sem qualquer tipo de paixão ou de interesse pelo instrumento. Mais tarde, durante o meu percurso escolar, soube que o professor e maestro da Banda de Pevidém, Francisco Ribeiro, fez alguma pressão, junto da escola e dos meus pais, para que tocasse trombone numa tentativa de dinamizar o naipe da banda. O meu primeiro professor de trombone foi o professor Alexandre Fonseca.

O professor Alexandre Fonseca, foi desde 1973, “docente no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga nas disciplinas de Acústica/Organologia e Aerofones, e desde 1989, na Escola Profissional e Artística do Vale do Ave” (<https://www.musorbis.com/sabrosa-e-os-seus-musicos/>). Foi, também, músico na Banda do Regimento de Infantaria do Porto e integrou a Orquestra Sinfónica do Porto, onde tocava bombardino e trombone, respectivamente. A área em que se notabilizou foi na composição para banda, tendo escrito um conjunto considerável de marchas que ainda hoje fazem parte do repertório das bandas filarmónicas, entre outros géneros musicais. Enquanto professor, e em termos metodológicos, seguia o currículo oficial, ou seja, o repertório era, maioritariamente, de autores franceses, desde os métodos às peças. O currículo oficial do ensino de trombone é uma resenha de peças e métodos ordenados por graus de dificuldade onde não estão estabelecidas as competências que se pretendem adquirir ou que se relacionam com essa distribuição. Ou seja, não há relação do repertório com conceitos pedagógicos inerentes ao ensino instrumental, sendo da responsabilidade do professor toda a gestão escolar, tornando todo o processo de

aprendizagem, eventualmente, muito subjectivo. O professor Fonseca tinha características peculiares: só usava partituras da biblioteca da escola, que eram escassas, visto a escola ser ainda muito recente, e tocava com um instrumento da marca Selmer, simples de tubagem estreita⁵, muito estimado, mas não era habitual leva-lo para a aula. Portanto, as aulas consistiam em eu tocar e o professor cantar “por cima” do que eu estava a fazer; em relação ao trabalho técnico, este resumia-se a escalas e a estudos dos métodos, ou seja, questões como flexibilidade, técnicas de respiração ou registo não eram abordadas.

Não me sentia motivado, nem interessado em tocar o instrumento, não estudava com regularidade, apesar de gostar de música e de ter sucesso nas outras disciplinas. Como exemplo do meu desânimo, posso referir que durante o meu primeiro ano de estudo, tive 3 instrumentos, os 2 primeiros eram da escola, da marca CONN, modelo Director, que sofreram vários acidentes, ficando inutilizados, e o terceiro foi a banda que me atribuiu, da marca Yamaha, modelo YSL354E. Este último, estava à minha responsabilidade, era como se o instrumento fosse meu e, apesar de também ter sofrido alguns acidentes, conseguiu “sobreviver”.

A transformação do meu estado de espírito em relação ao trombone acontece em dois momentos. O primeiro está relacionado com a Banda de Pevidém. Na minha primeira temporada enquanto trombonista, a Banda contratou um músico profissional, Zeferino Pinto, que tocava trombone de varas, para colaborar com a banda e ajudar o naipe. Era um músico que tocava na Banda da GNR de Lisboa e estava a concluir o 8º grau no Conservatório Nacional, na classe do professor Hermenegildo Campos, e colaborava com as principais orquestras portuguesas. Zeferino Pinto é da zona de Guimarães e, atualmente, leciona no Conservatório de Braga e é membro fundador do grupo de metais Portuguese Brass (<https://www.portuguesebrass.com/zeferino-pinto>). O contacto com o Zeferino foi determinante porque foi quando comecei a contactar com alguém que tocava, realmente, o instrumento, conhecia a técnica e o repertório. Portanto, comecei a ter aulas com ele, com alguma regularidade, e a ter acesso a informação que não tinha. O segundo momento está relacionado com uma obra que o professor Fonseca sugeriu que eu tocasse, o concerto para oboé e orquestra de Haendel em Fám, transcrito para trombone por André Lafosse. Eu conhecia muito bem este concerto porque o meu irmão ouvia um trompetista muito conhecido, Maurice André, que é, ainda, considerado um dos melhores trompetistas de sempre. Num dos CD’s, ele interpretava este concerto. Foi assim que senti que finalmente estava a tocar uma obra com que me identificava e que me fazia relacionar com alguma coisa. A partir do meu terceiro ano, assumi uma atitude mais independente em relação ao meu professor. Comecei a cruzar o repertório que ouvia em cassetes e CD’s que ia adquirindo, com aquilo que eu me considerava capaz de executar no trombone, e comprava as partituras, através da June Emerson⁶; isto tudo era feito em articulação com as aulas que tinha com o Zeferino. Apesar do apoio que tive, nunca me senti ligado a nenhum professor. Se, por um lado, tinha aulas semanais com o professor Fonseca mas não me identificava com os seus modelos de

⁵ Há vários tamanhos de trombones. O mais usado é o trombone tenor de tubagem larga e com válvula, designado tenor/baixo em Sib e Fá, e tem um leadpipe (local onde se insere o bocal) com um tamanho de cerca de 1,38cm, enquanto, os trombones simples, sem válvula, estão associados a modelos de estudantes ou de jazz, e o leadpipe tem um tamanho de cerca de 1,27cm. Para mais informações consultar os sítios das várias marcas especializadas na internet especializados, (<https://www.conn-selmer.com/en-us/instruments/band-instruments/trombones>), bem como, Oxford Music Online - Groove Music Online, trombone, e Wind Talks for Brass de Mark Ely e Amy Deuren.

⁶ Editora inglesa especializada em partituras para instrumentos de sopro.

ensino, por outro, as aulas que tinha com o Zeferino Pinto eram esporádicas e, apesar de terem sido fundamentais no meu desenvolvimento, a falta de regularidade não me deu a segurança necessária nas minhas aprendizagens.

A Formação

A minha formação foi preenchida por muitas formas de aprendizagens, assim, como forma de clarificação do pensamento e dos sentidos das palavras, podemos entender 3 formas de educação: não formal, informal e formal.

A 'educação não formal' é considerada como aprendizagem intencional, mas involuntária, planeada e conduzida por facilitadores profissionais, em situações em que a aprendizagem pode não ser a atividade principal. 'Educação informal' não é intencional e ocorre na vida diária em ambientes domésticos, no trabalho e nos tempos de lazer. O Parlamento Europeu validou ambas as formas de aprendizagem em 2012, a fim de tornar visíveis todos os conjuntos de competências detidas por indivíduos fora dos ambientes de aprendizagem formal e quadros de qualificação. À medida que avançamos na discussão, há uma série de 100 geografias culturais de maneiras como os níveis de "formalidade" se relacionam com a pedagogia e o espaço quando considerados juntamente com a aprendizagem musical de jovens, [como] o significado da "formalidade", em termos de pedagogia e espaço, a partir das perspectivas do jovem aluno.

(Lonie & Dickens, 2016 p. 99, 100)

As minhas aprendizagens, antes de ter iniciados os meus estudos na ARTAVE, inserem-se num contexto não formal e informal e guardo memórias agradáveis desse período da minha vida. Em minha casa existia um ambiente musical forte, apesar de amador, como já referi. O meu pai tocava guitarra nos seus tempos livres, e lembro-me de acordar ao sábado com ele a tocar no seu quarto, ou dos encontros com amigos em que o meu pai acompanhava à guitarra os amigos que cantavam. Lembro-me, também, da primeira vez que o meu pai nos deu a ouvir a 3ª Sinfonia de Beethoven, a Eroica. Estava muito longe de pensar que iria ser músico profissional, mas é uma das memórias mais fortes que tenho de infância, em relação à música.

O meu ingresso na Banda Musical de Pevidém coincidiu com a entrada de vários colegas da minha idade e de idades próximas, o que fez com que nos encontrássemos com regularidade na sede da Banda para tocarmos juntos, sem a supervisão de professores. O culminar destes encontros foi um concerto que fizemos na festa de Natal da Lameirinho, uma empresa local, onde os pais de alguns amigos meus trabalhavam. Por outro lado, a relação com os professores ou orientadores era positiva porque era um tempo de lazer, apesar de termos que atingir certas metas que já nos eram impostas, como saber parte do repertório que a Banda interpretava, mas o prazer de tocar superava a obrigação do estudo. De qualquer forma, estamos a falar de um contexto amador, portanto, os professores não eram músicos com formação académica, eram trabalhadores nas fabricas têxteis locais durante o dia e ao final da tarde deslocavam-se à Sociedade para dar aulas. Esporadicamente, o maestro da Banda, o professor Ribeiro, juntava os aprendizes para os ouvir e dar aulas. São formas de aprendizagem que, segundo Lonie e Dickens, se situam entre o não formal e o informal.

Espaços informais e quotidianos muitas vezes constituem oportunidades para encontros musicais, ensaios e performances no desenvolvimento da consciência musical, aptidão e expressão. Essas experiências podem começar cedo na vida, dentro da família, em ambientes domésticos e outras definições mundanas. Às vezes, elas ocorrem em participações não formais e numa profusão enriquecedora de oportunidades musicais em centros juvenis, clubes e salões, estúdios musicais e assim por diante. Em muitos casos, essas esferas de aprendizagem musical sobrepõem-se e constituem-se como jornadas, biografias ou trajetórias musicais, pelas várias influências de uma série de elementos e experiências ao longo do tempo e através do espaço.

(Lonie & Dickens, 2016 p. 88)

A ARTAVE

A ARTAVE é uma escola profissional de música e a sua oferta educativa divide-se em dois ciclos: o Curso Básico, desde o 7º Ano ao 9º Ano, e o Curso de Instrumentistas, do 10º Ano ao 12º Ano. O seu ensino desenvolve-se dentro da “tríade curricular: área sócio-cultural, área artística/científica e área técnica/instrumental”, que contem “o germén que possibilitou um desenvolvimento curricular progressivamente ajustad[o] às circunstâncias.” E “a ARTAVE, sem descorar a preparação individual, proporcionou aos seus alunos a prática da música como acto colectivo e social desde o início dos estudos. Esta escola tem em funcionamento permanente uma Orquestra Sinfónica de 80 elementos - a Orquestra ARTAVE -, a Orquestra Sinfónica de Sopros e 4 pequenas Orquestras dos alunos mais jovens - Orquestra ARTAVINHOS - de Cordas e Sopros. Os resultados finais constituem a diferença.” (www.artave.pt).

Quando comecei a estudar na ARTAVE, a escola ainda estava a dar os primeiros passos, assim, éramos apenas 3 alunos a estudar trombone no total, o que fez com que eu participasse na Orquestra ARTAVE, desde o 7º até ao 12º Anos; foi uma situação atípica e resultou com que eu tivesse uma carga letiva maior do que os meus colegas do meu ano. Se, por um lado, foi uma experiência boa porque já frequentava a orquestra principal da escola, com os alunos mais velhos, por outro, tinha o tempo mais limitado para estudar o instrumento, além de não estar preparado, nem tecnicamente, nem musicalmente para o desafio. A esta condição acrescentava o facto, como já referi, de ter um professor que, realmente, não tinha conhecimentos nem formação avançada em trombone; assim, durante o meu percurso, enquanto aluno, não tive uma formação estruturada no que se refere às metodologias da aprendizagem instrumental. Portanto, desde muito cedo, tive professores particulares numa tentativa de colmatar as lacunas que sentia na escola.

O professor de trombone com quem mais contactei, paralelamente ao meu percurso na ARTAVE, foi o professor Zeferino Pinto e foi através dele que comecei a ter aulas com outros professores, como o professor Emídio Coutinho, creio que em 1995. A partir desta altura, comecei a deslocar-me mensalmente à Costa da Caparica para ter aulas com o professor Coutinho. Saía de casa às 6h, apanhava o expresso em Famalicão para Lisboa, chegava a Lisboa, ao Campo das Cebolas, por volta das 11h e depois tinha que apanhar o barco do Terreiro do Paço para Cacilhas e, finalmente, outro autocarro de

Cacilhas para a Costa da Caparica. Chegava à Costa da Caparica por volta das 12h30 e sentava-me no passeio, perto da casa do professor Coutinho a comer a comida que trazia de casa e a fazer horas até às 14h, que era quando começava a minha aula. Era um esforço grande que eu fazia com prazer, tinha muita vontade de tocar melhor o instrumento e ajudou-me a estruturar, tecnicamente e musicalmente, o instrumento mas, mais uma vez, eram aulas esporádicas.

A minha figura de referência na ARTAVE acabou por ser o professor Kevin Wauldron, que era professor de trompete e também maestro da Orquestra de Sopros do Curso Básico (ARTAVINHOS). Estas aulas de orquestra de sopro tornaram-se, durante um período alargado, as minhas aulas de trombone regulares, apesar de o professor Kevin não ser um especialista em trombone, foi com ele que desenvolvi aspetos básicos de tocar o instrumento, individualmente e em grupo. Noções como respiração, afinação, articulação, som, ouvir os colegas enquanto tocamos a nossa parte, enfim, uma série de conceitos que são inerentes e transversais à execução musical, com a particularidade de a forma como ele os operava ter produzido uma transformação nos alunos. Creio que todos os alunos que contactaram com ele nesse período não ficaram indiferentes à sua presença.

O professor Kevin Waudron é americano e obteve “o Mestrado na “The Julliard School” de Nova Iorque,” ... “fez estudos avançados na Universidade de Miami, em trompete” e “possui o Bacharelato em Música pela Universidade de Michigan nos E.U.A., em Educação Musical e Música Aplicada em Instrumentos de Sopro.” ... “Trabalhou nas orquestras de Los Angeles, Philadelphia, Pittsburg e New York com os Maestros André Previn, Leonard Bernstein, Kurt Masur e Zubin Metha”, e teve aulas com os trompetistas das principais orquestras americanas (https://www.bandasfilarmonicas.com/bandas-site/cpt_noticias/pelas-maos-de-kevin-wauldron/). Era alguém que tinha contactado com professores, maestros e orquestras de reconhecido mérito mundial no campo da música erudita e, portanto, as suas aulas influenciaram muito os alunos. O professor Kevin acompanhou a minha turma do 7º ao 12º Anos e muitos dos conceitos que uso hoje em dia foram transmitidos por ele.

Em 1993, concorri à Orquestra das Escolas Particulares de Música incentivado pelo Zeferino Pinto e fui aceite. Foi o meu primeiro estágio de Verão e estive 15 dias na Figueira da Foz com o maestro Leonardo de Barros e o professor Hermenegildo Campos, enquanto orientador do naipe de trombones. Esta experiência teve duas consequências opostas. A primeira, relaciona-se com o ter conseguido atingir um objetivo - ter sido aceite; deixou-me muito feliz e fez com que terminasse esse ano, na ARTAVE, muito motivado e confiante nas minhas aprendizagens. A segunda relaciona-se com o estágio em si e, se por um lado, estava entusiasmado em ter a minha primeira experiência musical fora do âmbito escolar e da banda, por outro, o resultado dessa experiência foi negativa e muito prejudicial, do ponto de vista pessoal.

Eu era o mais novo do naipe, tinha 14 anos, fazia 15 nesse ano, e os meus colegas eram mais velhos do que eu, cerca de 3, 4 anos. O naipe de trombones, na orquestra sinfónica, é constituído por 3 trombones e nós éramos 4, portanto, eu acabei por me tornar no trombonista que estava a mais, não obstante, e apesar de o maestro ter arranjado uma partitura de 4º trombone da Marcha Húngara de Berlioz e me ter colocado a dobrar o 3º trombone na Dança do Sabre de Katchaturian, que era a obra extra do programa, toquei muito pouco. Embora, o que fez com que a experiência fosse realmente negativa, foi o contacto com os pares. Senti-me vítima de bullying por parte de alguns colegas porque tentavam ridicularizar qualquer coisa que eu fizesse e, apesar de na ARTAVE também haver comportamentos semelhantes, nunca me senti tão fragilizado. Ainda hoje considero reprovável a forma como fui tratado por dois colegas do estágio e não encontro razões para tal, a não ser o exercício do poder pelo poder, achincalhando o outro de forma gratuita.

Isto sucedeu em agosto; em setembro, no início do ano letivo de 1993/1994, houve provas para definir os lugares na Orquestra ARTAVE para o ano letivo, e porque a Orquestra ia ao Brasil em digressão e só podiam ir 2 trombones. Fiquei com o lugar de 2º trombone, apesar de eu achar que tocava melhor que o meu colega que ficou com o lugar de 1º trombone, mas a pior memória foi não ter ido ao Brasil. Os meus colegas eram muito mais velhos do que eu, e o que tinha ficado com o lugar de 3º trombone conseguiu convencer a escola que ele é que devia ir porque era mais velho e eu, que sendo mais novo, iria ter mais oportunidades. Em resumo, foi ele em digressão e eu fiquei e, como me senti injustiçado, o meu estado de espírito agravou-se, voltando ao princípio do meu percurso na escola. Não me sentia ligado ao instrumento, houve alturas em que detestava tocar trombone, que me detestava a mim, sentia-me alguém muito limitado para aprender e tocar música e pensei várias vezes em desistir. Isso não aconteceu porque os meus pais me incentivaram a continuar e o meu irmão não tinha intenção de desistir do curso. Foi um período muito, muito difícil e a transformação que se deu em mim, depois destas experiências, foi enorme. Hoje, quando faço este exercício de memória, parece que entrei num estado depressivo, não me sentia com força nem capaz para fazer fosse o que fosse. Não deixa de ser curioso que quando consultamos os meus resultados académicos entre o final do ano letivo de 92/93 e o primeiro semestre de 93/94 podemos até constatar uma melhoria nas disciplinas de música mas estes dados não refletem de todo o modo como me sentia.

Apesar da má experiência no estágio da Figueira da Foz, voltei a concorrer à Orquestra das Escolas de Música Particulares em 1994, que decorreu em Portalegre, e voltei a ser aceite mas desta vez éramos 3 trombones e eu estive sempre integrado no naipe. Nestes estágios estabeleci amizades com vários colegas que ainda hoje se mantêm.

Foi em 1994 que obtive o meu primeiro prémio num concurso, fui laureado no Prémio Jovens Músicos, tendo obtido o 3º lugar na categoria de Música de Câmara, no nível médio e, no ano seguinte, obtive a mesma classificação, na mesma categoria mas no nível superior. Hoje, quando olho para a conquista desses prémios, julgo que têm uma importância relativa porque tenho a sensação de ser mais umas linhas no currículo do que, propriamente, uma experiência que tenha transformado a minha vida. Aliás, o nosso prémio foi um conjunto de CD's, em ambas as categorias, o que enriqueceu a minha biblioteca discográfica, mas os resultados práticos, como já disse, foram mais um embelezamento curricular do que uma experiência de vida e/ou académica marcante.

Quando fui premiado em 1994, a final foi no Porto e, por alguma razão que não lembro qual, não fui ao concerto dos laureados para receber o prémio, a organização do Prémio Jovens Músicos, acabou por o enviar por correio. Em 1995, a final foi em Lisboa e as recordações mais fortes que tenho são a viagem no comboio Intercidades do Porto até Lisboa; o grupo ia entusiasmado e motivado. Quando chegamos a Lisboa apanhamos um táxi na Estação de Santa Apolónia até ao hotel e foi uma viagem muito atribulada porque o taxista conduzia como um louco, o que nos levou a entrar numa discussão acesa com ele. Ficamos num hotel na zona da Avenida da Liberdade que, apesar de não me lembrar do nome, ainda tenho memórias dos cheiros, e dos quartos, e da sala do pequeno-almoço. No dia seguinte fomos fazer a final que se realizou na Rua do Quelhas, onde estava instalado o Museu da Rádio e morada da Orquestra da Emissora Nacional⁷. A prova correu bem, apesar de estarmos a competir com alunos que se encontravam a frequentar os primeiros cursos do ensino superior e, pelas mais variadas razões, como ser um grupo jovem, não termos qualquer relação com o júri,

⁷ Consultar “Rádio e Televisão de Portugal”, 75 anos Rádio Pública Portuguesa, Tinta da China Edições.

assim como, a ARTAVE estar ainda nos seus primeiros anos, julgo que conseguimos um bom resultado.

Foi também em 1995 que fui contratado, pela primeira vez, como músico profissional pela Orquestra Clássica do Porto para a inauguração do órgão de tubos da Igreja da Lapa, no Porto, que é o maior órgão da Península Ibérica, sob a direção do maestro Ivo Cruz. Foi uma experiência que me deixou muito entusiasmado e muito orgulhoso por ter sido convidado para tocar numa orquestra profissional.

Em 1996 comecei a ter contacto com o professor Hugo Assunção, mais uma vez, através do Zeferino Pinto. Hugo Assunção é 1º trombone e coordenador de naípe da Orquestra Sinfónica Portuguesa, onde, atualmente, somos colegas. Além das aulas particulares, participei em várias masterclasses orientadas por ele, em Loures, no Porto e nas Caldas da Rainha nos anos seguintes. É neste ano que a Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo inaugura a classe de trombone tendo como professor responsável, precisamente, o professor Hugo Assunção, e eu candidatei-me tendo sido aceite através de um regime de excepção, porque estava ainda a terminar o 12º ano. Para conseguir frequentar a ESMAE solicitei na ARTAVE para faltar às aulas, à quinta-feira de tarde. O objetivo era frequentar algumas disciplinas, entre as quais a de trombone; assim, tinha, finalmente, a possibilidade de ter aulas de trombone regulares com alguém que tocava o instrumento e era um dos trombonistas mais consagrados do país. A ARTAVE recusou essa possibilidade e apesar de ainda ter assistido a algumas aulas, acabei por desistir de fazer o curso na ESMAE nesse ano. Fiquei muito triste e revoltado, na altura, porque nunca compreendi a posição da escola. Não consegui, e ainda não consigo, encontrar razões para não acederem ao meu pedido, era uma tarde de um dia em que tinha apenas uma aula de música de câmara, e estou convicto que era possível encontrar uma solução.

Neste período, o Zeferino Pinto já não era músico na Banda da Guarda Nacional Republicana, preteriu o seu emprego em Lisboa para se fixar na zona Norte do País. Assumiu o lugar do professor Alexandre Fonseca no Conservatório de Braga, que entretanto se tinha reformado, lecionava no Conservatório Regional Gaia e também colaborava regularmente com a Orquestra Clássica do Porto. Importa referir estes 3 detalhes porque foram acontecimentos importantes para mim.

O primeiro relaciona-se com o facto de ter começado a ter aulas mais regulares e o meu recital de final de curso na ARTAVE ter sido preparado com a sua ajuda. O segundo, com me ter convidado para tocar com ele o Requiem de Mozart, sob a direção de Mário Mateus, diretor da Fundação do Conservatório Regional de Gaia, tocando a parte de primeiro trombone, ou seja, a parte de trombone alto⁸. Nunca tinha tocado o instrumento e foi um desafio para mim, foi muito estimulante e uma experiência extraordinária. E por último, como ele tocava frequentemente com a Orquestra Clássica do Porto, eu ia, praticamente, todas as semanas em que havia trombones na orquestra, ouvir o concerto. Esta assiduidade, enquanto espectador da Orquestra Clássica do Porto, fez com que, de alguma forma, a consciência de querer ser músico de orquestra se tornasse mais forte. Contudo, toda a minha formação já me conduzia a isso porque o currículo escolar da ARTAVE era direcionado para uma aprendizagem em grupo, como já foi aqui exposto. Nesse sentido, sempre me relacionei com colegas mais velhos e foi

⁸ Trombone alto “é um trombone em Mib, de tubo mais estreito que o tenor. As suas notas graves são relativamente fracas mas no agudo o som é aveludado. Tendo caído em desuso no fim do séc. XIX (com a standardização dos naipes dos trombones, na orquestra, em 2 tenores e 1 um baixo) hoje volta a ser usado para tocar as partes que foram escritas para ele, bem como passagens muito agudas.” (Henrique, 1988 p. 334)

com eles com quem contactei de perto e estudei em conjunto e, de alguma forma, me emancipei.

Particpei em iniciativas promovidas por eles, participando em concertos e outros eventos, conseguindo assim uma desculpa para passar fins-de-semana fora de casa, e tendo a oportunidade de participar em outras experiências musicais fora do ambiente formal do ensino, bem como, frequentar, pela primeira vez, bares e discotecas, saídas que me estavam interditas pelos meus pais.

Terminei a ARTAVE em 1997, e eu e o meu irmão fomos os alunos com a melhor média final de curso. O aluno com melhor média de final de curso tem como prémio tocar a solo com a Orquestra ARTAVE, a orquestra principal da escola. O Diretor da escola encontrou-nos, a mim e ao meu irmão, na secretaria da escola, e perguntou-nos qual de nós tocava a solo; eu respondi que tocava e o meu irmão respondeu depois de mim que também tocava. Suponho que como fui mais rápido a responder, ele disse, então tocas tu. O meu irmão ficou chateado e triste comigo, eu fiquei com sentimentos mistos; se por um lado iria ter uma experiência fora do comum e uma oportunidade que todos os alunos gostariam de passar por ela, ver e sentir o meu irmão triste e chateado comigo não foi agradável, acima de tudo, porque não tive intenção, de alguma forma, de me sobrepôr ou colocar numa posição que não fosse a minha. Evitei sempre sentir a competição como incentivo para me motivar a aprender, nunca me identifiquei com essa forma de estar e sempre tentei fugir a situações que me colocassem nessa situação. No entanto, a competição é uma das características inerentes à música e muito particularmente, ao seu ensino; mesmo não me considerando alguém competitivo, há comportamentos que podem ser difíceis de avaliar internamente, e alguém que nos olhe do exterior pode ter uma imagem mais ajustada.

Interlúdio

A passagem para a idade adulta que coincide, normalmente, com a entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho é um período de grande transformação pessoal.

O imaginário de sedimentação, social ou individual, é um dispositivo literário, não um dado, como Foucault parece dizer muitas vezes. As imagens fornecem uma paisagem, uma maneira de descrever, um ponto de vista. Por enquanto, vamos visualizar o seguinte. Freud (1917), mais importante que Jung, ensinou que “a energia não é criada nem destruída”, que tudo o que nos aconteceu enquanto bebés e crianças permanece, quase sempre escondido da vista, mas mesmo assim presente. Esse acumular de experiências, camadas de sedimentação - social, privada, de várias modalidades e categorias - constituem o Eu (Self), e dentro dele, um ego, um superego e identidade. Para Jung, as esferas ou processos inconscientes desses aspetos do indivíduo são pré-individuais, ou seja, coletivos (como nas espécies) e também individuais.

(Pinar, 2016, p.178)

É através do exercício da escrita que pretendo criar uma narrativa que serve também como um gesto reflexivo, de compreensão da minha construção e formação enquanto ser que pertence ao Mundo. Este texto em construção é fundado numa memória constituída por camadas, dentro de uma dialéctica entre o individual e o

coletivo. Como Pinar (1947) refere: “A verdade central pode muito bem ser quem fui condicionado a ser, e estar realizado é viver de acordo com isso” (p.178). Portanto, o significado que estas palavras transportam são o resultado de um acumular de sedimentos de experiências que parte delas tenho consciência que me constituem mas outras não, embora o Eu seja a soma de ambas. Assim, faço aqui um exercício de tentar identificar essas camadas sedimentares que me constituem e sobre as quais o meu percurso foi delineado até à idade adulta.

A maior influência na minha vida, sem dúvida, foi o meu pai. O facto de ser cego, foi, desde logo, uma condição diferenciadora que, curiosamente, sentia mais no olhar das pessoas do que nas relações interpessoais que tínhamos e mantínhamos; no entanto, não deixa de ser uma característica de exclusão. A sociedade não está preparada/organizada para a diferença, portanto, há muitas zonas que lhe eram interditas. A verdade, e apesar de combater ferozmente esses sentimentos, o facto de o meu pai ser cego, era uma condição que era presente em mim, ou seja, não queria que os outros sentissem pena ou olhassem para mim com diferença, e a razão principal está relacionada com o facto de ter crescido como o filho do “ceguinho”, na minha aldeia. Ficava furioso quando isso acontecia mas tentar travar esse tipo de comportamentos era uma batalha perdida, se não fizessem isso à nossa frente, com certeza que o fariam nas nossas costas.

A verdade é que se para um cego existem zonas de invisibilidade, pela sua condição, para a sua sociedade o cego também é invisível; estou a pensar, por exemplo, nas barreiras arquitectónicas; para quem não tem esta condição nem se apercebe da dificuldade das pessoas com deficiências em se deslocarem, em se tornarem mais autónomas. Por outro lado, as tardes que passamos a jogar dominó e cartas, a fazer origami, a ouvir música ou as noites que passou a ler-nos As Aventuras dos Cinco de Enid Blyton, são, também, memórias muito presentes, bem como, a inscrição na Biblioteca de Guimarães, onde começamos a ler livros como a Cabana do Pai Tomás de Harriet Beecher Stowe e as Pupilas do Senhor Reitor de Júlio Dinis, entre outros.

Do ponto vista académico, a minha passagem de ciclo de estudos, do 1º para o 2º, ou seja, do 4º Ano para o 5º Ano de escolaridade, não foi fácil. Era um aluno bom, sem ser brilhante, na primária, e quando comecei a frequentar o ensino preparatório o meu rendimento escolar baixou, tornei-me um aluno mediano. Comecei a ter alguns testes negativos e os meus pais pressionavam-me para ser melhor aluno, no entanto essa pressão surtia mais o efeito contrário, ficava assoberbado, bloqueado. Mesmo durante os primeiros anos na ARTAVE tinha essa sensação de bloqueio, excepto nas disciplinas de música, onde não sentia grandes dificuldades. De qualquer forma, o contexto social também não era favorável. Antes de ir estudar para a ARTAVE, estudei sempre em escolas públicas e durante muito anos, eu e a minha família, vivemos no bairro social de Gondar, como já referi. Este bairro era conhecido como o bairro dos jagunços e grande parte dos meus amigos e também os meus primos terminaram a escolaridade obrigatória e foram trabalhar. Portanto, por volta dos 16 anos já trabalhavam nas fábricas da zona de Pevidém e, de alguma forma, eu sentia que o meu futuro iria passar por aí também. Assim, estava inserido num contexto que parecia atrair-me para um futuro que acabou por não se cumprir. Ter ido para a ARTAVE estudar fez-me sentir que podia, afinal, ter outras opções e, apesar de não estar a tocar o instrumento que gostava, e isso deixou-me realmente frustrado, sempre gostei de música. Só posso especular sobre o que teria sido o meu percurso se não fosse estudar música para a ARTAVE, mas acredito que teria sido muito diferente.

Outro momento marcante foi o estágio da Orquestra das Escolas de Música Particulares em 1993. O contacto com outros trombonistas, nesse estágio, foi traumático; ainda hoje guardo memórias que não são boas e que o tempo não as conseguiu extinguir. No entanto, o contacto com o Zeferino Pinto fez com que me

relacionasse, relativamente cedo, com os trombonistas mais conceituados, impulsionando, de alguma forma, a minha inclusão no meio. Portanto, o não ter estudado o instrumento que queria e o contacto com os pares foram circunstâncias determinantes no meu desenvolvimento, e acabaram por potenciar em mim emoções, sensações e comportamentos que ainda não conhecia totalmente. Não quero com isto passar a percepção de que o meu percurso na ARTAVE se resume a estes dois momentos, entendo, enfim, que foram o interruptor que despertou em mim um conjunto de emoções que foram, também, o resultado das minhas vivências.

Uma das consequências, após o estágio de 1993, foi passar a estar num estado de ansiedade generalizado. Estava sempre preocupado com aquilo que os outros esperavam e pensavam de mim, estava num estado de vigília constante e ainda hoje identifico algumas características emocionais e comportamentais que se relacionam com esse período da minha vida. De qualquer forma, creio haver um padrão comportamental, ou seja, sempre que fui exposto a situações de pressão, tensão, confronto ou até de alguma violência, esse estado de bloqueio pareceu surgir. Estou aqui a relacionar o baixo rendimento escolar no 5º e 6º Anos com a passagem traumática no estágio de 1993 na Figueira da Foz. Apesar de se encontrarem em contextos diferentes da minha vida, parecerem ser faces diferentes da mesma moeda e são acontecimentos dos quais tenho uma memória muito presente; habitam-me de forma consciente e surgem, de forma mais substancial, em situações em que estou mais frágil.

A ESMAE

O percurso na ESMAE funde-se com a entrada no mercado de trabalho. A s s i m , creio que é mais claro para o leitor separar a formação académica do percurso profissional e para mim torna-se mais fácil organizar a informação de forma objetiva.

Fui aceite na ESMAE em 1996 e, neste ano, fui o único aluno a fazer as provas de acesso. O resultado das minhas provas de acesso têm um dado curioso, obtive 14 valores na prova de trombone e uma média acima de 15 valores nas restantes provas teóricas. É um resultado atípico no sentido que o que, normalmente, é mais valorizado é a disciplina de instrumento e a minha nota de entrada não foi de todo brilhante; não obstante, só foi possível ingressar na escola através de um regime especial porque ainda estava a terminar a ARTAVE. Embora, ainda tivesse tido cerca de duas a três aulas de trombone na ESMAE, acabei por não fazer nenhuma disciplina nesse ano letivo de 1996/1997, tendo começado a frequentar a escola no ano letivo seguinte, 1997/1998.

Quando, finalmente, recomecei a estudar na ESMAE, o professor responsável pela classe de trombone já não era o Hugo Assunção mas o professor Emídio Coutinho. Soube, entretanto, que tinham feito uma queixa acerca da contratação do professor Hugo Assunção, alegadamente, porque ele não tinha as habilitações necessárias para desempenhar as funções de docente; assim, a escola contratou o professor Emídio Coutinho. Foi um ano estranho, estava habituado ao ritmo frenético da ARTAVE e, de repente, só tinha aulas às segundas, terças e quintas-feiras, excepto se houvesse estágio de orquestra, onde teria a semana toda com ensaios, mas isso só acontecia uma vez por trimestre. O tempo passava muito devagar e durante os primeiros meses fazia o mínimo, não estudava com regularidade, foram uns tempos quase de ócio.

O meu irmão também se candidatou à ESMAE, tendo ingressado na escola e, em setembro de 1997, ambos começamos a frequentar a escola. Como Guimarães se situa a cerca de 50 quilómetros do Porto e nós não tínhamos um horário muito preenchido, o meu pai comprou um carro para nós nos deslocarmos para as aulas, em vez de alugarmos casa do Porto. Apesar de, na altura, a ESMAE não ter um espírito académico, como a semana do caloiro ou outro tipo de recepção aos alunos novos, o facto de não

estarmos a viver no Porto ainda nos distanciava mais, numa primeira fase, da escola, porque só frequentávamos as aulas.

Nos primeiros dois anos tive o professor Emídio Coutinho como professor de trombone e trabalhamos em masterclass com os professores Ismael Santos e Benny Sluchin, dentro das atividades promovidas pela escola. Fora do âmbito escolar, frequentei masterclasses com o Hugo Assunção, Ed Neumeister, Stephane Guilleux, Carlos Istúriz e Jacques Mauger. Fiz também algumas incursões pelo jazz, tendo participado no Workshop em Big Band orientado pelo professor Cecil Bridgewater e cheguei a desafiar o professor Carlos Azevedo⁹ para me acompanhar na prova final do 2º Ano. Na altura, estava a estudar um livro de Mark Nightingale¹⁰, *20 Jazz Etudes*, e foi um dos períodos mais estimulantes do meu percurso, na ESMAE. Também tive aulas de acústica e organologia com o professor Luis Henrique, participei nos ensembles de música contemporânea, promovidos pelo professor Vergílio Melo, no coro da ópera *O Pequeno Limpia-Chaminês*, de Benjamin Britten que a classe de canto organizou, bem como, na Big Band que o professor Carlos Azevedo formou integrada na disciplina de opção. Aos poucos, comecei a integrar a dinâmica da escola participando em várias atividades.

No ano letivo de 1999/2000, o professor acompanhador José Maria Parra, convidou-me a ser aluno dele. Os alunos, no ensino da música, têm um professor de instrumento e um professor acompanhador. O professor acompanhador é um pianista especializado em acompanhar instrumentos melódicos ou canto e são distribuídos pelas várias classes. Por exemplo, o professor acompanhador que acompanha a classe de trombone tem que aprender todo o repertório que a classe está a trabalhar e desempenha um papel de extrema importância no percurso formativo do aluno, neste sentido, podemos considerar esta figura como um “professor invisível”. Este conceito surge na dissertação de mestrado, *“A Influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento”*, de Isolda Crespi Rubio, onde podemos observar o pianista acompanhador como:

o pianista acompanhador pode ser um importante apoio na preparação das obras através das aulas com o professor de instrumento e dos ensaios, que poderão ser direcionados por ele mesmo, com o objetivo de aplicar as indicações dadas pelo professor nas aulas e de atingir a máxima qualidade na performance do aluno. Desta forma, o pianista acompanhador transforma-se numa ponte entre o professor de instrumento e o aluno, ajudando-o a aplicar tudo o que aprendeu durante a aula.

(Rubio, 2012 p.25)

No meu caso, tive o privilégio de fazer música de câmara nas aulas de acompanhamento durante esse período, porque não era habitual trabalhar com tanto pormenor as obras com piano. O professor José Parra Mas convidou-me para trabalhar com ele e uma das obras que estudamos foi o Concerto de Henri Tomasi. Foi nessas aulas onde comecei estar mais consciente das minhas emoções e sentimentos tentando entender a música como uma linguagem, uma emoção a transmitir através do som, a

⁹ Carlos Azevedo é professor de análise na Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo e partilha, desde 1999, com Pedro Guedes, a Direção Musical da Orquestra de Jazz de Matosinhos. Em 2001, criou a primeira Licenciatura em Jazz do país, na ESMAE (<https://www.ojm.pt/>).

¹⁰ Para mais informações sobre o autor, consultar: <http://mark-nightingale.co.uk>.

linguagem técnica de como tocar o instrumento não era sequer abordada, por razões óbvias, mas sentia-me muito ligado ao que estava a tocar, sentia-me um músico/artista e não apenas um trombonista. Entretanto, o professor Emídio Coutinho deixou de lecionar na ESMAE e a classe esteve sem professor entre setembro de 1999 e janeiro de 2000. A escola contratou o professor Jon Etterbeek que ocupa o lugar de trombone solista na Orquestra Sinfónica da Corunha. Jon Etterbeek é norte-americano e estudou na Julliard School of Music em Nova Iorque com Joseph Alessi, primeiro trombone da Orquestra Filarmónica de Nova Iorque e um dos mais reputados trombonistas mundiais¹¹. A mudança de professor alterou profundamente a dinâmica da classe de trombones na ESMAE e as noções de tocar o instrumento foram deslocadas para outros aspetos da prática instrumental. Creio que a maior diferença foi a introdução de conceitos muito definidos acerca de tocar trombone; se antes a evolução era definida ou aferida pelo repertório que estávamos a executar, com o professor Jon Etterbeek, a evolução passou a ser definida também pelo domínio de cinco conceitos muito objetivos: o som, a afinação, a técnica, o ritmo e a musicalidade. Estes conceitos eram aplicados de forma consciente em toda a nossa prática, tendo incentivado o trabalho em grupo e a usar a afinação natural¹², também introduziu a prática dos excertos orquestrais de forma regular.

Portanto, foram tempos muito difíceis para mim, todo o repertório que estava a trabalhar ficou em suspenso e voltei, novamente, ao princípio. Foi um período muito intenso do meu percurso académico, onde me dediquei muito ao estudo do instrumento; no entanto, tive várias divergências com o Jon porque não estava a conseguir ultrapassar as minhas fragilidades enquanto trombonista, antes pelo contrário, parecia que eram elas que estavam a dominar a minha forma de tocar o instrumento. No final das primeiras aulas, ele convidou-me a encontrar outro professor porque considerava que a dinâmica desenvolvida nas aulas com ele não estava a resultar. A sua atitude deixou-me perplexo, triste e confuso, podia não estar a corresponder às suas expectativas em relação àquilo que ele esperava de mim, pois estava a envidar esforços e a empenhar-me para ultrapassar as minhas dificuldades. Esta atitude fez-me sentir que ele não tinha confiança em mim, nas minhas capacidades ou no desenvolvimento do meu estudo. Curiosamente, em julho desse ano fiz concurso para a Orquestra Sinfónica Portuguesa e fui aceite, passando a ocupar o lugar de Solista B, ou seja, 2º trombone.

No ano letivo de 2000/2001, a única disciplina que não tinha concluído do 3º Ano era a de trombone e como estava no período experimental na Orquestra, as minhas aulas de trombone foram esporádicas; assim, no final do ano apresentei-me a exame. Concluí o bacharelato em 2001 e tentei terminar a Licenciatura no ano seguinte (2001/2002), mas conciliar o trabalho com os estudos era inexecutável, considerando que estudava no Porto e trabalhava em Lisboa. Portanto, equacionei pedir transferência para a Escola Superior de Música de Lisboa e, nesse sentido, cheguei a contactar o professor Ismael Santos, que era o professor responsável pela classe de trombone, mas este informou-me que não havia vagas para transferências. Assim, no ano seguinte (2002/2003), pedi uma licença sem vencimento na Orquestra para terminar os estudos e voltei para casa dos meus pais durante esse ano, concluindo a Licenciatura e o meu

¹¹ Jon Etterbeek estudou com vários reputados trombonistas americanos, no entanto, considera que Joseph Alessi foi um dos pedagogos mais influentes na sua forma de tocar. Para mais informações consultar <http://www.eaem.es/es/plantilla/jon-etterbeek> e <https://www.sinfonicadegalicia.com/musicos/>.

¹² “Quando os sons complexos são periódicos têm parciais cuja frequência é um múltiplo inteiro do primeiro, o som fundamental. Os intervalos formados entre os harmónicos de um som constituem os intervalos naturais, ou puros.” ... “Os intervalos naturais não apresentam batimentos de primeira ordem” (Henrique, 2002 p. 932).

percurso na ESMAE. Este foi o momento do meu percurso académico muito intenso porque me dediquei ao estudo do instrumento de forma quase obsessiva.

Os primeiros passos na profissão

Os meus primeiros contactos com o meio profissional, enquanto instrumentista, tiveram lugar quando ainda estudava na ARTAVE, como já mencionei, e quando ingressei na ESMAE iniciei o meu percurso enquanto docente. Em outubro de 1997 comecei a lecionar na Academia de Música de Guimarães, que foi o meu primeiro emprego fixo, e os alunos eram oriundos das bandas filarmónicas da zona de Guimarães e Vieira do Minho. No ano letivo seguinte fui convidado para integrar, enquanto docente, as seguintes escolas: Centro de Cultura Musical e Banda de Loureiro¹³, e em 1999 a Academia de Música de Oliveira de Azeméis. Portanto, no espaço de três anos comecei a dar aulas em quatro escolas e foram estes empregos que me proporcionaram alguma autonomia financeira em relação aos meus pais. Apesar de ter um horário pequeno, cerca de 4 horas em cada escola, o que auferia globalmente a lecionar proporcionava-me alguma independência económica. Paralelamente à atividade de docente, comecei a ser convidado para colaborar com várias orquestras profissionais, participei em várias formações de música de câmara e também alguns projetos de jazz, foi um período muito profícuo onde tive a oportunidade de ter experiências de natureza bastante diversa.

Assim, em 1998, comecei a colaborar com a Orquestra do Norte a convite do maestro Gunther Arglebe¹⁴, que também era professor de História da Música na ESMAE, e nessa qualidade esteve presente em várias provas de música de câmara que realizei. Um dos grupos em que participei era um quarteto de trombones constituído por mais dois colegas e com a colaboração do professor Emídio Coutinho. No final de uma das provas, ele convidou-nos para colaborar com a Orquestra do Norte num programa em que ele era o maestro. O professor e maestro Gunther Arglebe era dotado de um sentido de humor invulgar e, das várias interações que vivenciamos, recorro aqui um episódio dos meus primeiros ensaios na Orquestra do Norte. O maestro Gunther estava a ensaiar uma passagem só com os segundos violinos e os colegas dos contrabaixos e das violas começaram a conversar, relativamente, alto. O maestro olhou, cerca de duas vezes, para os respectivos naipes que continuaram a conversar, então a indicação que deu aos segundos violinos foi:

- Violinos, por favor, toquem mais piano que os colegas dos contrabaixos e das violas querem conversar.

Houve uma gargalhada geral, e com esta atitude conseguiu que a orquestra mantivesse o silêncio durante o resto da semana de trabalho.

¹³ “O **Centro de Cultura Musical** é um Conservatório Regional de Música que serve toda a região do médio Ave, em particular os concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, onde tem instalações.” ... “Ao longo dos anos tem concretizado projectos de actividades artísticas e musicais, dando um importante contributo para o desenvolvimento do gosto musical e para a formação de músicos, em acção conjunta com a ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave” (http://www.ccm-inforartis.org/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html). Loureiro é uma freguesia de Oliveira de Azeméis e a fundação da sua Banda Filarmónica data de 1899 (https://www.bandasfilarmonicas.com/bandas-site/cpt_bandas/banda-de-musica-de-loureiro-2/).

¹⁴ O maestro Gunther Arglebe foi o maestro titular da extinta Orquestra Sinfónica do Porto, da RDP e, posteriormente, maestro assistente na Orquestra do Norte. Para mais informações, consultar: <https://www.meloteca.com/portfolio-item/gunther-arglebe/> e <https://www.youtube.com/watch?v=ibNP6OgycHQ>

Em 1998, também fui convidado a participar no Estágio da Orquestra Nacional de Sopros dos Templários tendo feito parte de todos os estágios até 2001. A Orquestra Nacional de Sopros dos Templários é um projeto da Sociedade Filarmónica Gualdim de Pais, em Tomar e António Saiote foi o maestro titular entre 1997 e 2001. Este projeto pretendia ser a génese de uma futura formação profissional deste género sediada em Tomar, com o intuito de promover a região e a descentralização cultural através da tradição musical. Esta iniciativa atraiu muito jovens músicos, instrumentista de sopro, e apesar de não ser remunerado era muito concorrida. Além dos concertos que realizávamos na zona de Tomar, também nos apresentamos na EXPO 98, Coliseu do Porto e de Lisboa, Teatro da Trindade e Palácio da Ajuda; durante este período, o projeto tinha o Alto Patrocínio de Sua Excelência, o Senhor Presidente da República. Particpei em vários eventos a convite do maestro António Saiote entre 1998 e 2001, desde colaborações na RTP Porto à Orquestra da Federação Académica do Porto e, assim, tive a oportunidade de aprender muito acerca do funcionamento do meio profissional e de contactar com vários músicos, tanto na perspectiva do funcionamento do campo musical, como experienciar vários tipos de repertório, desde acompanhar cantores de música pop, na RTP, a interpretar a Sinfonia do Novo Mundo de A. Dvorak, no Coliseu do Porto.

Uma das experiências que vivenci com muita intensidade foi um convite que recebi para colaborar com a Orquestra Real Filharmonia da Galícia, em Santiago de Compostela, onde iriam interpretar a 5ª Sinfonia de Beethoven e precisavam de 3 trombones. A orquestra tinha endereçado o convite aos alunos da Academia Nacional Superior de Orquestra (ANSO) mas só um dos alunos estava disponível e foi através desses colegas que surgiu a possibilidade de colaborar com a Real Filharmonia da Galícia. Esta experiência resultou em dois sentimentos oposto, em primeiro lugar, o nível artístico era elevado, tendo sido, até então, a melhor orquestra em que eu tinha tocado e por isso, foi muito excitante e motivador fazer parte daquele grupo, por outro lado, durante o concerto, ocorreram alguns erros performativos que nos deixaram desmoralizados, a mim e aos meus colegas de naipe. Esses erros comprometeram futuros convites e, portanto, não consegui capitalizar a oportunidade que me foi dada para voltar a ser convidado, com muita tristeza minha. Os erros têm consequências...

Por outro lado, nesse ano, fui apontado como principal reforço da Orquestra Filarmónica das Beiras, após a realização de provas públicas tendo ficado em primeiro lugar. Comecei a colaborar com a orquestra regularmente e, apesar de ser uma orquestra profissional, senti que era quase uma continuação dos estágios que fazia na ESMAE e, talvez a razão mais forte, relacionava-se com o facto de os músicos que constituíam a orquestra serem, maioritariamente, colegas meus da escola e, até, professores com quem tinha contactado na ARTAVE. O repertório que tive a oportunidade de interpretar foi, de um modo geral, clássico e do princípio do período romântico; aliás, nem a constituição da orquestra permitia a execução dos grandes compositores românticos como Richard Strauss, Richard Wagner ou Gustav Mahler. Sublinho, no entanto, que as experiências aqui vividas deram-me mais ferramentas sociais do que propriamente musicais, pois os compositores que interpretávamos eram dentro de um espectro que eu já conhecia relativamente bem. Aprender a relacionar-me com os pares fora do âmbito escolar foi, sem dúvida, a maior aprendizagem que fiz neste período. O repertório que vim a executar mais tarde, na Orquestra Sinfónica Portuguesa, era distinto e representava desafios que não encontrei nesta experiência.

Nesta fase do meu percurso, dividia o meu tempo entre a Filarmónica das Beiras, as escolas onde lecionava e um grupo de Dixieland que, entretanto, fui convidado para integrar. Este grupo de Dixie, com o qual toquei durante algum tempo num bar na Foz do Porto, o River Café, foi um desafio enorme e que abracei com grande entusiasmo. Sempre gostei de jazz sendo o género Dixie um dos que fazia parte da minha biblioteca

sonora. Uns dos intérpretes que mais ouvia era o grande trompetista Louis Armstrong, portanto, quando comecei a tocar temas icónicos como Hello Dolly, St. James Infirmary, When The Saints go Marching In, Basin Street Blues, entre outros foi, ao mesmo tempo, apropriar-me de um género musical que me era familiar mas era muito distante em relação àquilo que constituía a minha prática. Apesar de conhecer a grande maioria dos temas de ouvido, tocá-los era um realidade completamente diferente, uma vez que a voz do trombone é, de um modo geral, de acompanhamento e as necessidades técnicas são completamente diversas do género que eu sempre estudei, o clássico ou erudito.

No Dixie, a articulação deve ser mais ágil e o conceito de som é outro, ou seja, é necessário ser mais brilhante e mais leve do que na orquestra e o pináculo deste género musical é a improvisação. Portanto, eram conceitos que eu não estava familiarizado do ponto de vista técnico. Os restantes membros que compunham a banda eram músicos com educação clássica, tendo estudado no Conservatório do Porto ou na ESMAE, e uma das formas que eles idealizaram para contornar a improvisação era escrever o improviso e ler a partitura. Apenas os colegas da secção rítmica, percussão, banjo e piano, é que eram músicos com formação jazzística; de qualquer forma, eu recusei o modelo proposto pelos meus colegas dos sopros e tentava improvisar *in loco*. Quando os temas eram lentos, conseguia fazê-lo sem grandes problemas mas nos temas rápidos nem sempre a improvisação corria bem e os meus colegas da secção rítmica, por vezes, irritavam-se por eu estar a terminar a frase na dominante quando devia estar na tónica!! Mas, aos poucos, fui conseguindo melhorar e sempre resisti ao conforto de ter um solo escrito.

Outro projeto que recorro com afeto e com alguma nostalgia foi a ópera de câmara de Bruno Maderna, *Satyricon*, com a direção do maestro italiano, Aldo Brizzi, promovida pela Culturporto. Esta iniciativa estava inserida num conjunto de ações levadas a cabo pela cidade do Porto como preparação para a Capital Europeia da Cultura - Porto 2001. Foi um trabalho que me marcou por várias razões. A primeira está relacionada com o facto da constituição da orquestra ser pequena, apenas um instrumento por naipe, com excepção do clarinete, percussão e violinos onde eram 2, mais 4 vozes solistas e dois personagens¹⁵. A segunda razão prendia-se com a constituição da orquestra que era composta por jovens músicos e profissionais, mas todos nos conhecíamos, portanto, o ambiente de trabalho foi descontraído e relaxado; apesar das dificuldades que a obra impunha tentávamos incentivar-nos uns aos outros. Não obstante de já ter alguma experiência a interpretar música contemporânea, nomeadamente, através das oficinas de música que o professor Vergílio Melo promovia na ESMAE e que eu frequentava assiduamente, trabalhar profissionalmente este género musical aprofundou o meu gosto pela música contemporânea e pela linguagem musical que se pratica atualmente nos meios eruditos. As exigências são muito distintas da música de museu que preenche grande parte dos repertórios das salas de concerto. A terceira razão refere-se à própria concepção da composição de Bruno Maderna, uma vez que é uma obra aberta, a ordem pela qual se desenrola a ação da ópera é determinada pelo intérprete e, neste caso, o maestro acabou por nos incluir nessa decisão durante os ensaios; deste modo, a orquestra foi envolvida na forma como o espectáculo se construiu dramaticamente.

¹⁵*Satyricon* de Bruno Maderna, é uma ópera *buffa*, cómica, escrita no final da sua vida. Foi estreada em 1973 no Festival de Scheveningen, nos Países Baixos. É uma constituída por 16 números que podem ser ordenados de forma a quem produz o espectáculo considerar mais adequado. Para mais informações consultar: https://issuu.com/durand.salabert.eschig/docs/00_maderna_satyricon_po_compl_te e <http://www.seratemusicali.it/wp-content/uploads/2017/11/Quartino-interno-01-Satyricon.-TER.pdf>

Assim, o decurso do meu trajeto enquanto estudante e profissional, entre 1998 e 2000, foi muito intenso. Apesar de estar a frequentar a ESAME, comecei a colaborar regularmente com a Orquestra Sinfónica Portuguesa, tanto em concertos sinfónicos como em bandas de palco das óperas, com a Orquestra Nacional do Porto e com vários grupos de música de câmara.

Nessa época, Câmara de Guimarães solicitava ao meu irmão que providenciasse momentos musicais para várias efemérides, como a Abertura da Sessão Solene da Assembleia Municipal, as Comemorações do 25 de abril na Assembleia Municipal, a recepção a embaixadores e outros eventos. Deste modo, durante alguns anos tivemos uma parceria oficiosa com a Câmara de Guimarães, o que nos permitiu trabalhar com alguma regularidade com vários grupos que eu e o meu irmão formávamos para estes eventos.

A integração na profissão

Em janeiro de 2000, a Orquestra Sinfónica Portuguesa anunciou a abertura de um concurso para uma vaga de segundo trombone. Eu candidatei-me ao concurso e, depois das provas realizadas, ninguém foi admitido para preencher a vaga; no entanto, eu e mais dois colegas fomos selecionados como os principais reforços para quando fosse necessário colaborar com a orquestra. Em julho desse ano houve novo concurso, ao qual eu voltei a candidatar-me e consegui o lugar, fui admitido. Nesse momento, alcancei um dos objetivos que tinha definido para a minha vida, ser músico de orquestra e assim ter a oportunidade de desenvolver a atividade de performer e não estar dependente da docência para ter um ordenado regular.

Contudo, apesar de ter tido um resultado positivo no concurso, foi de certo modo, inesperado para mim porque estava muito nervoso durante a performance e a única forma de combater a ansiedade foi concentrar-me na mensagem que queria comunicar ao júri, apesar de ter consciência que havia detalhes técnicos que ainda não estavam completamente sólidos. Desses parâmetros técnicos, há dois que realço, a articulação e o registo, estes dois aspetos da minha forma de tocar estavam a ser trabalhados intensamente com o meu professor mas sem resultados, verdadeiramente, palpáveis. Recordo-me de ter terminado a prova e ter pensado: tenho mesmo que parar e refletir sobre a forma de resolver esta questão da articulação. Considerava que a minha forma de articular não era suficientemente clara, além de sentir que conseguia fazer melhor. Assim, quando fui chamado à presença do júri para me comunicarem que tinha sido eu o selecionado para preencher a vaga senti um misto de surpresa e euforia. O júri considerou que a minha prova tinha sido a melhor e, deste modo, passei a integrar a Orquestra Sinfónica Portuguesa, ocupando o lugar de segundo trombone, função que ainda hoje desempenho.

A integração na Orquestra Sinfónica Portuguesa representou uma mudança que considero radical, na minha vida. Se, por um lado, conhecia relativamente bem os meus colegas por já colaborar com a orquestra de forma regular, o que facilitou a minha adaptação e inclusão, por outro, nunca tinha passado verdadeiramente pela experiência da rotina orquestral porque nunca tinha trabalhado mais do que duas a três semanas seguidas; a consequência foi desde logo me sentir preso a uma rotina de trabalho a que não estava habituado. Quando estava no Porto, todas as semanas fazia alguma coisa diferente, e era eu que geria, de alguma forma, o meu trabalho.

Outro elemento da profissão que tive dificuldade em adaptar-me foi habituar-me a tocar no fosso do palco porque permanecemos cerca de três a quatro horas dentro de uma “caixa”, onde só vemos a orquestra, o maestro, e a casseta na estante a iluminar as partituras, que é a única luz verdadeiramente perceptível. É como se estivéssemos

envolvidos por uma penumbra e só nos apercebemos da presença do público quando batem palmas. Para mim, foi difícil manter a concentração e a motivação de forma a garantir que o meu desempenho estivesse ao nível exigido.

Dentro de uma perspectiva mais pessoal, foi difícil deixar o conforto de viver em casa dos pais, a namorada, os amigos, enfim, toda uma rede de relações que se fragilizou. No entanto, quando hoje revisito estas memórias relaciono-as com Bourdieu:

Pouco a pouco, fui descobrindo, talvez sobretudo através do olhar dos outros, as particularidades do meu *habitus* - como uma certa propensão para o orgulho e a ostentação masculinos, o gosto evidente pelas discussões, quase sempre em tom algo brincalhão, a propensão para me indignar “por pouca coisa” -, que hoje me parecem estar relacionadas com as particularidades culturais da minha região de origem, que vim a perceber e a compreender melhor por analogia com o que lia acerca do “temperamento” das minorias culturais ou linguísticas, como a dos irlandeses.

(Bourdieu, 2005 p.96)

Do mesmo modo, sendo eu oriundo de uma vila a cerca de 4 quilómetros de Guimarães e tendo estudado numa cidade como o Porto, onde, apesar de existirem diferenças evidentes no número de habitantes e costumes, há um sentimento de orgulho e de pertença fundados numa história secular. Como exemplo, “uma das portas fortificadas da cidade de Guimarães exhibe orgulhosamente a prosaica expressão “Aqui Nasceu Portugal”, sendo o seu altaneiro castelo geralmente referido como o “Berço da Nação” (Santos, 2017 p. 163), e o Porto, a que D. Maria II acrescentou o epíteto de Invicta à designação, “Antiga, Muito Nobre e Leal Cidade” (Câmara Municipal do Porto, <https://www.cm-porto.pt/historia-da-cidade>) pela qual já era conhecida, após a resistência da cidade à investida absolutista de D. Miguel. Estes são exemplos simbólicos que estão adstritos a um inconsciente coletivo que caracterizam estas comunidades. Apesar de não ter propensão para a discussão fácil, sentia que tinha que fazer um esforço para integrar as observações que colegas ou maestros me dirigiam e tive que aprender a não me “indignar por pouca coisa” (Bourdieu, 2005 p.96), a não tornar os comentários pessoais. O facto de estar fora permitiu-me um novo olhar sobre as minhas raízes e o meu percurso, o que me fez entender a necessidade da diferença para, de algum modo, conferir a possibilidade de uma distinção entre diferentes formas de estar e ser, e assim, gradualmente, fui-me apercebendo das características intrínsecas do meu *habitus*.

A orquestra

A vida de um músico de orquestra pode ser altamente recompensadora, desafiadora e excitante, mas também pode ser frustrante, exaustiva e vazia. Entre esses dois extremos, existem muitas realidades diferentes. A fim de compreender e determinar em que extremidade do espectro a vida de um músico pode cair, deve-se compreender não apenas as circunstâncias particulares do indivíduo e a atitude em relação à sua posição, mas também a formação artística, financeira e política em que ele opera. Também é importante ter em consideração que a maioria das pessoas que opta pela via profissional na música tem aspirações artísticas, contudo, aquilo que desempenha na sua atividade orquestral é, em grande parte, a função de um artesão. A criatividade artística reside

principalmente nos maestros e solistas, embora haja uma contribuição criativa significativa dos músicos principais. Muitos músicos de orquestra entendem e aceitam esse papel e são capazes de encontrar grande satisfação e prazer, bem como, relações de camaradagem no seu trabalho. Aqueles que não conseguem desenvolver saídas criativas frequentemente descobrem que a tensão inerente a um artista que trabalha principalmente como artesão leva à frustração e à falta de crescimento pessoal e criatividade. (Gillinson & Vaughan, 2009 p.194)

Neste texto, Gillinson e Vaughan colocam em evidência o lado mais sombrio da profissão de músico de orquestra e descrevem muito dos meus sentimentos e pensamentos ao longo destes últimos vinte anos enquanto membro de uma orquestra sinfônica. É fácil cedermos a uma letargia que a rotina orquestral nos pode induzir, mesmo ocupando um lugar de solista como é o meu caso. Ou seja, a minha voz é única, eu sou o único 2º trombone da orquestra em contraste com a categoria de *tutti* no naipe das cordas, que tocam a mesma voz que os respectivos chefes de naipe. Outra questão que este texto coloca é a expectativa de quem escolhe como profissão ser músico de orquestra, aquele que pretende colocar a sua energia e criatividade dentro de um meio orquestral, acalentando uma expectativa de realização artística que nem sempre se verifica quando começamos a desempenhar o lugar. O lado oficial foi, para mim, o grande desencanto de uma profissão que eu considerava e desejava para a minha vida. No entanto, toda a minha formação já me encaminhava nessa direção, mas só quando comecei a exercer o emprego de forma regular é que senti que tinha de encontrar soluções à rotina que constituem a vida de músico de orquestra, embora, desde muito cedo, sentia o peso dessa dimensão da prática musical porque aquilo que constitui o ensino instrumental é a aprendizagem de um ofício, de técnicas de execução, e quanto melhor dominarmos essas técnicas mais bem sucedidos seremos.

O meio orquestral é, também, governado por uma luta intensa por posições dominantes entre os músicos; quando Gillinson e Vaughan referem que os músicos principais, os que fazem as primeiras vozes, como o primeiro violoncelo, flauta, trompa, etc., dão uma contribuição artística muito significativa à orquestra, esta luta pela preservação de poder é ignorada. Pinho Vargas (2010) refere na sua interpretação do trabalho de Bourdieu acerca de noção de campo e *habitus* que este “distingue o subcampo cultural de grande circulação do subcampo de circulação restrita, sendo este campo da “arte pela arte” indiferente às vantagens económicas e onde vigora como lei a luta pelo reconhecimento, o estatuto e a consagração pelos pares e pelas instituições que aí operam”(p. 38). Apesar de a estrutura de uma orquestra ser clara, baseada numa hierarquia vertical bem definida, representando o maestro o pináculo da hierarquização sucedido pelo concertino, chefes de naipes, assistentes de solistas (no naipe das cordas), solistas A e B nos sopros e terminando nos tutti, respectivamente, as lutas pelo reconhecimento artístico são intensas, às quais nem o maestro é imune sendo, por vezes, interpelado acerca das suas opções musicais pelos músicos. A constante luta pela legitimação artística e a procura de um estatuto que permita a consagração tornam o trabalho orquestral muito intenso e desgastante porque, como já aqui foi demonstrado, o trabalho de um músico de orquestra é, essencialmente, de artesão, de precisão e repetição, estando a dimensão poética e artística do discurso musical reservada a outros protagonistas fora do coletivo orquestral.

Durante o período em que estive de licença sabática da Orquestra Sinfónica Portuguesa, na temporada de 2002/2003, fui convidado a integrar a Orquestra de Jazz de Matosinhos. O convite foi endereçado pelos Pedro Guedes e Carlos Azevedo, responsáveis artísticos do ensemble e foi uma experiência que me permitiu alargar as fronteiras dos meus conhecimentos. Além ter participado em vários festivais de jazz e

contactar com grandes nomes do panorama internacional do jazz, vivenciei uma linguagem jazzística contemporânea, diferenciada da que até então tinha estado em contacto, o que me proporcionou novas formas de olhar a música. Este cruzamento de diferentes áreas musicais concedeu-me a oportunidade de apresentar um trabalho sobre a *Sequenza V* de Berio (1925-2003) para trombone na aula de Estética Musical de forma distinta dos que tinha realizado até então. O responsável pela disciplina era o professor Miguel Ribeiro Pereira e foi um dos docentes da área teórica que mais marcou o meu percurso na ESMAE.

É a partir da “*Sequenza V* de Luciano Berio que se considera o verdadeiro início de uma forma completamente nova de escrita idiomática para o instrumento” (Herbert, 2006 p. 292). O meu trabalho foi desenvolvido, numa primeira fase, sobre dois eixos, a análise musical da *Sequenza* e, posteriormente, dar à escuta dois grandes intérpretes do instrumento, Benny Sluchin e Christian Lindberg. Pretendia que, após expor o contexto e as técnicas em que a obra foi concebida, a audição da música fosse mais informada e que desta forma, fosse possível identificar as subtilidades das duas interpretações e fazer uma escolha mais informada. Por último, resolvi expandir o entendimento da escrita marcadamente idiomática proposta por Berio, contrapondo as duas gravações mencionadas com uma gravação ao vivo do Festival de Jazz de Guimarães, de um trombonista de jazz, Conrad Herwig com o trio do Bernardo Sassetti¹⁶ com o tema *Diva's Dilemma*. No final da apresentação ficamos a discutir diversos conceitos, musicais, idiomáticos, composicionais, teatrais, históricos, etc.

Hoje, a evocação dessa apresentação remete-me para as possibilidades que se estabeleceram perante os cruzamentos propostos entre as interpretações de diferentes intérpretes da mesma obra e do uso de técnicas similares mas noutro contexto. A discussão centrou-se na música e de como os seus discursos podem ser executados e compreendidos muito além de uma mera prática oficial. Na altura, não tinha a percepção do alcance do meu questionamento mas o que pretendia colocar em evidência era a clivagem entre o jazz e o erudito, acima de tudo, por serem dois géneros musicais distintos. No entanto, se deslocássemos a improvisação de Conrad Herwig, colocando-a num concerto de música contemporânea erudita, e atribuíssemos a composição a um compositor desse género musical, seria possível alguém identificar que era apenas uma improvisação de um intérprete de jazz? Creio que seria muito pouco provável, uma vez que aquilo com que nos relacionamos é com uma ideia, com um som, que perante uma certa combinação ou forma, criam uma matiz sonora que pode ser, essencialmente, reproduzida dentro de uns certos parâmetros. Claro que no interior dessa produção, estão aspetos técnicos que estabelecem essas particularidades intrínsecas ao discurso que se pretende estabelecer, mas o seu significado, aquilo que ele pretende transmitir, prevalece enquanto conceito artístico e esse é um denominador comum àquilo que é a nossa contemporaneidade artística nos vários estilos musicais, considerados de vanguarda.

A *Sequenza V* está relacionada com mais dois períodos importantes da minha vida, a formação da Outrarte, que era uma associação, da qual fui membro fundador, e tinha o intuito de divulgar a música contemporânea e encontrar espaços para outras formas de expressão musical. Neste contexto, no concerto de apresentação, a obra que escolhi foi precisamente a *Sequenza V* de Luciano Berio. Outro momento em que interpretei esta obra foi nas provas para a vaga de trombone no Remix Ensemble, e

¹⁶ Álbum lançado pela Groove em 1994 com o título: Conrad Herwig + Trio de Bernardo Sassetti. Para mais informações: <https://www.discogs.com/release/6528888-Conrad-Herwig-Trio-de-Bernard-Sassetti-Ao-Vivo-No-Festival-De-Jazz-De-Guimarães>

apesar de não ter sido selecionado para o lugar, comecei a colaborar com o Ensemble de forma regular.

Ao longo destas últimas duas décadas tenho sido convidado a participar em vários projetos desde orquestras profissionais a spots publicitários, dos quais destaco um anúncio para a Sagres com o Pierce Brosnan, eu fui contratado para fazer parte de uma Big Band e antes de começarmos a gravar o anúncio, foi-nos comunicado que ninguém podia contactar com o ator e quem o fizesse seria imediatamente despedido. Foi uma situação que, eventualmente, será usual nestes meios mas que a mim me causou um certo desconforto e uma sensação de inferioridade que até então não tinha experimentado muitas vezes.

No que concerne à colaborações dentro do âmbito da minha formação, tenho mantido uma atividade regular com a Orquestra Gulbenkian, Orquestra Sinfónica do Porto/Casa da Música, Orquestra da Madeira, Orquestra do Algarve, entre outros projetos mais efémeros, como a participação no Festival Grande Orquestra de Verão onde António Victorino d'Almeida era o diretor artístico. No entanto, estas interações fora do âmbito da rotina do meu trabalho na Orquestra Sinfónica Portuguesa não se esgotam numa mera expectativa de obter mais reconhecimento ou mais uma linha no currículo. A relevância destes contactos relacionam-se com a possibilidade de convocar novas experiências e renovar conhecimentos interagindo com músicos que se situam no exterior do meu quotidiano. Estes momentos, convidam-me a sair da minha área de conforto e, de alguma forma, provocam sempre algum género de transformação. Estas experiências são fundamentais no percurso de um artista, de um músico, a possibilidade de contactar com outras formas de pensar a arte e o instrumento.

Dentro da diversidade de géneros musicais que tem marcado o meu percurso, as apresentações que merecem um destaque maior são aquelas onde tive a oportunidade de ser solista. Do ponto de vista académico, é para isso que nos preparam e os finais de ciclo, como o final da licenciatura, são sempre uma oportunidade de nos apresentarmos em recital. Além da avaliação, que é uma condição inerente ao momento, dispomos também da oportunidade de proporcionar a quem nos ouve a nossa interpretação do texto musical e a forma como concebemos o instrumento nas suas várias vertentes, som, técnica, etc. Ser concertista é, sem dúvida, o culminar de uma educação e, de um modo geral, um objetivo profissional para muitos músicos. Assim, considero que os momentos em que tive a oportunidade de me apresentar a solo foram dos mais significativos do meu trajeto.

A Orquestra ARTAVE, com a qual fui solista em 1998, enquanto aluno e representou o fim de um ciclo, e em 2015, enquanto profissional, num regresso a um local onde fiz grande parte da minha formação formal.

Em 2000 fui solista com a Orquestra Nacional de Sopros dos Templários sob a direção do maestro António Saiote; com esta orquestra interpretei o concerto de Nicolai Rimsky-Korsakov e decidi fazer uma cadência improvisada no 3º andamento do concerto. Este desafio a que me propus foi com uma intenção deliberada de sair da minha zona de conforto e exigiu uma preparação completamente diversa da que eu fazia habitualmente porque estudei a cadência sem partitura tive que encontrar uma estrutura auditiva do que queria fazer. Baseei a minha improvisação nos temas principais do concerto e depois improvisava, fazendo as ligações entre temas. Tentei recriar, de alguma forma, a tradição do período clássico e em alguns concertos senti-me realizado, noutros nem por isso; sinto que, provavelmente, deveria ter-me preparado de uma outra forma para estar mais confiante nas minhas opções musicais.

Entre 2000 e 2012 apresentei-me várias vezes em recital, trombone e piano. Sempre que era convidado para fazer uma masterclass fazia questão de tocar para os alunos. Em 2012 o professor Coutinho convidou-me para fazer a estreia do Concertino para trombone e orquestra de cordas. Essa estreia aconteceu em junho desse ano tendo

sido acompanhado pela Orquestra Sinfonietta de Lisboa sob a batuta do maestro Vasco Pierce de Azevedo. A partir desta data comecei a colaborar, pontualmente, com a orquestra enquanto músico convidado para integrar programas mais alargados, quando necessitam de uma formação maior do que a orquestra de corda.

O último concerto onde me apresentei enquanto solista foi com a Banda de Pevidém, sob a direção do meu irmão Vasco Faria, em 2018. Este espectáculo revestiu-se de um significado especial porque apesar de ser um conjunto amador, foi na Banda de Pevidém que despertei para a música, tendo sido uma instituição que acompanhou todo o meu percurso, desde criança até adulto. A circunstância de ter integrado esta sociedade durante o meu período de formação profissional e pessoal fez com que parte dos valores que me foram transmitidos façam, hoje em dia, parte do meu habitus. A consciência desta dimensão que me habita só se torna possível na reflexão que a escrita convoca, entre o individual e o coletivo, “neste permanente jogo de desdobramento, abolindo a distinção entre a interioridade e o fora, numa atitude simultaneamente activa, cognitiva, afetiva e existencial” (Ó, 2019, p. 50). O orgulho de pertencer à Banda de Pevidém era e é uma forma estar que é transmitida desde muito cedo, logo nos primeiros contactos, e que se vai aprofundando à medida que os laços se estreitam. Como já referi, o meio onde me fui construindo era atravessado por um orgulho de pertença e ao mesmo tempo um certo complexo de inferioridade que, por vezes, nos impede de olhar o mundo de um outro modo e essa foi uma das aprendizagens que tive de empreender quando ingressei na Orquestra Sinfónica Portuguesa.

O professor

Foi numa fase ainda muito embrionária do meu percurso que comecei a lecionar e, desde muito cedo, sentia, de algum modo, uma incongruência entre aquilo que eram os conteúdos e a preparação para um possível futuro profissional e as oportunidades que o mercado de trabalho oferece. Frequentei uma escola profissional de música e o fundamento destas escolas, quando foram fundadas, era criar músicos profissionais que pudessem suprir a falta de oferta que era sentida no meio, nomeadamente, nas orquestras, ou seja, todo o ensino era orientado para a prática musical e não para o ensino da música. No entanto, as reais ofertas de trabalho encontravam-se, e ainda hoje é possível constatar esta realidade, no ensino. Esta problemática será retomada mais à frente. Dentro deste contexto, eu nunca me senti com vocação para ser professor, o ensino seria sempre uma opção de recurso e nunca uma primeira escolha; no entanto, esta era a única forma de garantir um rendimento económico regular.

Os modelos que transmito são um eco da minha formação, considerando aquilo que são os meus conceitos de pensar o instrumento, no entanto, isso será na sua essência porque procuro constantemente novas formas de refletir sobre as minhas práticas. Desde cedo que contactei com vários professores e todos foram importantes no meu percurso, contudo, destaco três, os professores Kevin Wauldron, Zeferino Pinto, Emídio Coutinho e Jon Etterbeek porque são as minhas referências por diferentes razões. Com os professores Zeferino Pinto e Emidio Coutinho tive os primeiros contactos com uma forma sistematizada do ensino do trombone, com técnicas específicas do instrumento. O professor Jon Etterbeek deu consistência e expandiu os conceitos e, apesar de eu á os conhecer, concedeu-lhes outros significados incutindo novas perspectivas, de outro modo, renovou as estruturas de pensamento acerca do instrumento. O professor Kevin Waldron, apesar de ter sido meu professor de orquestra de sopros e música de câmara teve uma profunda influência em mim, e como já mencionei, foi a minha referência durante os primeiros anos na ARTAVE. As concepções com as quais me identifico, no que concerne à articulação, isto é, a forma como

“dizemos” as notas no instrumento foram influenciadas diretamente por ele. Se os professores Zeferino Pinto e Emídio Coutinho ajudaram, numa primeira fase, a organizar a forma como estudava o instrumento, os professores Kevin Wauldron e Jon Etterbeek exponenciaram essa estrutura que foi atravessada por uma renovação dos conceitos que já conhecia. Um desses conceitos que foi desenvolvido de forma significativa foi a respiração, que para eles representava o ponto crucial ou a base sobre a qual se constrói o elo entre músico e instrumento, e que permite aceder e dominar as várias vertentes da execução instrumental.

Enquanto professor, procuro oferecer aos alunos aquilo que eu não tive numa primeira fase, um professor que conseguisse exemplificar as obras que os alunos estão a executar. Por outro lado, as metodologias que promovo são, de um modo geral, aquelas que fui incorporando através do contacto com professores e colegas com quem me fui cruzando. Consequentemente, as noções técnicas e musicais que transmito aos meus alunos são as herdadas desse percurso. Não deixa de ser curioso, no entanto, que o repertório não difere muito entre professores e, nesse sentido, muitos dos métodos e obras que são usados no ensino são, maioritariamente, de autores franceses estando a parcela restante preenchida por compositores alemães, americanos, nórdicos e ingleses.

Aquilo a que me proponho, enquanto professor, é tentar criar condições para que, através do *habitus* de ser músico, o artista possa surgir, dentro da perspectiva de que “no seu corpo, em que está inscrita uma história, uma tradição, que ele nunca viu senão encarnada em corpos ou, melhor, nessas vestes «habitadas» por um certo *habitus*” (Bourdieu, 2018, p. 86). Neste sentido, a profissão de músico não é determinada por conceitos subjugados à noção de talento, mas a uma história de formas de estar e ser que precede o músico em potência. As condições que geram possibilidades de integração na profissão estão, diria, suspensas, cabendo ao aluno incorporar esses conceitos de forma a apreender o *habitus* de ser músico. Aqui, o professor desempenha um papel de identidade onde o aluno se reconhece e reproduz comportamentos que são invisíveis para si próprio, “como a criança se identifica com o seu pai (social) e adota, sem sequer precisar de «fingir», uma maneira de mexer a boca ao falar ou mexer os ombros a andar, que lhe parece constituir o ser social do adulto perfeito” (Bourdieu, 1989, p. 87). É, portanto, dentro de uma matriz coletiva que se encontra a possibilidade de o artista emergir, ser o intérprete.

A metodologia que uso é a reflexão sobre a prática musical e instrumental. Em primeiro lugar sobre autores de livros técnicos e sobre conceitos fundamentais para que a prática do trombone seja correta do ponto de vista do som, da afinação, do ritmo, da técnica em geral (flexibilidade, articulação, registo, etc.). Em segundo lugar, o texto musical como um discurso que é atravessado por diversas características inerentes a um espaço (o país do compositor), a um tempo (qual o período da história em que foi composta a obra) e qual o meio social/histórico (quais as condições históricas em que foi concebida a música que estamos a interpretar). Em terceiro lugar, orientar a audição de intérpretes, tanto de trombone como de outros instrumentos, de forma a refletirem sobre as suas opções musicais. Por último, tento que os alunos cruzem a história do seu texto musical com outras formas de arte, pintura, literatura, etc., e a história do mundo. A minha intenção é estabelecer espaços de devir, onde é dada a possibilidade ao aluno de ser o artista que toca trombone e não um trombonista que é músico porque toca trombone.

Em 2010, fui convidado para lecionar na Universidade do Minho e, desde então, desempenho as funções de docente responsável pela classe de trombone.

Outras formas de expressão

A escrita musical tem ocupado um espaço importante no meu percurso. Escrevi alguns originais mas é nos arranjos que o cerne da minha atividade, enquanto compositor, tem incidido.

O gosto pela criação musical é algo que se mescla com o início da minha aprendizagem musical. Quando iniciei o estudo da trompa na Banda de Pevidém fui desenvolvendo o gosto por aprender, também, os vários instrumentos musicais que estavam ao meu dispor em casa: a flauta de bisel, a guitarra clássica e o piano. Como tinha alguma facilidade em reproduzir músicas que ouvia, executava-as nos vários instrumentos e tentava fazer um género de improvisação melódica, no caso dos instrumentos melódicos, ou harmónica, no caso dos instrumentos harmónicos. Outra característica que constatei apenas há pouco tempo, e isso aconteceu enquanto investigava os meus certificados e pautas de avaliação para incluir nos anexos, como forma de suporte científico desta autobiografia, foi a regularidade das minhas avaliações à disciplina de análise e composição, em que as médias eram altas. A decisão de incluir esta informação não pretende ser um meio de legitimação das minhas competências enquanto compositor, mas antes uma constatação da qual eu não tinha consciência. De qualquer forma, guardei na memória três professores com quem contactei dentro destas disciplinas: Eugénio Amorim, Fernando Lapa e Miguel Ribeiro Pereira. Com eles aprendi contraponto, noções de frase, progressões harmónicas, centros tonais, o atonalismo, olhar uma partitura e conseguir ler a música interiormente, sem sons físicos, entre outros aspetos.

A manipulação dos sons sempre me seduziu, sentia-me com vocação para a escrita musical, contudo, a minha faceta de compositor acontece de forma fortuita porque nunca investi realmente nesse âmbito. Assim, a minha esposa apresentou-se em 2004 com o seu ensemble, o Quarteto Vintage (quarteto de clarinetes), num congresso de clarinetes em Tokio, no Japão, e queriam proporcionar ao público a audição de música tradicional portuguesa. Depois de solicitarem a vários compositores um arranjo sobre fados, o que nunca se chegou a concretizar, pediram-me a mim. Fiz um arranjo sobre dois fados, *Rosinha dos Limões* e *Amália*, a que dei o título de Fado a 4. Esta composição foi muito bem recebida. Este foi o momento que impulsionou a minha escrita musical, e a partir deste momento continuei a escrever para o Quarteto Vintage e para outras formações.

Um trabalho muito curioso que empreendi foi a recolha do cancionero do rancho de Maureles, uma associação recreativa que promove as tradições culturais de Vila Boa de Quires, no município do Marco de Canaveses. Isto representou um desafio enorme porque o material que me disponibilizaram para escrever as canções foi um CD apenas com um senhor a cantar as mais de cem canções tradicionais que compunham o cancionero, sem um tempo e altura dos sons muito definidos. Portanto, coube-me fazer algum trabalho de composição para preencher os tempos em falta e completar melodicamente intervalos que nem sempre eram justos ou afinados. Não obstante, foi gratificante contactar com a música popular na sua forma mais rudimentar, fazendo-me viajar para uma outra época em que acompanhava o meu pai e a minha tia nas suas saídas com o rancho de Pevidém.

Outro projeto que tem um significado especial foi a redução da ópera, *A Serrana*, de Alfredo Keil. Foi uma proposta que apresentei à ARTEAM - Fundação Átrio da Música (Viana do Castelo) e que inclui o Quarteto Vintage (quarteto de clarinetes), ao qual adicionei piano, percussão e quatro vozes solistas. Foi estreada no Teatro Sá de Miranda, em Viana do Castelo e, entretanto, apresentado nos Dias da Música, Centro Cultural de Belém. A concepção deste arranjo teve como premissa apresentar um espectáculo de ópera com uma duração de uma hora, onde o ensemble e cantores fossem uma estrutura ágil, capaz de se realizar em qualquer teatro nacional, principalmente nas zonas interiores. Apesar de o plano inicial se ter gorado, porque não conseguimos apresentar a

ópera em zonas interiores, foi uma experiência muito enriquecedora, pese a morosidade do trabalho pois demorei quase um ano a concluir; não obstante, aprendi muitíssimo ao analisar a partitura e o estilo da escrita musical de Alfredo Keil.

Outros arranjos que concebi foram para o Ensemble de Metais da Orquestra Sinfónica Portuguesa. Em 2013, a Orquestra Sinfónica Portuguesa celebrava os seus 20 anos de existência e para as comemorações dessa efeméride fiz um arranjo de dois fados para a secção de metais intitulado Deus e Adeus. Os fados foram *Foi Deus* e *Adeus Mouraria* e que acabaram por dar o nome à obra. Creio que a única curiosidade que merece ser relevada foi o facto de ter recorrido a material temático das obras de Richard Strauss, Gustav Mahler e Richard Wagner e ter feito um cruzamento de estilos musicais entre o erudito e popular. Mais uma vez, quando as ideias musicais são deslocadas e inseridas em contextos diferentes daqueles para os quais foram concebidas, é possível encontrar semelhanças entre géneros tão variados como o fado e os poemas sinfónicos de Richard Strauss, por exemplo

A colaboração, enquanto compositor/arranjador, com o espectáculo Sons da Liberdade que a Câmara Municipal de Guimarães promove em parceria com a Sociedade Musical de Pevidém e o Cineclube de Guimarães para celebrar o 25 de Abril, tem permitido que eu conheça melhor a música de canta-autores, como José Mário Branco ou Sérgio Godinho. Este é um projeto que envolve também a comunidade onde vários coros amadores da área metropolitana de Guimarães têm oportunidade de participar. Pensar os arranjos de canções dos autores que me são propostos tem representado um desafio enorme porque de uma grande parte dos temas selecionados não há sequer partitura. Isto implica a recolha auditiva das canções e transcreve-las para notação musical e depois elaborar a composição nas suas várias dimensões, como a harmonização, orquestração. etc.. Apesar de o trabalho incidir sobre arranjos de autores associados à Revolução de abril de 1974, os temas são-me familiares, ou através de os escutar nas suas versões originais ou cantadas e acompanhadas à guitarra pelo meu pai.

Em 2011 estreia a minha primeira obra original para clarinete e piano, dedicada à minha esposa, Iva Barbosa, *Sonho de uma Fantasia*, e em 2014 a segunda, *Passagem*, para trompete e percussão dedicada ao DUO.PT, constituído por Sergio Pacheco, trompete e Nuno Simões, percussão. Ambas foram estreadas no Sala 2 da Casa da Música, tendo estado ao piano, na obra *Sonho de uma Fantasia*, o pianista Paulo Oliveira.

O fim e o principio da existência

não vale a pena, ninguém adivinha o que se está a passar debaixo deste lençol e desta manta, é a morte, deitou-se comigo e não houve quem a visse, julga-se que ela entra pela porta ou pela janela, e afinal estava na minha cama, desde quando, Que horas são.

(Saramago, 2008 p. 459)

A 23 de maio de 2010, o mundo tal como o conhecia, mudou. Nesse domingo, acordei com um telefonema do meu irmão a informar-me que meu pai tinha falecido vítima de enfarte do miocárdio. A notícia da sua morte súbita, além de inesperada e de ter surpreendido toda a comunidade onde o meu pai se inseria, representou o fim de um longo ciclo. A figura paterna tinha desaparecido da minha vida, pelo menos, na sua forma física, ficava a memória. Era ao meu pai que recorria quando precisava de conselhos ou orientação para lidar com as dificuldades que a vida nos coloca, ou para me ajudar a

refletir sobre opções e decisões que tinha que tomar. Senti-me muito sozinho, apesar de ter estado constantemente com a família, sentia-me distante de tudo, longe do frenesim das relações sociais. Foi na minha esposa que encontrei o amparo e a luz que me orientou nesses tempos difíceis.

O diagnóstico da morte do meu pai fez com que eu realizasse um conjunto de exames ao sistema cardiovascular. Apesar de não ter sido detetado nada de anômalo, o contexto do que estava a vivenciar precipitou uma decisão que já há muito queria tomar, uma mudança de hábitos de vida. Assim comecei a fazer desporto com regularidade, mudei a alimentação e comecei a fazer meditação, este é um modo de vida que ainda tento manter.

A nossa existência é atravessada por ciclos que, de algum modo, proporcionam um equilíbrio entre estados emocionais opostos. O meu pai costumava dizer que, não há bem sempre dure e mal que nunca acabe. Nesse sentido,

entre roseiras que rebentam, e vinhas que se vindimam, já cinco anos passaram sobre Tormes e a Serra” ... “naquele solar que decaía, correm agora, com soberba vida, uma gorda e vermelha Teresinha, minha afilhada, e um Jacintinho, senhor muito da minha amizade.

(Eça, 2019, p. 237)

A 5 de setembro de 2012 e a 4 de julho de 2018 nasceram o Afonso e a Inês, respectivamente. A chegada destes dois seres ao meu mundo transformou-o completamente. Se a morte do meu pai foi um período difícil de ultrapassar, com o nascimento dos meus filhos, a sensação foi diametralmente oposta. Foi e é uma experiência, do ponto de vista emocional, profunda, e a responsabilidade da sua educação é a tarefa mais difícil e árdua que desempenhei até hoje, onde existem muito poucas certezas e imensas inseguranças.

Epílogo

A escrita é uma ferramenta de reflexão que me tem acompanhado desde o início da minha adolescência. Nesse período, escrevia com regularidade em forma de poema e a escrita permitia-me, de alguma maneira, explorar os meus sentimentos, tendo, por vezes, alguns momentos de catarse que me ajudavam a descomprimir o turbilhão de emoções que são próprias dessas idades.

Os pressupostos com que iniciei esta autobiografia sofreram várias mutações à medida que o texto ia ganhando forma. Inicialmente considerei uma estrutura simples, cronológica, orientada exclusivamente pelo questionário que serviu de base para as entrevistas que realizei. No entanto, quando refletia sobre a narrativa em progresso, sentia que o modelo que estava a seguir não descrevia o objeto que estava a ser construído de forma adequada. Obliterava, escondia partes do meu percurso e partes de mim. Isto sucedeu quando iniciei a revisitação desses lugares que estão subjacentes ao caminho percorrido. Um as memórias conectaram-se a outras e o Eu que redigia já não era o mesmo que tinha elaborado a estrutura e o cronograma desta autobiografia. A consciência que foi emergindo foi outra, e essa transformação fez-me empreender um retrato de uma trajetória que espero que permita ao leitor chegar mais perto do meu Eu, mais verdadeiro, constituído por diversas dimensões onde procurei ser o mais genuíno e sincero, tanto na descrição dos acontecimentos, que deram forma à minha vida, como nas emoções que coexistiram com essas circunstâncias. Reviver as lembranças de um tempo ido é franquear as portas do reduto do nosso consciente, resgatando estados há muito esquecidos.

Logo na antecâmara, grandes lonas recobriam as tapeçarias heróicas - e igual lona parda escondia os estofos das paredes e dos móveis, e as largas estantes de ébano da Biblioteca, onde os trinta mil volumes, nobremente enfileirados como doutores num concílio pareciam assim separados do Mundo, por aquele pano que sobre eles descera, depois de finda a comédia da sua força e da sua autoridade.

(Eça, 2019, p. 249)

Foi necessário aceder a cada camada de sedimentação em que todo um percurso repousa e, deste modo, contemplar a tela onde o esboço de uma vida se começou a manifestar e, assim, tomando uma forma revelando as paisagens de uma existência. Senti-me como o personagem Zé Fernandes, de Eça de Queirós no seu livro *a Cidade e as Serras*, quando volta ao nº 202, o palacete do seu amigo Jacinto nos Campos Elísios, em Paris, depois deste se ter estabelecido em Tormes. Apesar de Paris continuar igual, no seu ambiente citadino, frenético, o nº 202 é uma sombra pálida dos tempos em que Jacinto o habitava, não obstante, os elementos principais que davam corpo ao palacete permanecem imutáveis esperando que a energia da vida os desperte dando-lhe novos sentidos, uma nova consciência. Foram essas lonas e esses panos que senti necessidade de remover para olhar esse arquivo da memória, como o palacete onde se armazenam os retalhos de uma vida, deixando a descoberto objetos e espaços cujo o significado é, hoje, completamente diverso. Foi na reminiscência de um outro momento onde a escrita também ocupou uma posição de pensar o Eu, que este relato na primeira pessoa encontrou, pelo menos em potência, um terreno mais favorável a uma atitude mais crítica e menos centrada naquilo que é o sucesso e mais direcionada para aquilo que me enforma.

Nasci no seio de uma família humilde, de classe baixa e muito cedo, eu e o meu irmão, começamos a cantar com o meu pai a acompanhar-nos à guitarra; assim, a música surge, numa primeira fase, num contexto familiar. O que é certo é que o meu pai não conseguiu ensinar-nos a tocar nenhum dos instrumentos que ele tocava. Só quando iniciamos a aprendizagem musical de forma sistematizada e com um professor fora das relações familiares é que começamos a encarar de maneira mais séria os estudos musicais. No entanto, nesta fase, o incentivo do meu pai para o ensino musical não se limitava a expandir os nossos conhecimentos, tinha, também, uma preocupação muito premente de ocupar os nossos tempos livres, numa tentativa clara de nos desviar de, eventuais, influências perniciosas. No bairro social onde vivíamos, era possível encontrar todo o género do comportamentos humano, deste modo, foi na Banda de Pevidém que encontramos a possibilidade de preencher o tempo de forma lúdica. Eu e o meu irmão não fomos os únicos a aprender música na nossa família, alguns dos meus primos paternos também frequentaram a Banda de Pevidém mas desistiram, entretanto. Creio que o que nos diferenciou em relação aos meus primos foi a presença do meu pai, que nos incentivou sempre a prosseguir e a aprofundar os conhecimentos.

A ARTAVE significou a entrada num mundo novo e onde já fui encontrar, em forma embrionária, o funcionamento do campo musical onde as lutas pelo reconhecimento artístico começam cedo e assim, a construção de um capital específico através da valorização do músico, enquanto objeto artístico, com um valor intrínseco que vai sendo construído ao longo do percurso académico. Na ESMAE, a operacionalização destes conceitos já era sentida de forma clara, uma vez que a acumulação de valor artístico representava oportunidades de trabalho. Se por um lado, a minha condição individual limitava a minha ação no meio, porque considero que na minha personalidade prevalecem traços de timidez e introversão, por outro, consoante fui compreendendo o funcionamento do campo musical, essas características foram-se esbatendo. Para conseguir alcançar a melhor posição possível, dentro do meio, travei e travo lutas com

outros agentes que se batem pelo mesmo espaço que eu, embora o confronto principal com o qual ainda me debato atualmente, é comigo. A luta entre aquilo que era e é minha condição individual, como eu me olho e sinto, confrontado com a sujeição às regras do campo, onde pretendia e pretendo que o meu lugar seja o mais destacado possível. Evidentemente, este funcionamento do campo é invisível aos agentes que neles participam, como era para mim. No entanto, hoje, reconheço que são esses combates que permitem um devir, uma transformação do sujeito e das suas práticas.

O que eu tento realizar é um ser-em-si do criado de café, como se não estivesse nas minhas possibilidades conferir aos meus deveres e aos direitos da minha condição o seu valor e a sua urgência, como se não fosse da minha livre escolha levantar-me todos os dias às cinco horas da manhã ou ficar na cama, sujeitando-me a ser despedido. Como se pelo facto de eu dar existência a este papel, eu não o transcendesse em todos os sentidos, eu me não constituísse como um *para-além* da minha condição.

(Bourdieu, 2018, p. 88)

Enquanto professor, a força motriz que me conduz é a contribuição que, eventualmente, eu possa oferecer ao aluno no sentido de ele se emancipar, a capacidade de ele se tornar um ser pleno na sua luta pelo seu lugar no meio.

Este é o meu lugar de enunciação, o de proporcionar ao aluno um conjunto de ferramentas que lhe permitam chegar mais perto do artista que existe dentro de si, tentando vigiar e respeitar a linha ténue que delimita a fronteira entre a liberdade pessoal e a do outro. No entanto, reconheço que esta metodologia, na maioria dos meus alunos, provoca mais dispersão, e até alguma desorientação, do que esclarecimento e segurança. Sempre me pareceu que o ensino musical se centra na figura do professor/mestre, enquanto detentor de uma verdade, de um poder/saber que ele exerce de forma inequívoca. Com ele, o aluno aprende teoria musical, a tocar o instrumento, a relacionar-se com os outros, interioriza a própria idiossincrasia do processo; esta é, muitas vezes, assimilada e integrada pelo aprendiz. Este é capturado pelas particularidades e pelo carisma que do professor advêm, podendo mesmo inferir que aquilo que se transmite é um *habitus*. Ou seja, o ensino da música importa e incorpora o funcionamento do campo artístico, as suas lutas e os seus objetos. O que define o capital específico é o valor intrínseco do artista, do músico; no entanto, o ensino está centrado no aluno e só é possível ao professor beneficiar desse capital específico de forma indireta, através das conquistas dos alunos. Dentro deste raciocínio, uma questão deve ser colocada: os pressupostos para desempenhar a função de músico são os mesmos que para ser professor de música? Este questionamento, dentro da contextualização aqui formulada, é uma das linhas orientadoras desta investigação.

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernas.

(Rancière, 2011, p. 11)

Deste modo, considero que as minhas tentativas de converter a estrutura vertical de distribuição de poder, inerente ao ensino, num modelo mais horizontal, promovendo um saber interdisciplinar e, desta forma, tentar colocar o aluno no centro das suas aprendizagens são, de um modo geral, frustradas. Desde que fui capturado pela

aprendizagem formal, tenho a percepção que o ensino da música é excessivamente hierárquico e que está imbuído numa estrutura e metodologias muito rígidas, centradas na figura do professor, talvez por considerar que as minhas aprendizagens se situam no plano informal e não formal e, de algum modo, ter procurado, desde cedo, professores que me ajudassem a compreender melhor o instrumento. Assim, é difícil, para mim, entender a postura passiva que os alunos têm, de um modo geral. Como afirma Rancière (2011), “talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido” (p. 9).

Por último, gostaria de conceder algumas palavras relativas ao processo de escrita desta autobiografia. A viagem que empreendi através da construção deste texto, fez com que calcorreasse caminhos e estradas na procura de um rasto que, por vezes, se ocultava na tentativa de preservar uma memória inefável da preservação do Eu. Assim, envidei esforços para me distanciar do conforto do regaço das recordações doces e idílicas com que, normalmente, olhamos para o passado. Deste modo, pugnei por uma desconstrução do Eu, enquanto objeto, e do arquivo da lembrança, enquanto elementos constituintes desse mesmo objeto. Foi na fronteira do reencontro do Eu com o outro Eu que acedi a um tempo já transcorrido, que se revestiu de surpresas, decepções, orgulho, tristeza, frustração e também de algum regozijo.

Após a redação deste texto autobiográfico, considero que se estabeleceram três grandes períodos:

- a infância,
- o estudo formal da música e a afirmação pessoal e profissional,
- e a paternidade.

Em relação à primeira, senti-me muito motivado para a escrita, quando revisitei a minha infância, quando adentrei em espaços que me remeteram para lugares em que voltei a sentir a alegria de crescer, o entusiasmo de um mundo por vir, um conjunto de possibilidades onde a consciência ainda não tem força para determinar comportamentos e onde, em potência, se é tudo e nada.

A segunda está associada à admissão na ARTAVE que afunilou as opções de uma carreira futura. Por um lado, proporcionou um afastamento quase total das relações que tinha no bairro onde vivia e, nesse sentido, intensificou o deslocamento das minhas relações sociais, movimento que teve início na Banda de Pevidém. Por outro lado, sentia-me desconfortável por estar sujeito a um ensino onde tive dificuldade em identificar-me e, por isso, a minha resistência à forma de como o meio operacionalizava os conceitos pedagógicos. Esse lugar que eu habitava e que, de certa forma, desconhecia, fez com que nem sempre me sentisse integrado, colocando-me, frequentemente, à margem de modos de estar e fazer por não entender as forças que dominavam as relações do campo.

A terceira, diria que ainda está por vir, situa-se no limbo da ação e da transformação implícita, num devir que ainda é difícil determinar o sentido, assim como, onde me situo e para onde me direciono. Ser pai, no meu caso, deslocou o centro das minhas prioridades. Até então, o sucesso da minha carreira profissional dominava o curso da minha vida, o foco da minha vivência era acumular o mais possível de capital específico e, através disso, obter a melhor posição dentro do meio musical. Ser pai, relegou para segundo plano o empenho nestas lutas e os meus filhos tornaram-se o âmago de uma existência.

• III Os discursos no Ensino da Música

Introdução

Não existe um conteúdo da linguagem; enquanto comunicação a linguagem comunica com uma essência espiritual, isto é, pura e simplesmente uma comunicabilidade. (Benjamin, 2012, p. 154)

O ensino da música está associado a um elevado nível de especialização. Esta diferenciação que se atribui à música e ao seu ensino em relação a outras franjas da sociedade deve ser motivo de reflexão. Apesar de não ser o objeto central em estudo nesta investigação, é, diríamos, uma inevitabilidade atravessarmos os seus domínios para nos acercarmos do nosso destino.

Partindo da análise da legislação que foi regulando o ensino artístico, desde a formação do Conservatório de Música, em Lisboa, atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, em 1835, até aos nossos dias, propomo-nos entender os discursos que se instituíram dentro do ensino da música, entendendo como na perspectiva de Foucault:

que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, seleccionada, organizada e redistribuído por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 1997 p. 9-10)

Consabidamente, até ao Séc. XIX, era prática comum os músicos tocarem vários instrumentos. A profunda transformação social ocorrida durante os finais do Séc. XVIII e princípio do XIX leva à proliferação das salas de concerto, o que aumenta a necessidade de músicos para responder a um mercado em crescimento. Assim, o ensino da música foi especializando-se, dentro das suas várias áreas, até atingir o atual patamar de especialização, e esta especialização alicerça-se ainda numa relativa autonomia instrumental. No entanto, a especialização do ensino do trombone e, mesmo da sua prática, em Portugal, é um fenómeno, relativamente, recente. Esse deslocamento encontra-se abrangido no arco temporal desta investigação, uma vez que o Professor Emídio Coutinho foi o primeiro professor de metais a lecionar apenas trombone, a sua especialidade, no Conservatório Nacional.

É dentro deste enquadramento que este estudo pretende entender como se constitui, no presente, o ensino da música, e de que forma os discursos da especialização, que dominam a sua prática, se instituíram na actualidade, de modo a se terem tornado quase indiscutíveis.

Especificidade e Especialização

A especialização é um facto da civilização humana, é um facto das ciências.”(...) “Calor, luz, electricidade, magnetismo adquiriram paradigmas, e subitamente uma massa inteira de fenómenos indiscriminados começaram a fazer sentido. Isso coincidiu com - deu-se passo a passo com - o que denominamos de Revolução Industrial. (Hacking cit. por Kuhn, 2013)

A especialização e a especificidade têm definições próximas. Assim, a especialização remete para o ato de especializar, tornar especial, particularizar. A especificidade remete para o que é específico, especial, exclusivo ou distinto. Ambas têm um princípio de rarefação porque particularizam ou distinguem algo.

O conceito de especificidade determina o campo, a especialização circunscreve e desenvolve o conhecimento sobre esse campo. Desta forma, se o acesso ao ensino da música representa em si uma especificidade, porque há lugar a uma prova de aferição de conhecimentos e de aptidão, é através do ensino das suas especialidades, como o ensino instrumental, composição, canto, etc., que podemos observar a sua representação.

Assim, na música “as exigência do mercado vieram introduzir mudanças significativas em relação às práticas musicais anteriores, nomeadamente no que diz respeito à especialização num instrumento ou instrumentos próximos, como por exemplo violino e viola” (Vasconcelos, 2002 p. 46). A especialização na música parece ter uma relação com “a transição de uma audiência relativamente homogénea para audiências de maiores dimensões, o progressivo desaparecimento dos mecenas individuais, o crescimento das sociedades de concerto e dos festivais de música na primeira metade do século [XIX] eram sinais de mudança” (p.46). Era exigido ao músico um nível técnico cada vez mais elevado, pois o repertório estava tornar-se mais complexo e exigente, e a especialização terá sido a resposta às solicitações que o meio social e económico impunham. Assim, quanto mais o artista fosse valorizado pelo meio social, mais proveitos económicos retiraria dessa valorização.

Podemos dizer que no campo musical ainda prevalecem estes valores. É certo que as linguagens musicais são muito diversas, pois atualmente um músico pode ter de interpretar durante um concerto obras que vão desde do período barroco à última criação de um compositor contemporâneo, onde estão subjacentes diferentes formas de abordagem musicais e técnicas. No entanto, é no interprete que são depositadas todas as competências técnicas inerentes à execução musical, é por esta razão que afirmamos anteriormente que o ensino instrumental é o pináculo da estrutura deste conceito de especialização dentro da especificidade do ensino da música.

Um elemento a ter em consideração, quando se trata o ensino da música como um todo, é relativizar os extremos do campo. Se observamos a proposta de organograma de João Domingos Bomtempo (1775-1842) para o Conservatório Nacional, constatamos que previa o seguinte:

1 Diretor,
2 Professores de Rudimentos, Solfejo e Acompanhamento de Orgo e Piano-forte,
1 Professor de Piano-forte,
2 de Canto,
2 de Violino,
1 de Violeta,
1 de Rabecão pequeno,
1 de Rabecão,
1 de Oboé,
1 de Clarinete,
1 de Flauta,
1 de Fagote,
1 de Trompa,
1 de Língua italiana,
1 de Língua latina.
O quadro de funcionários da escola seria completado por:
1 secretário,
1 Afinador,
1 Regente para acompanhamento das alunas,
1 Porteiro,
1 Moço.
(Rosa, 1999, p. 9)

Portanto, a oferta de trombone nem sequer estaria prevista por Bomtempo, o que nos leva a alvitrar que o professor de trompa seria o responsável pelos metais, ao contrário dos restantes instrumentos que, de facto, se inscrevem nessa predisposição social que Hacking descreve. No entanto, o Decreto que institui o Conservatório Nacional, em Lisboa, contempla a seguinte oferta pedagógica através dos artigos 1.o e 10.o:

Artigo 1.o Haverá na Casa Pia desta Capital um Conservatório de Música, que terá as Aulas seguintes: Primeira de Preparatórios, e rudimentos: Segunda de Instrumentos de latão: Terceira de Instrumentos de palheta: Quarta de Instrumentos de arco: Quinta de Orquestra: Sexta de Canto.

(...)

Art. 10.o A primeira Aula do Conservatorio será regida por José Theodoro Hygino da Silva, Mestre da Casa Pia; a segunda por Francisco Hukenbuk; a terceira por José Avelino Canongia; a quarta por João Jordano; a quinta pelo Presbyteto José Marques; e a sexta por Antonio José Soares, os quais todos terão os mesmos vencimentos, que percebiam os do extinto Seminario.

(Gomes, 2000, p. 18)

Os legisladores parecem ter a intenção de formar músicos para o mercado de trabalho, uma vez que é demonstrativo que a divisão da oferta educativa se ampara em três dos quatros grandes grupos orquestrais: cordas, sopros madeiras, sopros metais e percussão. As sucessivas reformas do Conservatório Nacional hão-de resultar que o

Decreto de 24 de Outubro de 1901 aprov[e] uma nova reforma do Conservatório Real de Lisboa, baseada num estudo elaborado pelo então director Augusto Machado (1845 - †1924), alterando a duração de alguns cursos e criando a distinção entre instrumentos de primeira e de segunda ao eliminar todos os cursos superiores de instrumento à excepção do de Piano, de Violino e de Violoncelo (Dec. de 24-10-1901: art. 10.o). (Gomes, 2000, p. 23)

O que aqui se pretende demonstrar é que a especialização na música parece decorrer de dois fatores fundamentais. O primeiro é, como veremos, uma atitude corporativista que os músicos desenvolvem através de um saber/fazer. A segunda é a captura destes modos de funcionamento do campo passarem a ter força de lei. Para isso contribui a noção de talento que permitia aos professores manter as suas posições de dominância, uma vez que essa qualidade só pode ser reconhecida por um seu igual. Assim, no Decreto que cria o Conservatório Nacional é possível encontrar a palavra talento no seu Artigo nº 4 enquanto meio de distinção que permite aos pobres aceder ao ensino ministrado no Conservatório. Assim, desde esse período que o Estado não parou de legislar sobre o ensino artístico, onde já não se referencia o talento como uma característica extrínseca mas, antes intrínseca, que decorre de uma vocação sobre a qual sucede uma especialização. Assim, Vieira (2014) aborda o “conceito de “ensino artístico especializado” de música a partir da cristalização desta definição na Portaria no 691/2009 de 25 de Junho, que criou os “cursos básicos do ensino artístico especializado de Dança e de Música” (p. 60). A autora lança um olhar crítico sobre o ensino da música numa tentativa de desmistificar o acesso às suas aprendizagens. Neste sentido, argumenta que

chega a ser irónico verificar que se começa a deixar de falar de “vocação e ensino vocacional”, porque se começa a compreender pela observação da evolução no terreno que não se trata de “vocações pré-existentes a descobrir”, mas de oferta de oportunidades, e de descoberta de “apetências”, gostos, ou vontades por parte alunos e das suas famílias, que anteriormente o desconhecimento e a desigualdade no acesso não permitiam sequer vislumbrar. (p. 67-68)

O Discurso que materializa

O discurso da especificidade e da especialização são inerentes ao ensino da música e ao meio musical seja ele consciente ou não, sendo importante debruçar-nos sobre os seus significados.

Para Foucault (1997), “um princípio de *especificidade*” é:

não transformar o discurso num jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo volta para nós um rosto legível que não teríamos mais do que decifrar, ele não é cúmplice do conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio da sua regularidade. (p. 40)

Portanto, a especificidade é algo que também se fecha sobre si mesma onde, depois de decifrar o jogo de significações que se encontram no seu interior, obtemos a verdade do discurso ou o discurso verdadeiro dos saberes a si inerentes.

Desta forma, “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada materialidade” (Foucault, 1997, p. 9). Partindo deste princípio de análise, o conceito de especificidade torna o acesso ao ensino da música controlado através de uma seleção de quem tem aptidão ou não, assente sob uma organização de provas de acesso, através das quais se redistribui os alunos sob uma ordem de quem parece demonstrar mais talento. O que surge por força da evidência é a noção de talento/vocação que oculta todo o peso que o discurso sob a especificidade no ensino da música encerra.

Podemos observar, como exemplo, o Decreto-lei que está na base da constituição do Conservatório Nacional, em Lisboa em 1835:

- Art. 3.º Dentro do referido Conservatório haverá um Colégio de doze a vinte estudantes pobres, sustentando por este estabelecimento: entrarão nele os que no Seminário estiverem mais adiantados.
- Art. 4.º Além destes alunos serão admitidos os Orfãos e Orfãs da Casa Pia, cujo talento e propensão se reconhecer, e bem assim os alunos do Colégio Augusto.
- Art. 5.º Admitem-se também alunos pensionistas, os quais pagarão doze mil reis por mês.
- Art. 6.º As aulas do Conservatório serão públicas e francas para Estudantes externos de um e outro sexo.

Assim, é possível constatar dois requisitos que o acesso ao ensino da música impõe: o talento e vocação, e “alunos pensionistas”, ou seja, alunos com capital financeiro que pudessem pagar os seus estudos; o reconhecimento de talento/vocação é a chave que abre a porta para um ensino onde só aqueles que mostram qualidades excepcionais podem ter acesso. Podemos afirmar que mesmo aqueles que pagam para estudar música estão sujeitos ao crivo da aptidão, porque é, quanto a nós, uma das formas de acumular um capital simbólico importante na afirmação do músico no meio. Voltaremos a este conceito de capital simbólico na perspectiva de Pierre Bourdieu.

O Decreto-lei nº334/90 art. nº11 de 2 de Novembro estabelece que “entende-se por Educação Artística Vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em uma área artística específica.” E o art. nº12, nº1 do mesmo Decreto-lei acrescenta que a “educação artística é ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas.” Encontramos, mais uma vez, uma ação governativa que remete o artístico para a especificidade através da especialização do seu ensino, onde é possível constatar uma distinção deliberada no sentido de ser um ensino para uma elite com “comprovadas aptidões ou talentos numa área artística específica.” Não deixa de ser curioso encontrarmos, passado tanto tempo, mais de um século e meio, da fundação do Conservatório Nacional, o mesmo conteúdo nos discursos que orientam o ensino artístico e, desta forma, o ensino da música.

Carlos Gomes (2002), no seu trabalho *Discursos sobre a especificidade do ensino artístico*:

crê ser possível uma análise sistematizada das realidades artístico-educativas, acreditando ainda que a recusa posta no seu estudo científico se prende com o medo de uma determinada construção social, da realidade em que estes atores se inserem seja posta em causa, destruindo assim todo um conjunto de relações de poder já instituídas, e as quais não deixam de ser uma das linhas de análise indispensáveis à compreensão das efectivas “especificidades” que revestem as práticas existentes ao nível do ensino artístico. (p. 39)

Parece, assim, haver uma crença de que o ensino artístico não é compatível com a sistematização que se aplica às disciplinas científicas, como se a subjectividade inerente às artes fosse um género de escudo que a protege de olhar o seu interior e os seus mecanismos. Neste sentido, Vargas afirma que “os obstáculos e as resistências que se levantam à sociologia em geral, e à sociologia da cultura e das artes em particular, traduzem-se em tentativas infundáveis e persistentes de descredibilizar as análises justamente a partir dos próprios fundamentos ideológicos internos que foram analisados” (Vargas, 2010 p. 44).

O Dispositivo

Podemos definir os mecanismos de rarefação no ensino da música como: noções de aptidão, vocação, talento, especificidade, especialização que atuam como dispositivos dentro dos discursos do ensino música.

Para Foucault (1997) o *dispositivo* é:

um “agrupamento resolutamente heterogéneo composto por discursos, instituições, estruturas arquitetais, decisões políticas, afirmações científicas, leis, medidas administrativas, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito, estes são os elementos do dispositivo: a rede que pode ser estabelecida entre estes elementos.” (p. 299)

No mesmo sentido, Giorgio Agamben estabelece que “o dispositivo tem sempre uma função estratégica e inscreve-se sempre numa relação de poder” (Agamben, 2009, p. 10). Podemos, assim, entender que há sempre um princípio de governabilidade na forma como os discursos se constroem. Importa focarmo-nos nesta relação de poder que nem sempre é óbvia.

Outra interpretação é nos oferecida por Deleuze (1996):

Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas desubjectivação, linhas de brecha, de fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento.

O autor argumenta que

Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objecto que sem ela não existe. Não é apenas pintura, mas arquitetura também: o «dispositivo prisão» como máquina óptica para ver sem ser visto.

É necessário explicar estes conceitos teóricos ao leitor, visto que são determinantes para a interpretação que se pretende alcançar neste trabalho, deles dependem a posição em que observamos o nosso objeto de investigação. Assim, pretendemos facilitar as ferramentas que aqui manuseamos para interpretar as unidades em estudo. Assim, continuando com Deleuze e a sua depuração do sentido de dispositivo que deriva de Foucault, é proveitoso fazer uma última referência:

Ora, da linha sobre a qual um homem livre pode dar ordens a outros, destaca-se uma outra diferente, segundo a qual aquele que dá ordem a homens livres deve ele próprio ser mestre de si próprio. São essas regras facultativas da orientação de si próprio que constituem uma subjectivação, autónoma, mesmo se esta é chamada, em consequência disso, a fornecer novos sabres e a inspirar novos poderes.

A noção de governo que o dispositivo encerra é, deveras, reveladora da sua potência e da sua força. Assim, a sua ação tanto é explícita como implícita, como se estivesse em todo o lado e em lado nenhum.

Como exposto, para termos acesso ao ensino da música e ao meio musical são exigidas certas competências que podem ditar se conseguimos esse acesso ou não. Dentro da perspectiva destes autores e, se colocarmos estes requisitos como um meio de rarefação, como uma rede de dispositivos que atua sobre o meio, o que resulta é um poder/saber que só alguns detêm e só alguns têm acesso. Assim, a construção do conceito de especificidade, que é fechado sobre si mesmo, resulta no discurso da verdade, e essa verdade surge, aos nossos olhos, como uma relação natural na sociedade, como uma realidade tacitamente aceite por todos e inquestionável. Como já vimos, um dos dispositivos que permite o acesso ao ensino vocacional da música é o reconhecimento de aptidão e/ou talento, e tendo estes requisitos um grau elevado de subjectividade permitem um duplo exercício de dominação:

- 1) - Identificação do talento, vocação, etc.
- 2) - Quem tem o poder de atribuir o reconhecimento do talento.

O autor

Desta forma, é necessário mencionarmos outro processo de rarefação do discurso, trata-se do autor. Autor, no contexto deste trabalho devemos entender como o professor que chama a si a organização do discurso, dando-lhe unidade e coerência como detentor de um saber/poder, na relação mestre/aprendiz que está subjacente ao ensino da música, ou seja, um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco da sua coerência” (Foucault, 1997, p. 22). Atribuímos um princípio de autor ao professor porque, no ensino instrumental, é norma os professores organizarem e até criarem a sua própria bibliografia de forma a refletir o seu pensamento filosófico e/ou técnico. Assim, “o princípio de autor limita” o “acaso, pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu” (Foucault,

1997, p. 24). Encontramos na figura do professor o regulador de informação, aquele que irá exercer o controle dos saberes através do que é ensinado. O que resulta é um caminho de sentido único onde o aluno/aprendiz é ensinado sobre uma “pedagogia” de modos de agir, pensar e estar no meio, sendo essa aquisição uma condição obrigatória para se ter acesso ao círculo restrito dos sujeitos que dominam esses saberes. Neste sentido, no ensino da música, em distinção a outras formas de ensino, sobressai a noção do ensino individual, onde o discurso do professor/mestre será mais verdadeiro, mais absoluto quanto mais conceituado ele for. A forma de ele conseguir o reconhecimento estabelece-se num diálogo entre a sua capacidade de organizar e impor os seus discursos e os resultados obtidos pelos seus alunos/discípulos, ou seja, a legitimação depende das conquistas obtidas por estes, através dos ganhos que possam alcançar em concursos, exames, inserção no mercado de trabalho, etc. Não obstante, o próprio professor/mestre faz, muitas vezes, parte desses mecanismos de avaliação de saberes ou de facilitação no acesso ao meio onde ele pertence, tendo um papel ativo na acumulação de um capital simbólico que irá, de alguma forma, determinar a sua posição no campo do ensino.

Podemos observar, assim, que este dispositivo atua de uma forma vertical, destarte, ele opera a relação do par poder/saber, dentro do ensino da música, entre o mestre/professor e o aprendiz/aluno, onde um detém um conhecimento que o outro pretende ou quer adquirir. Inscreve-se dentro de uma desigualdade e, como tal, a noção de verdade surge como natural por não ter oposição ou contraditório àquilo que enuncia, ocultando, desta forma, as forças que atuam no campo, bem como as suas representações. Dentro de uma perspectiva mais ampla, Ó (2019) afirma:

A dissonância e o antagonismo que entre si os professores universitários gostam de evidenciar reinscrevem, ignorando-a, a mesma dificuldade de sair do isolamento e da idealização da figura do sábio ou do monólogo tantas vezes presente na relação mestre-discípulo. Da figura do Pai. (pág. 41)

O Simbólico

Se todo o discurso procura incessantemente a verdade como forma de se legitimar, todo ele tem de ser dinâmico porque a própria verdade é também um conceito mutável. Como exemplo, podemos referir os diferentes atributos que as correntes artísticas foram apresentando ao longo dos séculos. Neste sentido, temos que realçar que isto não quer dizer que um determinado período detivesse a verdade do discurso, mas apenas que a noção de verdade se foi transformando. Assim, como se poderia “comparar a força da verdade com as distinções entre a razão e a loucura, distinções arbitrárias, ou que, pelo menos, se organizam em torno de contingências históricas” que “estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem constrangimentos, nem sem uma parcela de violência” (Foucault, 1997, p.13).

Perante este contexto, surgem várias perguntas:

- 1) Se o discurso é mais verdadeiro, mais absoluto quanto mais conceituado o professor/mestre for, de que forma consegue ele obter, acumular esse prestígio ou capital simbólico?
- 2) Sendo o ensino instrumental individual, baseado numa relação mestre/aprendiz, de que dependem o sucesso de um professor e de um aluno?

- 3) Quais as razões para um professor aceitar determinado aluno na sua classe ou, quais os motivos para um aluno escolher determinado professor como “mestre” entregando-se a uma certa “pedagogia” e, muitas vezes, formas de ser e pensar?

Bourdieu defende que o capital simbólico é “toda a diferença reconhecida, aceite como legítima e funciona por isso mesmo como um capital simbólico produzindo um lucro de distinção” (cit. por Vargas, 2010, p. 36). Podemos encontrar aqui uma complementaridade ao conceito de autor proposto por Foucault e que nos irá permitir responder às questões colocadas.

Como já referimos, no interior deste conceito de autor, encontramos uma unidade e respectivas significações do discurso que são desempenhadas pelo professor que será tão mais eficaz quanto mais este conseguir impor esse discurso. Assim, a procura de verdade nos discursos implica um determinado grau de constrangimento e de violência, sendo que, estas relações exercem uma violência simbólica porque “todo o poder de impor significações e de as impor como legítimas,” dissimula “as relações de força que são o fundamento da força” (cit. por Vargas, 2010, p. 36). Pinho Vargas acrescenta que “este poder de impor significações, de produzir crenças e legitimidade, sendo oculto, dissimulado, invisível acaba por ser percepcionado como tal” (Vargas, 2010, p. 35). Parece-nos ser no exercício desta violência simbólica que se determina a representatividade do capital simbólico no campo, ou seja, é a ação de legitimação do discurso, onde este se torna verdadeiro. É, portanto, um exercício de dominação onde “os dominados colaboram, sem o saber e sem o querer, na sua própria dominação, e esse facto diz respeito ao próprio fundamento das sociedades e aos mecanismos pelos quais se produzem as crenças” (Vargas, 2010, p. 35). Assim, é importante entender quem são os intermediários que intervêm na criação dessa figura de professor/autor conceituado.

É este capital simbólico que realmente importa, pois será através dele que se terá acesso ao capital económico, embora seja no reconhecimento e preservação desse capital simbólico que a luta dentro do campo do ensino da música se faz.

Conclusão

O ensino da música está assente, essencialmente, no conceito da individualidade, onde o talento/vocação são requisitos fundamentais para o seu acesso. A defesa da especificidade do ensino, no sentido da especialização, é a face visível onde a noção de mestre/aprendiz é tida como meio de desenvolver e potencializar todo esse talento/vocação.

Como vimos, os conceitos de especificidade e especialização não são restritos ao ensino musical, fazem parte de um imaginário coletivo da sociedade, bem como de formas de ser e agir. No entanto, a apropriação destes conceitos na música criou várias elites que detêm vários capitais: as elites sociais e diletante que detêm os capitais económicos, e os artistas, que detêm um conhecimento diverso que os distingue, o capital simbólico.

Assim, urge uma reflexão sobre novas significações que podemos dar a estes termos ou, até, procurar novas formas de expressão que possam traduzir melhor um pensamento que se quer artístico, por oposição a um pensamento meramente técnico, aceitando à partida as diferenças que nos torna seres individuais num mundo partilhado por todos.

As narrativas presentes na música e no seu ensino estão fundeadas em convicções seculares onde se assiste a uma hierarquização do poder, que é, de um modo geral, inquestionável.

“Os discursos são (...) práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais falamos e consistem em regras de formação historicamente específicas que determinam a diferença entre enunciados bem formados gramaticalmente e ‘o que é de facto dito’ em lugares e tempos particulares” (Vargas, 2010, p. 28). A construção dos discursos é feita através de uma rede de dispositivos e será pela forma como atuam no seu interior que poderemos intentar uma transformação nas suas práticas e conseguir olhar essa diferença entre o que se enuncia e o que realmente se faz.

- IV Proposta de uma genealogia

Entre as libações, dançam ao som da tibia e, em rodas, ao da trombeta. De vez em quando saltam e, flectindo os joelhos, deixam-se cair com os corpos direitos ... isto mesmo fazem as mulheres, dando-se as mãos.

(Estrabão cit. por Branco, 2005, p. 51)

Fiat Lux

Estrabão de Ámasia (c. 63 a.C. e 20 d.C) foi um geógrafo grego e foi autor de uma importante obra, *Geografia*, sendo esta considerada a primeira representação geográfica do Império Romano. O seu tratado “apresenta a súmula dos conhecimentos geográficos do seu tempo e é uma obra longa, em 17 livros, que, nas modernas traduções completas, ocupa, por regra, vários volumes” (Deserto & Pereira, 2016, p.15). A citação de Estrabão acima reproduzida foi retirada da História da Música Portuguesa de João de Freitas Branco (1922-1989) e pretende ilustrar o ambiente musical vivido na Península Ibérica no século I. Um artigo recente sobre trabalhos de escavações arqueológicas em Braga corrobora este comentário de Estrabão. Nestes locais arqueológicos foram encontradas várias porcelanas e

uma das peças mais interessantes ao nível da iconografia representada é o motivo decorativo escolhido num disco de luzerna (lanterna) de produção local, do tipo Dressel 28, datado da segunda metade do século II/III d.C.. ... O disco, alongado e côncavo, é decorado com uma cena erótica protagonizada por duas figuras em pé fazendo soar em uníssono dois instrumentos musicais de sopro ou aerofones diferentes. (Morais et al., 2014, p. 102)

Os autores da publicação identificaram vários instrumentos de sopro como *tibias utricularis* (gaita), que seriam comuns na época romana estando a sua prática associada “particularmente às classes baixas, sendo muito provavelmente tocados por músicos itinerantes que faziam espectáculos nas ruas” (Morais et al., 2014, p. 106). Também foi possível identificar fragmentos de um instrumentos denominado *bucina* ou *tuba*, um género de trompete¹⁷. Desta forma, pretende-se ilustrar as ligações seculares das práticas musicais à sociedade, particularmente na Península Ibérica, onde é possível notar uma mescla de influências musicais oriundas de vários povos como os “gregos, hebraicos, romanos, bizantinos, milaneses, gálicos, árabes e peninsulares pagãos” (Branco, 2005, p. 58), fruto de interações comerciais ou de invasões/ocupações territoriais.

¹⁷Para mais informações acerca do registo iconográfico instrumental românico consultar: Rui Morais Maria José Sousa & Javier Salido Dominguez, “Arqueología de la Música”, Portugal, 35, 2014, 101-116.

Segundo Tarunski (2010a), “há cerca de uns milhares de anos a música no Oeste deixou de ser (com exceções insignificantes) uma tradição exclusivamente oral e tornou-se parcialmente alfabetizada” (p. 25), assim, a escrita musical surge num contexto de várias transformações políticas e militares.

“Em 313 o imperador Constantino concede aos cristãos os mesmos direitos e a mesma proteção que aos praticantes das outras religiões do império” (Grout & Palisca, 1997, p. 41). Esta determinação imperial resgatou o Cristianismo da marginalidade, e à medida que se foi difundindo, a sua presença no meio social começou a ocupar um lugar de “autoridade preeminente de Roma em questões de fé e disciplina” (p. 41). A Igreja sente necessidade de separar os rituais pagãos da prática religiosa, tendo esta distinção entre música religiosa e secular antecedentes hebraicos (Branco, 2005). Segundo Grout e Palisca (1997), é atribuído a “Gregório I, papa de 590 a 604, um esforço de regulamentação e uniformização dos cânticos litúrgicos” (p. 42). É comumente aceite e, como podemos constatar, inclusive em livros de referência de história da música que o autor do legado musical da Igreja romana foi o papa Gregório I, tendo sido o Espírito Santo, em forma de pomba, que lhe transmitia as melodias. Assim, segundo João, o Diácono, ele

compilou um livro de antífonas e fundou uma *schola* que até hoje realiza o canto na Igreja de Roma de acordo com as suas instruções; ele também erigiu duas habitações para ele, em S. Pedro e no Palácio de Latrão, onde são venerados o sofá onde ele dava as aulas de canto, o chicote com o qual ele ameaçou os meninos e o antifonista autêntico. (cit. por Taruskin, 2010a, p. 46)

Taruskin (2010a) afirma que este último elemento tornou-se “o grande livro contendo a música para todo o calendário litúrgico” (p. 46). No entanto, o autor considera pouco plausível a veracidade desta lenda, uma vez que não seria possível fazer o registo escrito e, na verdade, só mais tarde, no século VIII, surgem os primeiros livros de antífonas ou de canto no território então dominado pela Dinastia Carolíngia (Taruskin, 2010a). O domínio Carolíngio caracterizou-se por uma forte centralização do poder e, uma vez que o seu Império se estendia por uma vasta região onde se encontravam povos de várias origens, com idiomas, leis e crenças muito díspares, o canto Romano representou uma forma de imposição do culto que se praticava em Roma. Para alcançar esse desiderato, e na ausência do registo escrito das melodias, eram importados, de Roma, cantores eclesiásticos que ensinavam os trâmites litúrgicos. Deste modo, a lenda de Gregório I foi usada como forma de persuasão para que todas as regiões do Império adotassem o canto romano no culto cristão, uma vez que as melodias tinham um carácter divino e, assim, legítimo sobre todas as outras práticas. A escrita musical desempenhou uma função de poder canónico que ajudou a determinar a unificação de uma heterogeneidade dos cultos religiosos vigentes em várias regiões do Império. Devemos, no entanto, acrescentar que esta estratégia não foi aplicada de forma rígida, num primeiro momento, pelo contrário,

a intervenção dos Carolíngios na liturgia tem sido reconhecida, desde os escritos de Mckitterick e Hen, como profundamente local e diversificada na sua aplicação, embora guiada sempre por uma compreensão compartilhada de modelos autoritários, nomeadamente a Igreja Romana. (Westwell, 2018, p. 128)

Uma das estratégias para exercer a autoridade seria incorporar certos hábitos locais nas liturgias, deste modo, os costumes começaram a ter uma função de regulação divina, de dominação.

Na Península Ibérica, “antes de os Visigodos se instalarem e organizarem”, nos séculos V e VI, “já a liturgia local diferia da de Roma” denominada liturgia hispânica, que formava “com a romana, a ambrosia (ou milanese) e gálica, uma das quatro principais liturgias do Ocidente” (Branco, 2005, p. 54). Após o Concílio de Toledo, a Igreja tenta definir “as linhas gerais de uma única liturgia, a qual, apesar de algumas variações locais, obedecia a padrões comuns quanto à forma das cerimónias, aos textos cantados e respectivo suporte melódico” (Nery & Castro, 1991, p. 11). É possível constatar, no entanto, o recurso aos mesmos processos de legitimação, pela Igreja, do culto religioso recorrendo a figuras locais proeminentes:

O longo período da liturgia hispânica não foi isento de contactos directos com o ramo oriental da Igreja. S. Leandro (m. 599), arcebispo de Sevilha que teve fama de autor de «muitas peças de som doce», foi enviado, quando arcediogo, a Constantinopla como embaixador, e ali consta que, na companhia de S. Gregório, assistiu a muitas das esplendorosas manifestações musicais anteriormente instituídas por Justiniano. St.º Isidoro (m. 636) era irmão de S. Leandro e sucedeu-lhe como arcebispo. À parte musical dos seus vastos trabalhos de enciclopedismo sistematizante atribui-se importância paralela, dentro da liturgia hispânica, à da contribuição de S. Gregório para a romana. (Branco, 2005, p. 54)

Cruzando estes dois relatos, o de S. Gregório e S. Leandro, é possível constatar que foram contemporâneos e que as suas histórias tiveram uma função particular de governo da fé cristã, onde a música desempenhou um “programa de formação espiritual” e “se reconhecia como agente eficaz, cujo o emprego deveria condicionar-se com cautela” (Branco, 2005, p. 52). Consequentemente, esta estratégia principiou uma cisão profunda entre o culto da fé, o sagrado, e tudo aquilo que sai do seu âmbito, o profano.

As decisões emanadas do Concílio de Burgos (1080) materializam a vontade do Papa Gregório VII (1020-1085), impondo o rito romano como o único reconhecido pela Igreja, tendo substituído as liturgias acima referidas por aquela que se praticava em Roma.

Os muçulmanos eram relativamente tolerantes com outras religiões permitindo que os cristãos praticassem os seus ritos nos territórios sobre o seu domínio, não obstante, a aculturação por parte dos povos subjugados, aqueles que continuaram a praticar o culto cristão foram denominados como moçarabes (Nery & Castro, 1991). Contudo, com a Reconquista iniciada com as Cruzadas, é possível observar um gradual estabelecimento de ordens religiosas acompanhando, simultaneamente, a conquista de território aos mouros.

Na senda destas movimentações, as decisões políticas de D. Dinis (1261-1325) marcaram de forma indelével a história de Portugal. Além da sua propensão para as artes e letras, estabeleceu, através do tratado de Alcanizes com o rei de Castela e Leão, D. Fernando IV (1285-1312), em 1297, as fronteiras atuais portuguesas. Assim, sem surpresa, são os “prios do Mosteiro, Mosteiros de Santa Cruz e de S. Vicente de Fora, ambos da ordem dos cónegos regantes de Santo Agostinho, e de eclesiásticos de outras igrejas do País a solicitarem ao Papa a criação dum *Studium Generale*” (Rodrigues, 2006, p. 113) em 1288. Foram, deste modo, erigidos os alicerces para a constituição do ensino universitário em Portugal, culminando, dois anos mais tarde, com “o documento de D. Dinis *Scientiae Thesaurus Mirabilis*, de 1 de Março de 1290, que lhe

deu existência; e, finalmente, a bula de Nicolau IV De Statu Regni Portugalliae, de 9 Agosto seguinte, que confirmou a criação dionisiana” (p. 113).

Esta excursão pela história desde do início do Cristianismo na Europa e, em particular, da música europeia e da Península Ibérica, pretende ilustrar que os desenvolvimentos musicais que foram ocorrendo ao longo dos anos não se restringem a um campo específico da ação humana, pelo contrário, estão fundeados em noções muito objetivas de domínio social e cultural traduzidas em formas de controlo do conhecimento através da ação disciplinar como, por exemplo, a veneração do chicote de Gregório I como símbolo do ensino dos meninos. Ou de forma política, como observamos, a música ser usada como forma de persuasão para submeter povos de diferentes credos aos ensinamentos de Cristo, sendo uma das fórmulas de dominação a que a Igreja recorreu para se afirmar como a verdadeira herdeira do desígnio de Deus e, por isso, legitimada. Permitiu também superar as barreiras temporais de poder adstritas aos diferentes povos como os romanos, francos (merovíngios e carolíngios), visigótos, muçulmanos, cruzados, etc., ao longo dos séculos.

Todos os caminhos vão dar a Roma

Como assinalámos, o ensino da música em Portugal esteve sob a alçada do clero desde da fundação do Reino até à criação do Conservatório Nacional de Música¹⁸ (1143 - 1835). Em 1290, D. Dinis institui a primeira universidade do reino, o Estudo Geral de Lisboa, seguindo o modelo medieval de organização do conhecimento com base na antiguidade clássica. A oferta pedagógica incluía, “Direito Canónico, Direito Civil, Medicina, e Dialéctica e Gramática (Artes)” (Rodrigues, 2006, p. 118). O ensino das Artes era dividido em dois grupos, verbais e matemáticas. As verbais constituíam o *Trivium* - Gramática, Retórica e Lógica. As matemáticas formavam o *Quadrivium* - Aritmética, Geometria, Astronomia e Música; neste contexto, a aprendizagem musical era “concebida em termos puramente teóricos como uma arte de medições: medições puramente harmónicas (afinações e intervalos) e quantidades rítmicas (medições da poesia clássica). Isto tornou possível o seu estudo académico na ausência de qualquer forma de notação musical prática” (Taruskin, 2010a, p. 28). A sua aprendizagem era baseada em códigos como o *De Institutione Musica* de Bóecio (ca. 480 - 524) e o *Micrologus* de Guido D’Arezzo (ca. 992 - ca. 1050). “Foi o princípio da Universidade, em cuja a vocação cabia a música” (Branco, 2005, p. 69). Deste modo, a música foi dividida entre *especulativa* e *prática*, estando a primeira associada “à matemática e à astronomia. Era a mais exigente de conhecimentos e inteligência” (p. 70). A música *prática* tinha lugar no exterior da Universidade, embora seja possível pressupor, com um elevado grau de certeza, a existência de pontos de contactos entre ambas dentro da instituição. Não obstante, o exercício da música *prática* estava umbilicalmente relacionada com práticas seculares das várias classes sociais.

Apesar de a música pertencer ao ensino das Artes Liberais e devido à alternância do local da Universidade (Lisboa e Coimbra) e, essencialmente, a questões políticas e religiosas (ex. Inquisição), é na Igreja que o seu ensino se mantém como uma realidade sistematizada. Assim, o ensino instrumental era desenvolvido dentro do círculo da igreja e/ou familiar e era operacionalizado de uma forma muito utilitária como tocar na igreja

¹⁸ O Conservatório Nacional de Música teve várias denominações desde da sua criação até aos dias de hoje. No entanto, a designação aqui assumida é de Conservatório Nacional de Música por considerar que é a mais usada atualmente.

(clero), em festividades (povo) ou na corte (nobreza). Iremos desenvolver mais à frente e com mais detalhe este tópico.

Uma das formas de expressão musical mais em voga neste período da história da música, que foi muito cultivada na Península Ibérica, por influência francesa, foi o trovadoresco e, conseqüentemente, o jogralesco. Os trovadores, de origem nobre, compunham os seus “cantos geralmente acompanhados a instrumentos, sobre versos na língua galaico-portuguesa” (Branco, 2005, p. 59), e para os acompanhar recorriam aos jograis. Estes caracterizavam-se pela sua baixa condição social e económica sendo descritos por Branco como “gente de extração baixa e costumes pouco recomendáveis, que sabiam tanger instrumentos, fazer sortes de malabarismos e outras habilidades, dançar, contar histórias, divertir, em suma, as populações das terras por onde andavam” (2005, p. 62). O autor termina o parágrafo afirmando que “nobres trovadores ... os contratavam para os acompanharem em suas trovas tocando algum instrumento dos que vemos nas iluminuras dos cancioneiros” entre os quais “flauta, trompa, castanholas, tamborete e outros, de corda, sopro ou percussão” (p. 62). Sobrepondo os retratos dos músicos, particularmente de sopro, da época romana com a medieval, não é possível observar diferenças consideráveis; pelo contrário, características como baixa condição social e a itinerância definem a profissão mantendo-a em *continuum* ao longo dos tempos. Por outro lado, uma das condições inerentes à profissão de músico era viajar. Os motivos dos deslocamentos eram díspares, embora o denominador comum fosse a procura de meios para se sustentarem e para isso acompanhavam as comitivas reais e nobres, ou recorriam à itinerância de forma a garantirem rendimentos. Assim, desempenhavam uma função importante, num período em que a circulação de informação era exígua, de portadores de notícias, o que lhes conferia alguma importância social enquanto mensageiros entre povoações e reinos.

O uso dos instrumentos, durante este período, divide-se em duas categorias, *altos* e *baixos*; esta classificação não se relaciona com a tessitura destes (agudos, graves ou extensão) ou timbre (instrumentos da mesma família ou com sonoridades próximas) mas, sim, com a dinâmica (volume de som que eram capazes de produzir) (Grout & Palisca, 1997; Branco, 2005). Assim, “os instrumentos baixos mais usados neste século [XIV] eram as harpas, as vielas, os alaúdes, as saltérios, os órgãos portativos, as flautas travessas e doces; entre os instrumentos altos contavam-se a charamela, as cornetas de madeira, as trombetas de varas e as sacabuxas” (Grout & Palisca, 1997, p. 157). Grout & Palisca é a única fonte que situa o surgimento do trombone no século XIV; cremos tratar-se mais de uma imprecisão de uma narrativa histórica do que o resultado de uma investigação sustentada em factos, no entanto, não deixa de ser plausível uma vez que os investigadores, que se têm debruçado acerca da origem do trombone, situam os primeiros registos de pagamentos a trombonistas no início do século XV. Apesar de ser uma possibilidade, não fomos capazes de encontrar documentação que corrobore esta informação. Voltaremos a este assunto com mais detalhe.

Branco oferece-nos uma descrição curiosa acerca dos hábitos musicais na corte de D. Pedro I (1320-1367):

Os seus músicos preferidos eram uns tais João Mateus e Lourenço Palos, que tiravam uns sons estridentes das trombetas de prata. Um visitante inglês, Sir Mathew Gournay, foi banquetado por D. Pedro e teve a desagradável experiência de ouvir os seus barulhentos menestrelis. Para o acalmar convocou dois outros músicos, mais suaves, tangedores de guitarra, segundo consta. (Branco, 2005, p. 71-72)

No entanto, estes costumes eram transversais às cortes europeias onde a música *alta* tinha uma função enunciativa e a música *baixa* contemplativa.

Algo se acerca

No decorrer do século XIV são publicados dois tratados que impulsionam a evolução musical designados *Ars novae musicae* e promoveram uma aproximação entre a música *especulativa* e *prática*, ambos foram redigidos por Jehan des Murs, um matemático e músico que se baseou em fragmentos de um tratado musical de Philippe de Vitry. Esta relação entre a matemática e a música é aqui sublinhada pela relevância que a primeira contribuiu para a notação rítmica, não obstante a sua relação histórica dentro do *quadrivium* do ensino universitário. Taruskin (2010a) refere que

a notação Francônia, voltada para um estilo rítmico já existente e limitada a suprir as necessidades imediatas desse estilo, apenas arranhou a superfície das relações numéricas que poderiam ser traduzidas em durações sonoras, seja por pura delícia intelectual ou epicurista ou como maneira de trazer a música prática - ou música sensível, “a música dos sentidos” ... em maior harmonia com a música especulativa (a música da razão). (pp. 238-239)

A aproximação entre música *especulativa* e *prática* resultou numa

expressão musical mais subtil, mais elegante, mais civilizada [o] que em teoria não implicava uma redução do volume sonoro dos meios instrumentais. Só que, na prática, a falta de aperfeiçoamentos técnicos, que vieram muitos mais tarde, tornava em geral impossível dar aos novos requintes da composição uma amplitude acústica relativamente grande. (Branco, 2005, p. 75)

A imagem aqui descrita dos primórdios da notação musical permite-nos uma reflexão sobre as origens de comportamentos que ainda hoje subsistem no meio musical, como a divisão entre o músico e o musicólogo, ou a prática e a teoria, respectivamente. Assumindo que ambos lutam por serem reconhecidos no campo através da acumulação de capital simbólico, aquilo que os distingue é a forma como se relacionam com a música. A performance aproxima-se da prática, valoriza a execução instrumental ou a manipulação dos sons de forma empírica, e é através do reconhecimento dos pares que se pode gerar acumulação de vários capitais. Estes reconhecimentos irão contribuir para determinar o valor do músico dentro do campo. A teoria valoriza a racionalização colocando hipóteses que podem ou não ser confirmadas, tanto pelos seus pares como pelo meio onde elas poderão ser aplicadas.

Neste período da história da música é possível identificar um desenvolvimento da notação musical uma vez que encontramos semelhanças na representação rítmica e melódica, assim como, na organização harmónica com a grafia que se usa atualmente. Deste modo, começam a definir-se ligações intervalares e/ou melódicas que hoje nos são familiares, como o sentido de tonalidade e, conseqüentemente, os modos maiores e menores. Deste modo, a representação dos sons e ritmos através de uma pauta significou um avanço tecnológico que perdura até aos nossos dias. Por outro lado, a transformação instrumental, pelo menos nos sopros, surge séculos mais tarde, em finais do século XVIII e princípio do século XIX. Não devemos, no entanto, deixar-nos deslumbrar por este acontecimento. Se por um lado a capacidade de descrever a música

através de um código permitiu a aproximação à sua prática, por outro lado, ao ser capturada por uma forma de grafia, a música fica circunscrita aquilo que o próprio código permite descrever.

A pauta não é senão um instrumento para impor duras distinções: entre A e B, entre B e C, e assim por diante. Essas distinções são grosseiras, bem como, difíceis; cantar de uma pauta é como colocar trastes nas cordas vocais. Basta comparar os neumas sem pauta dos primeiros manuscritos de cantos com as notações pautadas da era “pós-guidoniana” para ver o quanto a notação estilizada tinha que se tornar – e quanto mais distante, deve-se concluir, da prática oral que ela pretendia transcrever – para fornecer as informações precisas sobre a altura do som que agora prezamos. (Taruskin, 2010a, p. 114)

Não obstante o desenvolvimento da notação musical, as práticas musicais que se situavam fora do âmbito da igreja não foram capturadas ou registadas, num primeiro momento, por este movimento mantendo a sua transmissão, essencialmente, por via oral e aural, bem como, o ensino instrumental. Deste modo, a música permanece numa dicotomia entre o sagrado e o secular. No entanto, a interpenetração entre o profano e sacro foi determinante para os vários impulsos que a música experienciou. Podemos acrescentar que esta dinâmica, aparentemente antagónica, subsiste na nossa contemporaneidade. Ainda hoje, a Igreja regulamenta sobre aquilo que é permitido ou não, tanto na eucaristia como nos locais de culto e onde nem todas as expressões/gêneros musicais têm lugar. No entanto, por variadas razões, é possível constatar a aplicação de exceções locais às normas vigentes e emanadas das hierarquias superiores eclesiais, seja por razões políticas, como cativar e aproximar a população, em geral, e os fiéis, em particular, ou outras que permitam acomodar uma relação de poder entre a Igreja e a sociedade.

Entrelaçados - o som e a palavra

Como já observamos, em relação aos instrumentos utilizados, não se verificaram desenvolvimentos técnicos significativos, os instrumentos de corda estavam associados a uma prática mais íntima, dentro dos salões da nobreza, e os de sopros a festividades, a uma prática mais popular, voltada para o exterior. O ensino instrumental baseava-se na prática e apesar do contributo que a notação musical proporcionou para o registo das várias formas da prática do canto, os “músicos trompetistas e trombonistas não tocavam através de música escrita ou aprendiam dentro de um sistema em que a notação musical fosse indispensável. Mesmo que os músicos conseguissem ler música, essa capacidade não parece ter sido determinante para administrar o seu dia-a-dia profissional” (Herbert, 2006, p. 46). A prática instrumental é capturada pela escrita séculos mais tarde e em fases distintas, no entanto, cremos ser seguro afirmar que ainda hoje a escrita procurar apreender a dinâmica da execução musical.

Num primeiro momento, é possível constatar as descrições do funcionamento dos instrumentos, mas apenas aquelas que estão expressas em códices usados no ensino teórico, a música *especulativa*. Como veremos, com o advento da imprensa, a música *baixa* converte-se num costume entre nobres e burgueses, enquanto prática musical amadora. Deste modo, a possibilidade de aprender um instrumento está à distância de um livro. Contudo, este não era um procedimento bem acolhido pelos músicos. Para Guion (2013),

uma das razões para o trombone não ser descrito mais frequentemente na época Barroca relaciona-se com as guildas de músicos que tentaram manter a prática dos instrumentos de sopro e de corda um segredo comercial. Aparentemente, um número significativo de músicos profissionais temia que se os livros oferecessem instruções sobre técnicas de execução muitas pessoas começariam a tocar instrumentos e os membros da guilda perderiam o seu meio de subsistência. (p. 14)

Devemos salientar que a execução musical mais valorizada e conceituada era a música *alta*, ou seja, os trompetistas e as bandas de sopro, e para esses, a transmissão de conhecimentos, era, eminentemente, oral e aural. Neste sentido, podemos afirmar que quanto maior o valor do bem a ser transacionado mais difícil era o seu acesso. Assim, a literacia musical na execução instrumental surge numa fase posterior ao desenvolvimento da notação musical. A este propósito, Taruskin (2010a) afirma que os

"músicos de arte" e estudantes de música ocidentais (especialmente aqueles com formação académica) tornaram-se tão dependentes dos textos que eles (ou melhor, nós) dificilmente imaginam uma mente que poderia realmente usar a sua memória - não apenas para armazenar melodias aos milhares, mas também criá-las. Até agora, todos nós, até certo ponto, fomos vítimas do perigo sobre o qual Platão já tinha advertido os seus contemporâneos há cerca de dois milénios e meio: "Se os homens aprenderem a escrever, isso implantará o esquecimento em suas almas". Portanto, não é de admirar que músicos "clássicos" habitualmente - e muito erroneamente - tendam a equiparar a composição musical de um contexto oral à improvisação. Improvisação - inventar as coisas à medida que avançamos em "tempo real" - é uma arte performativa.

A música, enquanto forma de expressão artística, está sujeita a uma prática da representação do som. Deste modo, a performance está subjacente a um determinado espaço-tempo que é onde o objeto artístico se materializa. O autor desenvolve o seu posicionamento afirmando que a arte musical

implica um produto efêmero e impermanente. Mas enquanto algumas formas de música transmitida oralmente (jazz, por exemplo) convocam a faculdade criativa espontânea em tempo real, sempre houve músicos (as bandas de rock de hoje, por exemplo) que praticavam a composição sem notação e, no entanto, é meticulosa, com detalhes e com antecedência. Eles fixam o seu trabalho na memória no próprio ato de criação, para que seja permanente. Espera-se que cada performance seja semelhante a todas as outras (o que, é claro, não impede retoques ou aperfeiçoamento ao longo do tempo mesmo de forma espontânea). O trabalho deles, embora "oral", não é improvisado. Os atos criativos e re-criativos foram diferenciados. (pp. 64-65)

Pensar o ensino formal música dentro deste contexto convoca mais questões do que respostas. Neste período da história da música o ensino musical tinha uma função baseada na utilidade, ou seja, a aprendizagem musical era empreendida com objetivo de gerar músicos, como se de um ofício se tratasse, apesar de as técnicas de execução

instrumental não terem chegado até aos nossos tempos. Podemos presumir que estas não seriam sistematizadas, pelo menos como hoje as consideramos.

Estamos a pensar, por exemplo, no conceito de especialização que é transversal à nossa sociedade e, particularmente, significativo em profissões onde o capital atribuído ao indivíduo, no sentido de que aquilo que é o seu valor, depende do seu produto, de si próprio, como é o caso do músico. Assim, o ensino instrumental formal compreende uma sistematização do ensino organizada em etapas e metas de aprendizagem a que se associa um determinado repertório com técnicas e desafios musicais pré-determinados. No entanto, antes do ensino musical ter sido capturado pela escrita e por conceitos como o de especialização, a prática instrumental era assente em modelos de aprendizagem que se encontravam dentro de esferas muito próximas como as guildas, fossem elas familiares, de relações próximas ou profissionais. Contudo, a literacia musical ocupava, cada vez mais, um lugar proeminente no acesso aos melhores empregos. “D. Manuel I instruiu Silvestre Nunes, governador na Flandres, para localizar e contratar quatro bons músicos que tocassem charamelas e trombones e que lessem bem música (*serem bons e destros a tanger pello livro*)” (Alves, 2014, p. 68). Iremos voltar a este tópico da literacia musical sob a perspectiva de um saber/poder.

Atualmente, qualquer músico com uma educação formal deve saber ler uma pauta, sendo esta uma condição elementar no ensino da música. Este não parece ser um requisito a ter em consideração durante o período que estamos a tratar. Assim, as competências que se pretendiam desenvolver na época aparentam ser diferentes das atuais. As práticas deste período sugerem estar mais próximas de como se ensina e pratica o género musical jazz, ou seja, aprendizagem por imitação e emulação, assente em princípios auditivos. Por outro lado, o desenvolvimento técnico instrumental que tem vindo a decorrer desde do século XIX, permitiu a existência de músicos mais qualificados e melhor preparados para o desempenho da profissão.

Não obstante, uma vez capturados pela escrita, os impulsos criativos ficam limitados às exigências da partitura/compositor. Assim, podemos considerar que, apesar das qualificações técnicas dos músicos atuais, a literacia musical restringe ou oculta os estímulos criativos daqueles que obtêm uma formação formal ou mesmo informal, uma vez que dentro da sua prática se favorece mais a relação visual (leitura da música) do que a auditiva (ouvir a música). Deste modo, o músico tem de reproduzir o que lê e não aquilo que ouve e cremos que aqui se situa a clivagem entre ato criativo e re-criativo. Esta descrição comparada do ensino da música não deve ser entendida como uma posição absoluta e imutável, pelo contrário, as dinâmicas que se desenvolvem durante uma performance musical extrapolam, muitas vezes, as regras pelas quais o ensino se rege.

A escrita musical representa ainda outra dimensão que se relaciona com o tempo e o espaço. Se hoje é possível gravar um concerto em vídeo e áudio no telemóvel e fazer um registo em tempo real, neste período da história a escrita era o único meio de comunicação perene, não necessitando estar “preservada na memória para continuar a existir em qualquer sentido.” Assim, “uma obra de arte pode existir independente de quem a tenha concebido e é recordada como uma distinção de culturas letradas” (Taruskin, 2010a, p. 66). Portanto, não só o seu arquivo ocupa um espaço físico como, através dele, é possível resgatar um tempo já passado.

Considerações

Este momento parece-nos o adequado para fazer algumas considerações acerca das transformações operadas no campo musical na Europa Ocidental até ao Renascimento, e como estas se relacionam com esta investigação.

A questão que orienta este trabalho inclui três palavras chave: aluno, músico e professor. Cremos ser seguro afirmar que o significado destas três palavras se interligam entre si e reforçam-se constantemente, uma vez que a arte musical vive da sua prática. Se colocarmos o músico no centro da atividade artística, ele terá que ser professor e aluno de si próprio, atribuindo a um o papel de ensinar e ao outro o de aprender. A música é uma manifestação do Homem e a manipulação dos sons faz parte da sua essência, encontra-se no âmago da sua existência. Assim, a narrativa aqui construída tentou entender quem foram os músicos, quais os seus contextos sociais, em que situações eram requisitados, a quem servia a sua prática, e que relações de poder se foram instituindo ao longo dos treze séculos retratados.

À medida que desocultamos as camadas do tempo, é possível observar os contornos que se vão desenhando e os pontos de contacto entre as várias épocas aqui descritas.

Desde, pelo menos, do Império Romano até ao século XVI que a profissão de músico está associada ao entretenimento e à itinerância, e os seus executantes provinham de classes sociais mais baixas. Não podemos, no entanto, circunscrever a atividade musical a uma classe social, uma vez que é uma prática transversal à sociedade e, deste modo, também ela é sujeita a hierarquias. As classes sociais mais altas, que possuíam conhecimentos musicais, estariam relacionadas com o culto religioso ou com uma prática lúdica, ou seja, nenhuma delas dependeria da música para a sua subsistência. Devemos sublinhar que parece não existir evidências de que as classes mais altas se dedicassem à execução de instrumentos de sopros neste período, de um modo geral, e uma das razões seria a função a que eles estariam associados, como já vimos. No entanto, Herbert (2006) apresenta-nos relatos curiosos de exceções que confirmam a regra, como veremos mais adiante.

Observemos com mais atenção a ação da Igreja, na sociedade Ocidental, que está intrinsecamente vinculada ao seu desenvolvimento. Sendo o Cristianismo uma religião que deriva do Judaísmo, Dyiroo argumenta que:

A religião da Grécia antiga baseava-se numa visão fatalista da vida, segundo a qual o ser humano não poderia de forma alguma libertar-se das decisões tomadas pelos deuses, mesmo que fizesse esforços desesperados e tentasse escapar delas. Em contraste, a religião judaica ensinava que Deus poderia modificar suas decisões quando o ser humano corrigisse sua atitude. Aqui vemos que tanto Deus como os seres humanos eram pessoas independentes com livre arbítrio. (1993, p. 57)

Se por um lado a religião Judaica parece oferecer uma alternativa a uma destino, já vaticinado pelos Deuses, por outro parece ter criado mecanismos de controlo dos fiéis, e exemplo disso é a relação que se estabelecia entre Deus e os fenómenos meteorológicos. A adoração e ser temente a Deus representavam mais chuva e, consequentemente, mais colheita (Dyiroo, 1993). “Enquanto o Cristianismo foi encarado como parte do Judaísmo, gozou dos mesmos direitos, mas quando as suas diferenças

se tornaram manifestas, os cristãos ficaram vulneráveis” (Holmes & Bickers, 2021, p. 24). Não obstante os vários cultos religiosos que se praticavam na Roma antiga, os autores afirmam que “o único culto que poderíamos considerar religião de Estado era o culto do imperador” (p. 24), tendo estes reclamado o estatuto de divindade. Esta estratégia de legitimação do exercício do poder centrada no indivíduo foi emulada pela Igreja, que no final do século II adota o “modelo inaciano” ... “, conhecido como episcopado monárquico” e, deste modo, “esta evolução, deu a uma pessoa, o bispo, a autoridade suprema na comunidade” (p. 31), e mais tarde, finalmente, o papado.

Assim, “Sirício (384-399) foi o primeiro a usar o título de papa” e “iniciou o sistema de decretais, que eram decisões do papa a respeito de disputas particulares, mas que em breve assumiram uma validade e uma importância muito mais amplas” (p. 53). Deste modo, “à medida que declinava o prestígio do imperador romano, o do bispo de Roma ia aumentando, e assim começou gradualmente a ser reconhecida a autoridade preeminente de Roma em questões de fé e disciplina” (Grout & Palisca, 1997, p. 41). A importância desta descrição do início da ascensão da Igreja enquanto elemento regulador de práticas sociais interessa para a nossa investigação na perspectiva educacional porque se pretende entender como o culto do indivíduo se constituiu e se foi difundindo. Podemos considerar que os elementos principais sobre os quais incidiam essa ação eram a espiritualidade, o intelecto e o corpo, tendo como denominador comum o ato disciplinar. Entre outros, estes podem determinar a ação do Homem, e coube à Igreja, através da regulamentação da espiritualidade, conduzir a interioridade e a vontade própria do sujeito, tentando transforma-lo num sujeito dócil e obediente. Este movimento foi capturado séculos mais tarde pelo Estado e disseminado pelos dispositivos de controle de poder, como a escola, a polícia ou sistema judicial (Ó, 2003; Foucault, 2013; Martins, 2011; Vallera, 2019). Voltaremos a esta discussão.

Perante o argumentário que aqui se estabeleceu, queremos sublinhar duas linhas de ação: a do culto do indivíduo e a do culto dos fiéis. Assim, quando observamos o presente, somos atraídos pela analogia entre esse passado e a relação do professor e do aluno, respectivamente. Acreditamos que este período da história europeia se caracterizou mais pelo desenvolvimento, e ao mesmo tempo reforço, das normas estabelecidas, do que pela disrupção. A música, que desempenhou um papel determinante na unificação do rito religioso, assim como, na demonstração de um estatuto social, também desenvolveu a sua linguagem obedecendo a uma progressiva hierarquização dos sons. Referimo-nos, objetivamente, à gradual instituição da tonalidade e as suas relações - tónica, dominante, sobredominante, etc. que tem lugar nos séculos seguintes.

Por último, circunscrevendo este período histórico ao campo musical, podemos constatar que a música *especulativa*, a literacia musical, e a música *baixa* pertenciam às classes dominantes, onde os instrumentos de corda eram privilegiados. A música *prática* e a música *alta* pertenciam às classes dominadas onde se executavam todos os géneros de instrumentos, incluindo os sopros. É, no entanto, fundamental assinalar que o instrumento que a escrita musical capturou, num primeiro momento, foi a voz (canto). Apesar de ser comumente aceite pela musicologia que algumas partes escritas deveriam ser interpretadas por instrumentos, isto não está definido, levando a crer que a acontecer algum acompanhamento instrumental seria com os instrumentos disponíveis ou então com aqueles que se enquadrassem na tessitura que a escrita definia. Por alguma razão se afirma recorrentemente que os instrumentos imitam a voz.

Contingência, Potência e Imanência

A música só se tornou autônoma quando deixou de ser útil; e isto só aconteceu quando existiram condições que permitiram que esse acontecimento fosse possível. Algumas dessas condições começaram a surgir há milhares anos atrás. O potencial de existência autônoma teve início assim que o registo escrito da música se tornou possível. Até então, a música era apenas uma atividade - algo que se fazia (ou que outros faziam enquanto fazíamos outra coisa).

(Taruskin, 2010a, p. 80)

A afirmação de Taruskin irá servir de mote para nos embrenharmos neste espaço temporal que medeia entre os séculos XVI e o século XIX. Iremos tentar depurar os contributos que estes três séculos ofereceram para a profissão músico, bem como, o modo como o nosso olhar foi retido pela arte musical e, por fim, qual a relação com a prática e o ensino do trombone.

A notação musical desempenhou um papel preponderante na ascensão social dos instrumentos resgatando-os de uma mera tarefa de acompanhamento das vozes ou de costumes sociais para iniciar um trajeto em direção a uma função de cariz mais idiomático. Por outras palavras, a escrita musical conduziu a uma reflexão sobre a sua própria prática e que se relaciona com a realidade em que está inserida. A escrita musical procura reproduzir a realidade em que está imbuída construindo paisagens sonoras que nos habitam, absorvendo, potencializando e organizando características desses sons que nos acompanham no dia-a-dia, como a representação do Inferno através do uso do som do trombone. Indo mais longe, a escrita musical começa a retratar os instrumentos com características emocionais, de estados de alma, com densidade e com autonomia psicológica, tal como na representação teatral ou na construção de um personagem num livro, sendo o género operático um dos exemplos mais proeminentes. Podemos considerar O Orfeu, de Claudio Monteverdi, A Flauta Mágica, de Wolfgang Amadeus Mozart ou a tetralogia e O Anel do Nibelungo, Richard Wagner, exemplos representativos desses lugares comuns e imaginados transformados em som. A exploração desta dimensão do uso dos instrumentos exponenciou a sua aplicação nos mais variados géneros de expressão artística musical.

O despertar de uma outra força

A subjugação da música instrumental à vocal foi predominante nas suas várias formas de manifestação, sacra ou secular. Reiterando uma perspectiva já elencada neste trabalho, a notação musical desempenhou uma função muito mais abrangente que uma evolução tecnológica ou o mero meio de registo historiográfico. Este deslocamento da oralidade e auralidade para a grafia permitiu à Igreja uniformizar os cultos e exercer o seu domínio nos territórios sob a sua influência. A notação musical assumiu também outra forma de poder, isto é, quem estava habilitado a decodificar o código ou não, os letrados e iletrados, respectivamente. No entanto, a música *prática* não carecia dessa

condição, tendo feito um percurso marginal ao da música *especulativa*. Borge & Cardoso (2008) afirmam, no seu Manual para Estudantes e Amantes de Música, que

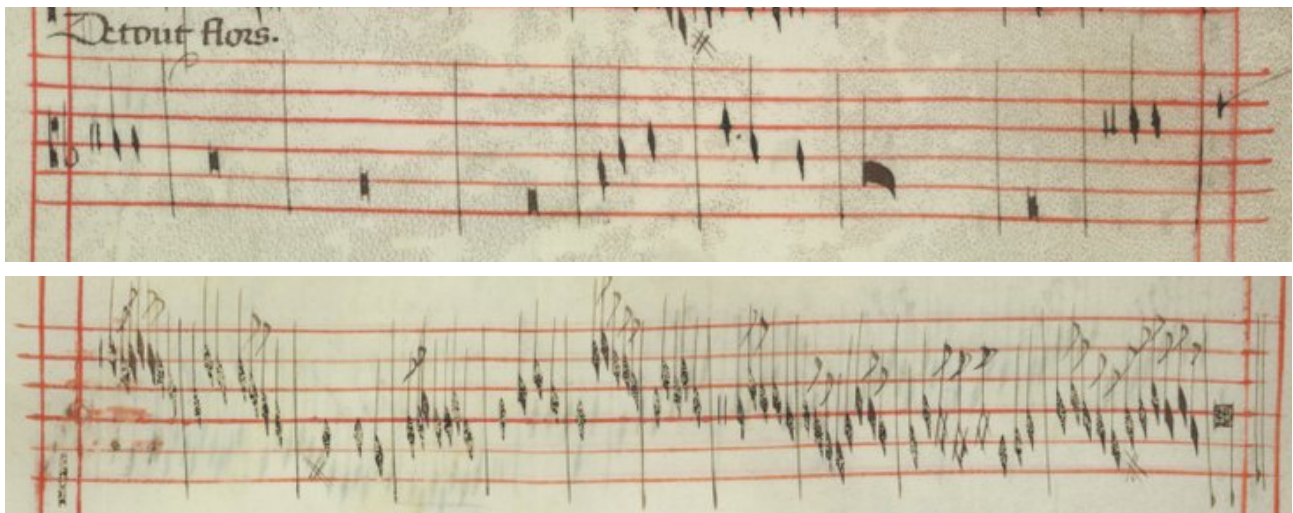
junto das catedrais, e na sequência de mestre-escolado medieval, funciona uma escola de meninos de coro. Em regime de internato, este colégio admite rapazes dos oito aos doze anos aproximadamente, os quais, após rigorosa seleção, frequentam diariamente aulas de cantochão, e o contraponto e, ainda, de latim, ensaiam o repertório litúrgica e cantam nas principais celebrações da Liturgia, sob a direção de um **Mestre Capela**. Quando mudam de voz, os jovens podem continuar no colégio prestando serviços como instrumentistas, cantores ou compositores, e alguns assumem, naturalmente, o papel de dirigentes noutras igrejas ou catedrais. (p. 131)

Apesar de o exercício da música *prática* e *especulativa* serem distintos, é possível notar a existência de pontos de contacto entre elas, portanto, a própria Igreja promovia o ensino da prática musical. Podemos, assim, considerar que este seria um dos fatores através do qual a interpenetração entre ambos os géneros se concretizava. A citação suscita outro critério do ensino musical, a avaliação de aptidões, uma vez que os meninos só eram admitidos “após rigorosa seleção” (p. 131). Parece-nos, contudo, pertinente tomar algumas cautelas em relação a esta fonte, uma vez que é um género de resumo da História da Música europeia onde as referências bibliográficas são escassas, contudo, não deixa de nos remeter para uma discussão que teremos mais à frente sobre quem pode estudar música. Há ainda outra dimensão nestas afirmações que, apesar de estar fora do escopo desta investigação, nos convida a uma reflexão que é o papel da mulher na música. Ou seja, olhar para o que está oculto, para aquilo que não é referenciado. Apesar de encontrarmos relatos que referem que a arte trovadoresca também foi praticada por mulheres onde “pelo menos vinte damas trovadoras (a palavra em Provençal é *troboairitz*) compuseram canções de corte mas nunca as cantaram, pelo menos em público” (Taruskin, 2010a, p. 210), podemos afirmar que a música estaria, de um modo geral, interdita às mulheres.

O manuscrito “Faenza Codex” representa o documento mais antigo onde é possível encontrar os primeiros registos de música eminentemente instrumental e o debate que se tem desenvolvido ao redor dele importa relevar.

O Codex inclui música sagrada e secular, assim, Taruskin (2010a) afirma que “originalmente, pode ter sido preparado para ou por organistas porque contém um certo número de música para o serviço (culto), incluindo um arranjo do Kyrie *Cunctipotens genitor*” (p. 512). A escrita foi elaborada em duas pautas em que a “inferior (mão esquerda) está confinada à melodia do cantochão, que suporta o tenor, enquanto a mão direita vai cantando um contraponto muito florido” (p. 512). O autor sugere que, uma vez que a música instrumental ainda não tinha sido capturada pelo dispositivo da escrita, podemos “supor que era o que faziam os virtuosos instrumentais naquela época”, presumindo que o ensino era baseado “na audição, na prática e na emulação” (p.513). Carter (2018) e argumenta que “uma vez que o manuscrito foi usado mais tarde pelo organista e lutenista Conrad Paumann, a música pode ter sido tocada também no alaúde; músicos que tocavam instrumentos monofónicos podem ter executado as peças como duetos” (p. 857).

A figura nº1 exibe um excerto da canção *Des toutes Flours* de Guillaume de Machaut (1300 - 1377) retirado do Faenza Codex. É possível o acesso a este documento através da Petrucci Music Library, também denominada Internacional Music Score Library Project, e conhecida vulgarmente pela sua sigla, IMLSP. É um site que permite aceder a partituras e documentos históricos relacionados com a arte musical que



(Figura nº 2)

estejam no domínio público. Os mentores deste recurso tecnológico quiseram homenagear Ottaviano Petrucci (1466-1539), considerado um dos primeiros impressores de partituras. A impressão de partituras alterou de forma indelével a relação da sociedade com a música, voltaremos a esta discussão mais à frente.

Já não é novidade para nós, neste momento, que o ensino instrumental se baseava na oralidade e auralidade; o que importa reter é quando se iniciou a incorporação da escrita no ensino instrumental e a sua consequente disseminação fora do âmbito dos músicos, daqueles que faziam dela a sua profissão.

A transição para uma literacia instrumental não foi imediata, o percurso onde a notação musical substituiu os meios tradicionais de transmissão de conhecimentos foram lentos e graduais, tendo início por volta do século XV. É neste período que a sistematização do ensino da música sofre alterações significativas e essas mudanças estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento da notação musical e com a invenção da imprensa. Coelho e Polk (2016) afirmam que perante a circulação da música escrita “facilmente podemos deduzir que entre 1450 e 1475 muitos dos novos aprendizes aprenderam a ler música” ... “e esta competência permitia-lhes aprender os mais sofisticados, convencionais repertórios-artísticos que eles necessitavam para promover a expansão e adaptação do seu próprio repertório” (p. 205). Mas a capacidade de ler música não se limitava a permitir o acesso a arquivos que se encontravam fora do âmbito da transmissão oral, proporcionava também a possibilidade de aceder a outro estatuto social.

O desenvolvimento destas competências, também, forneceram aos músicos um maior acesso aos lugares cimeiros da profissão, conduzindo a uma nova designação do instrumentista passando a ser “musico” - músico - em vez de “piffero” (flautista) ou “pulsator” (tocador). Um exemplo representativo desta importante mudança de nomenclatura surge no século-dezasseis em Bolonha. Em 1534 o ensemble civil incluía 5 “piffari” e um “trombone”, mas em 1546 os membros do ensemble (incluindo alguns dos mesmos instrumentistas) estavam registados com a observação de “Musici”. (Coelho & Polk, 2016, p. 205)

A escrita musical também fomentou um deslocamento da execução instrumental onde o músico deixou de estar sozinho no centro da sua atividade para a partilhar com o compositor e estar, até, subordinado aos seus preceitos. Iniciava, na música, o princípio de autor, aliás, preponderância paralela às restantes artes, onde este deixou de ser invisível para se tornar na figura chave da criação do objeto artístico.

Na ordem do discurso literário, [a partir do século XVII], a função de autor não deixou de se reforçar: todas essas narrativas, todos esses poemas, todos esses dramas ou comédias que se deixavam circular na Idade Média num anonimato pelo menos relativo, eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade do texto que é posto sob o seu nome; pede-se-lhe que revele, ou pelo menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articulem a sua vida pessoal e as suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção as suas unidades, os seus nós de coerência, a sua inserção no real. (Foucault, 1997, pp. 22 - 23)

O princípio de autor, na atividade musical, desdobra-se em vários sentidos, dependendo de quem é o emissor que estabelece o discurso, se o músico (o profissional ou o amador têm forças distintas), se o professor, se o musicólogo ou o melômano, ou o compositor. O tronco comum é o discurso que o sujeito produz sobre o qual se ramificam modos particulares de saberes.

Como veremos, a educação do indivíduo irá assentar na literacia, tendo sido neste período que se iniciaram os primeiros ensaios dos fundamentos onde radicam as práticas pedagógicas modernas.

Uma profunda mudança cultural ocorreu na prática da música instrumental durante o século dezasseis, que viu os músicos a dependerem mais da música escrita ... isto fazia parte de uma tendência mais alargada em direção a uma maior autonomia da música instrumental e a uma maior dependência da música escrita, e à medida que este processo se foi desdobrando houve uma mudança coextensiva no equilíbrio da autoridade da execução dos músicos para os compositores. (Herbert, 2006, p. 91)

Finalmente, séculos depois do canto ter sido apreendido pela escrita, a música instrumental foi também capturada. Assim, o discurso musical deixou de ser um espaço de partilha e que remete o músico a uma função de intermediário entre aquele que escreve, que concebe, e a performance. Deste modo, o resultado é uma clivagem entre o ato de criação e o de recriar, como já assinalamos. Assim, e na esteira dos desdobramentos que a literacia musical promoveu, as distinções entre a música *especulativa* e *prática* estão, agora, mais próximas uma da outra. No entanto, foi este movimento que permitiu à música instrumental emancipar-se e reclamar para si outros territórios que até então estavam interditos.

Contudo, quando observamos o presente, e como já aqui referimos, existem ainda muitas formas de relação com a música que estão fora do escopo da formalidade que a escrita musical não capturou, como a música popular, bandas de rock, etc., e dentro deste contexto, podemos afirmar, com toda a certeza, que estas formas de transmissão e práticas musicais não são exclusivas da nossa contemporaneidade. O que distingue o popular ou o profano é o contrário de formal ou sagrado, pelo menos como é considerado neste trabalho e, assim, sempre que uma prática periférica é capturada pelos centros de poder ou se institucionaliza, ela encontra novas formas de subversidade.

Uma subversão silenciosa

A primeira metade do século XV caracteriza-se por um enfraquecimento da autoridade central que podemos definir como o “culminar de 1000 de desenvolvimento” que conduz a uma “crise decisiva de um sistema” (Wallerstein, 1990, p. 33). A Igreja também perde influência nos centros de poder, sendo a queda de Constantinopla uma demonstração da debilidade em que esta se encontrava. “Os papas apelaram repetidas vezes aos líderes ocidentais para irem em socorro do Oriente, mas estes fizeram ouvidos de mercador a tais apelos. Nesta altura estava morto o espírito de cruzada que consumiu a geração anterior” (Holmes & Bickers, 2021, p. 139). A isto devemos ainda somar os primeiros movimentos Protestantes e a instabilidade social decorrente dos fatores acima elencados, assim como, da contração populacional, resultado da Peste Negra, que devastara a Europa. Deste modo, a conjuntura política na Europa encontrava-se enfraquecida, o que resultou em “alianças e na mutabilidade das sucessões” que “eram notoriamente instáveis no Renascimento, especialmente ao longo do século XV” (Coelho & Polk, 2016, p. 18). A música dependia do mecenato que neste período se encontra estruturado sob quatro formas: da Corte, da Igreja, sociedade civil e privada. Neste contexto, e dentro da linha de investigação pela qual nos estamos a orientar, que segue o rasto dos círculos de poder, o Ducado de Borgonha (843-1477) desempenhou, entre 1400 e 1477, um papel fundamental no desenvolvimento dos costumes da música instrumental, estando esta intimamente ligada a uma função de índole, sobretudo, social. Coelho e Polk (2016) enumeram três categorias em que a música se desenvolvia neste Ducado:

a primeira, e mais importante para a imagem das cerimónias, eram os trompetes ... a sua função era providenciar um clamor prestigioso. ... O segundo grupo era uma banda de sopro. Até cerca de 1420 esta consistia numa combinação de charamelas de palheta dupla, basicamente de dois tamanhos, a própria charamela tocava no registo de descante e a charamela maior, chamada de bombarda, preenchia o registo grave. Relatos Borgonheses do início de 1420 fornecem as primeiras evidências consistentes com o surgimento de um novo instrumento, o trombone primitivo, neste conjunto de sopros, que proporcionou uma valiosa extensão do registo grave. ... O terceiro grupo era mais uma categoria do que um tipo de conjunto. Esta incluía artistas, por vezes chamados de músicos de “câmara”, que tocavam instrumentos com um timbre mais suave como o alaúde, rabeca, harpas, e pequenos órgãos. (p. 20)

A música tinha funções estabelecidas, uma utilidade que servia um fim, sendo a música *alta* considerada a mais importante por estar relacionada com uma posição social, era sinónimo de poder, estando vinculada à alta nobreza e à figura masculina. A música *baixa*, por outro lado, parece relacionar-se com o lado feminino, se tivermos em consideração a estrutura acima referida

a terceira unidade dentro da corte de Borgonha incluía os menestrais “suaves” ... sem dúvida centrais na vida musical da corte, a sua presença é, no entanto, velada e mal-definida. A data de 1433 proporciona uma solução; isso foi logo após o Duque Filipe ter casado com Isabel de Portugal, e o facto de o par de menestrais Cordoval e Fernández terem sido incluídos na comitiva da duquesa e não do duque. De qualquer

forma, em 1434 os pagamentos de ambos indicavam que eram músicos “de Mme la duchesse”. (p. 23)

Reiterando que, no âmbito deste trabalho, a igualdade de género não está explicitamente no escopo desta investigação, não podemos, no entanto, deixar de sublinhar que, tal como a música desempenhava um função objetiva de governo, sendo manipulada pelas forças dominantes com propósito de demonstração de poder, a mulher também tinha um papel muito definido na sociedade e, como é possível constatar, era-lhe reservada uma posição, de um modo geral, marginal. É curioso notar, no entanto, que é através da música baixa que se inicia o desenvolvimento da literacia musical e que contribuiu de forma decisiva para a afirmação da música instrumental, promovendo a sua independência do género vocal, bem como, uma forma de reforçar a sua autonomia, enquanto movimento artístico, tendo em conta como aqui se considera a importância do canto nas suas várias formas, ou seja, sagrado e secular.

A emancipação instrumental e a agitação social que então se vivenciava encontram-se, de algum modo, correlacionadas. Quando estendemos o nosso olhar desde o presente até esse passado longínquo, e intentamos desvelar os movimentos sobre os quais o presente se constitui, encontramos pontos de articulação ou eixos sobre os quais se desdobraram as linhas com que a nossa realidade é tecida. Um desses eixos encontra-se na alteração dos modelos económicos - “nesta altura em que a procura de produtos agrícolas estava em contração, os salários urbanos e consequentemente os preços industriais estavam a subir, por causa da escassez de trabalho provocada pelo decréscimo populacional” (Wallerstein, 1990, p. 35). Deste modo, a população foi impelida a deslocar-se para os centros urbanos, tendo-se acentuado, este movimento, de forma significativa nos séculos seguintes aquando da Revolução Industrial. Por outro lado, o despontar de um sentimento de desafio à autoridade imposta pela Igreja assente em ideais humanistas, desperta novas formas de olhar o conhecido, que é distinta da medieval.

Deste modo, “o humanismo do Renascimento, tal como definido pela maioria dos estudiosos modernos, foi um movimento literário e educacional que se desenvolveu em Itália a partir da tradição retórica medieval em resposta ao desafio da educação escolástica” (Hankins, 2002, p. 903). Importa deter-nos um pouco sobre estas formas de racionalidade, uma vez ser possível identificar uma tentativa muito objetiva de capturar o dispositivo escolar através do qual se promove a verdadeira liberdade humana, o pensamento, assente em autores Clássicos. Assim,

a ênfase esmagadora da educação escolástica era posta sobre estudos práticos, pré-profissionais e científicos; a educação escolástica preparava os homens para serem médicos, homens de leis, ou teólogos profissionais e ensinava principalmente a partir de manuais aprovados de lógica, filosofia natural, medicina, lei civil e canónica e teologia. Os educadores humanistas reagiram a contra esta abordagem utilitária da educação. Eles acreditavam que a educação deveria ter uma finalidade moral e deveria preparar os jovens para assumirem papéis de liderança nos tribunais e na vida cívica. Aspiravam a educar toda uma elite social e política, não apenas a porção pré-profissional dessa elite. Em linguagem pedida emprestada à antiguidade clássica, eles exigiam ensinar “homens livre”, pessoas que não tinham que trabalhar para ganhar a vida - daí, *artes liberales*.

Podemos encontrar, já neste período, enunciados de franjas do sistema educativo moderno onde uma das estratégias pedagógicas inclui o pretense ensino de liderança ou

a promoção da individualidade enquanto forma de governo do sujeito. Além disso, é possível fazer analogias com os modelos eclesiásticos, onde o modelo dominante é o patriarcal; por outro lado, podemos deduzir que se refere a uma educação para as classes altas ou para as elites, estando estes nexos ancorados no culto do líder. Devemos ainda sublinhar que aqueles que se encontravam nas margens das elites dominantes tinham que trabalhar para se sustentarem, o direito ao ócio não parece ser um conceito prevalecente e transversal às classes desfavorecidas, uma vez que as artes liberais eram ensinadas aos homens livres, aqueles que eram considerados cidadãos. Esta discussão importa para esta investigação e iremos voltar a debater este tema sob a perspectiva do que diferencia as artes liberais e as artes mecânicas.

Contudo, apesar do conteúdo pretender ser radicalmente diverso, a forma ou o modo de transmissão continuava o mesmo, ou seja, uma certa forma de subjugação nas relações que se instituíam, assente numa relação hierárquica marcadamente vertical.

Os educadores humanistas visavam criar um tipo particular de pessoa: homens e mulheres que seriam virtuosos porque tinham lido e se tinham identificado com exemplos poderosos da virtude clássica; seriam prudentes porque tinham estendido a sua experiência humana ao passado distante através do estudo da história; e seriam eloquentes, capazes de transmitir virtude e prudência aos outros, porque tinham estudado os mais eloquentes escritores e oradores do passado. Os primeiros humanistas eram, assim, reformadores de um tipo especial: não do tipo que quer reformar instituições, mas do tipo que quer deixar as instituições na generalidade intactas enquanto melhoram a qualidade do material humano que dirige as instituições.

Devemos salientar a ação de controle sobre o dispositivo educativo onde, aparentemente, o que se pretende, é dar um novo sentido à atividade humana através de um saber/poder, substituindo este o religioso. Devemos, também, realçar o modo de transmissão de conhecimentos assente na visão, a literacia é uma competência que permite a distinção. No entanto, toda a descrição aqui assinalada remete-nos, novamente, para a regulamentação do comportamento humano, neste caso, através da emulação da assunção do que seriam os “exemplos poderosos da virtude clássica” (Hankins, 2002, p. 904).

Eles eram, assim, reformadores aristotélicos, não platónicos; visavam alcançar o bem das comunidades através de “costumes sociais e cultura mental” (Política 11.5, 1263b), não através de engenharia social e política. O grande instrumento para esta transformação da humanidade era a educação clássica: as obras canónicas da literatura clássica, que, porque tinham efeitos tão desejáveis, eram chamadas *bonae literae* ou *literae humaniores*. (Ibid)

Os ideais humanista permitiram, contudo, pensar a relação do Homem com o Mundo de uma outra forma. Como constatamos, defendiam que a educação deveria ser baseada nos autores Clássicos e os críticos da Igreja professavam que a palavra sagrada era a que constava nas Escrituras e não as interpretações impostas por Roma. Deste modo, a Igreja começa a fragmentar-se surgindo, assim, o Protestantismo.

Antes de continuarmos a nossa discussão acerca da autonomia instrumental, será proveitoso alongarmos um pouco mais a nossa discussão acerca do dispositivo escolar que o humanismo inculcou na sociedade Renascentista, uma vez que “os hábitos, hoje incorporados no nosso regime escolar, de dividir, distinguir, analisar e avançar

progressivamente, passo por passo, foram pela primeira vez conjugados e ensaiados na Idade Moderna” (Ó & Paz, 2019, p. 30).

Tão longe e tão perto

É através do gesto genealógico que orienta esta investigação, que nos é permitido identificar o Renascimento como um dos momentos chave sobre os quais se produziram formas de pensamento distintos daqueles que eram os predominantes. Neste sentido, podemos afirmar que a genealogia é “um procedimento que utiliza o conhecimento sobre o passado para compreender o presente, que assume uma ênfase na contínua interação durante a elaboração de teorias e de hipóteses e que procura refletir sobre o posicionamento do próprio investigador” (Varela, 2001, p. 108, cit. por Ó & Paz, 2019, p. 5). É dentro do desenho que se esboça neste estudo, que emerge a possibilidade do devir de forma dupla. A do investigador, na medida em que projeta as suas próprias ações fundeadas sob as camadas de sedimentação que o trabalho de pesquisa suscita, e a da investigação *per se*. A investigação quando sujeita a uma metodologia genealógica, torna-se numa ferramenta preciosa que permite desocultar e relacionar comportamentos vislumbrando, assim, os contornos implícitos às transformações que operam no seu interior, o seu devir, e que são imperceptíveis no bulício da atividade humana.

Estes recortes - quer se trate daqueles que admitimos, ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados - são sempre eles próprios categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são por seu turno factos de discurso que merecem ser analisados a par dos outros; têm, sem dúvida, com eles relações complexas, mas não são caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis. (Foucault, 2016, p. 57)

O humanismo surge, deste modo, com um entalhe na história europeia alterando de forma indelével o seu curso. Ó e Paz (2019) discutem o movimento humanista na educação na perspectiva de uma

premência de um dispositivo de sistematização do conhecimento, onde Petrus Ramus aparece como uma *personagem conceptual* e onde se descobre um diagnóstico seminal assente sobre um gesto educativo como supondo uma dupla articulação: (i) o *currículo* é o invariante que permite racionalizar todo um conhecimento através de disciplinas unidas num plano de estudos, ao passo que (ii) o *método* constitui a possibilidade de estabilizar e simplificar, de articular e graduar todos os conteúdos escolares. (pp. 1-2)

É neste período da história europeia que o dispositivo escolar é sujeito a uma racionalidade diferente e onde viria a assentar a subsequente premissa de uma escola para todos, estando este enunciado perfeitamente inscrito e estabelecido no nosso presente. O currículo representa, deste modo, uma ferramenta de controle do saber, de institucionalização do conhecimento, um meio onde, no seu âmago, se inscrevem significados circunscritos a autores devidamente autorizados. O método é o meio através do qual a transmissão de conhecimentos é operacionalizada e “quer significar a ordem encontrada no interior de uma ciência perfeita e completamente organizada ou, ainda, a ordem de apresentar um assunto enquanto se ensina esse mesmo assunto” (p. 8). O

currículo e método estabelecem uma economia do saber que inicia um longo período de gestação e, assim, de transformação do ensino que eclode no século XVIII desaguando no nosso presente.

Esta incursão pela história da educação é fundamental para entendermos onde se encontra fundeado o ensino da música, uma vez que as políticas educativas que emanam dos centros de poder têm uma profunda reverberação em todas as áreas onde a escolarização se desenvolve. Assim, podemos entender que o ensino tem uma pré-disposição para a uma

prática que, através de rotinas de orientação e coordenação, de alinhamento, arrumação, seriação e enfileiramento gradual, vão acomodando, dirigindo e uniformizando tanto corpos de conhecimento quanto, no interior da classe, os próprios corpos dos sujeitos aprendentes. (p. 8)

A citação acima mencionada pode ser aplicada a qualquer prática educativa, no entanto, no tocante ao ensino da música, e quando observamos o seu funcionamento no seu interior, com todas as suas hierarquias inerentes à sua prática, esta remete-nos para as imagens onde o chicote de Gregório I era o objeto de adoração porque seria através dele que se disciplinava tanto o intelecto como o corpo. É, assim, possível identificar uma tensão permanente no dispositivo educativo entre liberdade e disciplina e assim fazer uma relação entre currículo e método. A liberdade relaciona-se com a ideia de currículo na medida em que, por um lado, “estamos continuamente a impô-[la] às crianças, jovens e académicos” e por outro “é altamente contingente e pode, a qualquer momento, ser retomada noutro rumo” (p. 6). É dentro desta concepção de contingência e mudança que se vislumbra a possibilidade do exercício da liberdade na educação, uma vez que se encontra em constante movimento. A disciplina necessita de uma metodologia para que se torne regular e eficaz, assim, Ó e Paz (2019) identificam em Ramus um conjunto de reflexões que “convergiriam para inteligibilizar o *currículo como método e o método como via de atalho para acesso ao conhecimento útil*” (p. 8). Entendemos, deste modo, que método e disciplina são um binómio que se reforçam mutuamente, estando esta interpretação fundada na observação da sua aplicação teórica e prática na qual a música se destaca se forma significativa. Julgamos que o método é o mecanismo que estabelece o modo como a transmissão de conhecimento se efetua e é através da ação disciplinar que se torna possível a sua aplicação.

Se tomarmos como exemplo o ritmo, enquanto um dos enunciados que compõem o ensino da música, é possível formular analogias que demonstram o processo sobre o qual se definem os procedimentos. Por conseguinte, para que a música seja inteligível, é necessário sentir a pulsação intrínseca ao texto musical que se está a interpretar, contudo, não é invulgar um músico, e mesmo os mais habilitados, não conseguir manter uma pulsação estável numa determinada passagem. Um dos métodos para ultrapassar essa instabilidade é usar o metrónomo para, deste modo, sentir o tempo de forma mais evidente e depois repetir a passagem até que a estabilidade rítmica esteja incorporada. O método circunscreve o procedimento e a ação disciplinar coloca em prática a prescrição inscrita no método, assim, a repetição e o empenho que um músico coloca na sua aprendizagem são, em si, gestos que se aproximam mais do adestramento mental e corporal do que da criatividade. Em suma, o método encerra um conjunto de técnicas em que a ação disciplinar desempenha uma função preponderante na obtenção do resultado final.

Por último, uma tecnologia que, como já referimos, permitiu uma circulação maior de informação e de música também, tendo contribuído de forma efetiva para os acontecimentos acima descritos, foi a invenção da imprensa por Gutenberg. A

transformação que esta operou na sociedade de então encontra paralelo com aquela que a internet desencadeou nos finais do século XX e início do XXI. Os processos pelos quais a informação começou a ser disseminada alterou de forma permanente as relações de poder instituídas entre classes sociais e, deste modo, a forma como o Homem se relacionava com o Mundo. Assim, à medida que esta tecnologia se ia aperfeiçoando também a concepção gráfica dos livros sofria modificações e adaptações, uma vez que

os livros continuavam a ser registos de palavras, auxiliares para o chamamento do *som* (lia-se em voz alta enquanto se lia para si mesmo), ao invés de *lugares que continham coisas* bem localizadas. Destarte, Ramus foi um ator privilegiado desse movimento de fuga em relação a um conceito de conhecimento dependente da oralidade, do diálogo e da disputa - esse mundo antigo da *sonoridade* e que vivia da presença do sujeito - em direção a um novo conceito de conhecimento que se associaria crescentemente a uma realidade silenciosa e que se vai enchendo de objetos concebidos em termos visualistas e diagramáticos para uso individual. *Os livros escolares, em lugar de dizerem a verdade, passam a conter a verdade.* (Ó & Paz, 2019 p. 14)

É neste contexto que os livros escolares passam a acomodar um princípio manualístico, uma forma simplificada de instrução, linear e autoritária e, sendo esta investigação sobre música, devemos sublinhar o silêncio a que esta concepção de livro votou o ensino. A promoção de uma dialética, no sentido argumentativo, que procurava a verdade, é reduzida ao espaço que um livro encerra, obliterando uma das formas em que se baseava a educação, a leitura em voz alta, no *som* enquanto forma de aprendizagem. O movimento educacional aqui mencionado deslocou as formas de comunicação e transmissão para um modo, eminentemente, gráfico ou visual. Regressando à nossa contemporaneidade é possível constatar o resultado desta ação educativa humanista no dispositivo escolar, e que se encontra disseminada pelos dispositivos electrónicos que condensam, armazenam e difundem informação. Como se fosse possível, atualmente, encontrar “tudo” à distância de um clique.

No que concerne à música, esta empreendeu também um deslocamento, ainda que mais lento, no sentido da alteração das estruturas de ensino. Apesar de a prática musical continuar inerente a centros muito restritos como relações familiares, guildas ou à Igreja, a progressiva produção de livros dentro de um princípio manualístico também se manifesta através de publicações onde a literacia musical se torna determinante para a difusão desta arte. Um dos exemplos é o Livro IV, *Declaración de instrumentos musicales*, intitulado, “Como tocar Vihuela”, concluído em 1555, da autoria de Juan Bermudo (ca. 1510-ca.1565), um monge franciscano. A publicação

identifica quatro compositores cujas peças deveriam servir de modelo para os vihuelistas para imitar: Juan Vásquez (em particular os vilancicos), Cristóbal Morales (cujos arranjos irão facilitar os arranjadores a tornarem-se “não só mais sábios, como devotos”), Josquin (“o que começou a [é o pai da] música”), e apenas se o músico é experiente, “o excelente” Nicolas Gombert. (Coelho & Polk, 2016 p. 11)

É possível notar uma tentativa de captura da prática musical através da escrita musical. Assim, o livro/manual pode aspirar a substituir o professor enquanto entidade conceptual. Na realidade, séculos mais tarde, a *práxis* musical tornou-se num exercício individual e onde muito do tempo dedicado à aprendizagem do instrumento é transcorrido na solidão, no interior de uma divisão, investindo na aquisição de

competências que estão, de um modo geral, correlacionadas com as *verdades* contidas nos livros/métodos escritos por músicos consagrados ou por autores que ambicionam essa consagração, sob a supervisão de um professor. Assim, podemos afirmar também que a música se tornou uma prática “silenciosa” uma vez que o desenvolvimento das suas aprendizagens se deslocaram das salas de ensaios ou estúdios de prática/ensino coletiva(o) para as salas de estudo individual, privilegiando uma instrução restrita, de um para um.

É no interior desta constelação de eventos que a música instrumental experimenta um estímulo que mais tarde, já no século XIX, se consolida através da emancipação musical, quando o som se converte, em si, numa forma de arte.

Deste modo, os primeiros registos de música instrumental são transcrições de canções, das quais Taruskin (2010a) destaca duas, “*De tous biens plaine*, pelo compositor da corte Borgonhesa Hayne van Ghizeghem” (p. 492) e *J’ay pris amours* de quem não se conhece a autoria. Em 1501, Ottaviano Petrucci, um impressor veneziano dá à estampa “*Harmonie músicas odhecaton A*, que significa grosseiramente, Cem peças de música polifónica, Vol. I.”

A produção de livros de música impressos e a nova economia musical assim desencadeada, foi um passo crucial na conceptualização de uma “peça” ou “obra” de música como uma coisa objetivamente existente - uma entidade tangível e concreta que pode ser colocada nas mãos de alguém em troca de dinheiro; que pode ser transportada e manuseada; que tanto pode ser vista como ouvida; que pode ser, por assim dizer, vista pelo ouvido. ... Daqui em diante, a música passou a ser definida, pelo menos para os urbanos e educados, como algo que foi principalmente escrito: um texto. Por mais suave que fosse, o arranjo de uma canção instrumental - o subproduto comercializado na classe média dos géneros da classe alta da época com um propósito de elevação, valorizado enquanto descendente bastardo da Missa, motet e da canção - teve indiretamente, uma importância decisiva para o futuro da literacia musical e da forma de fazer-música no Ocidente. (p. 499)

A notação musical começou por ter uma função mnemónica e “a não ser que os sons pudessem ser lembrados pelo homem, eles perecem, pois não podem ser escritos” (Isidoro de Sevilha, século VII, cit. por Magnusson, 2011, p. 19). Guido d’Arezzo foi um dos principais impulsionadores da notação musical e o seu tratado, intitulado *Micrologus*, inclui os primeiros registos de escrita musical onde o código usado é semelhante ao que atualmente se utiliza, ou seja, a pauta. Também lhe é atribuída “a criação do solfejo, ele também desenvolveu sistemas de algoritmos para a composição, por exemplo, os valores da altura do som derivam das sílabas do texto” (p. 19). O autor considera que “a cultura Ocidental mostrou um desejo muito forte de capturar a música” e “esta tradição interligada a uma atitude fortemente formalista, no sentido da codificação e descodificação musical,” resultou “na criação de uma indústria de composição e performance da música” (p. 19).

Deste modo, podemos inferir que uma condição fundamental para o desenvolvimento da linguagem musical-instrumental é a interpenetração dos variados géneros musicais, sublinhando que esta se relaciona com um tempo espiralado e efeitos que se distribuem de forma desigual, por oposição a uma cronologia linear e casual.

Quando observamos as origens e os desenvolvimentos da notação musical, no âmbito de uma perspectiva evolucionista, o objeto fica, de certa forma, circunscrito às análises relacionais que se estabelecem entre os diferentes períodos históricos inerentes a um espaço/tempo, onde permanecemos restringidos ao objeto em si, a uma descrição,

diríamos, técnico-histórica. Por outro lado, se considerarmos uma perspectiva genealógica, o que emerge são relações de poder que estabelecem territórios definidos de dominação a vários níveis, permitindo formular novas possibilidades de análise. Uma das formulações aqui desenvolvida foi o papel de governo que música desempenhou na uniformização do culto cristão e, para isso, foi operacionalizada no interior de uma concepção de registo, através da criação de um código que resistisse ao tempo e permitisse à memória “traduzir e reproduzir fielmente”¹⁹ as deliberações emanadas dos centros de poder, neste caso o religioso. Foi na esteira deste conjunto de relações que a notação musical se evoluiu tendo capturado, mais tarde, a prática instrumental, promovendo a sua autonomia.

Coelho e Polk reconhecem

a futilidade em atribuir a tudo o que é “renascimento” um conceito de “renascer”. De facto, uma das nossas premissas principais é que a música instrumental desafia estas noções: o que é marcante e de facto uma característica na Europa nesta era em geral (e na música também) são que as novas formas de pensar resultaram em fenómenos totalmente originais. O mundo nunca tinha remotamente ouvido um instrumento como o cravo do século dezasseis, ou a estrutura da música de imitação, na qual uma ideia melódica flui através de várias partes na textura musical. (Coelho & Polk, 2016, p. 15)

A captação dos sons pela escrita, através de transcrições de canções seculares e sagradas, umas em voga e conhecidas, outras consagradas, transforma o percurso da música instrumental sendo o mote para o início de um percurso de autonomização e de emancipação em relação à sua posição de subalternização. Este terá sido um dos principais processos de legitimização que permitiram afirmar a independência instrumental em relação às formas musicais então vigentes.

Quem a Portugal vem, a Espanha tem que sobreviver

De acordo com Nery e Castro, a notação em voga em Portugal, entre o século XI e XV era, fundamentalmente, originária de Aquitânia, sendo baseada, no início, em “neumas diastemático sem qualquer linha, mais tarde uma linha sem tinta ou em vermelho ou ocre, como modo de referenciar a altura dos sons” (Nery & Castro, 1991, p. 15). Acrescentando que no século XIII surge “uma variação tipicamente portuguesa da notação Aquitânia” e que é um “sistema de notação de grande simplicidade de representação, clareza de leitura e pouco exigente no espaço que ocupa no manuscrito, foi utilizado preferencialmente em relação à notação pautaada até ao século XV, que entretanto se tinha generalizado noutros países” (p.15). Não deixa de ser curioso que, como já referimos, um dos autores em que o ensino da música *especulativa* se apoiava era Guido d’Arezzo, precisamente aquele que impulsionou a notação musical através de uma pauta, refletindo e reforçando a disparidade que existia entre aquilo que era a música *prática* e *especulativa*. Por outro lado, expõe uma décalage entre as práticas musicais dos centros europeus e o português. Neste sentido, Branco (2005) nota que os

¹⁹ Estas palavras encontram-se entre aspas porque a interpretação de qualquer código depende de quem o interpreta, assim, o mesmo texto pode ter uma multiplicidade de interpretações dependendo sempre da relação que o seu interlocutor estabelece com ele. No entanto, esta observação relaciona-se com a minha construção enquanto sujeito e não com aquilo que eram as normas estabelecidas neste período da história.

“reflexos da Ars Nova, mais talvez do seu espírito do que dos seus pormenores técnicos, chegaram sem dúvida a Portugal, mas provavelmente, tardios. Balda nacional, regra pouco exceptuada ao longo de toda a história da música portuguesa” (pp. 76-77).

A chegada à Idade Moderna trouxe grandes mudanças políticas ao país. Antes de perder a soberania, Portugal encontrava-se numa posição de desenvolvimento económico muito favorável o que permitia importar dos centros europeus não só os costumes mas também os músicos. Durante o reinado de D. Manuel I (1469 - 1521), Damião de Góis observou

muitas vezes na casa da contratação da Índia, mercadores com sacos de dinheiro de moeda de ouro e prata para fazerem pagamento do que deviam por conta das especiarias que comprava, com o qual dinheiro lhe diziam os oficiais que tornassem em outro dia, porque não havia tempo para o então contarem, que tanta era a soma que se recebia todos os dias.

(Cit. por Branco, 2005, p. 99)

A coroa portuguesa, neste período da história, desfrutava de conforto financeiro, como já referimos. Assim, permitiam-se a importar os costumes mais sumptuosos dos centros europeus, onde a presença da música era imprescindível, sendo um hábito que se encontrava completamente arraigado nas rotinas da corte. Um dos exemplos que podemos elencar seria os banquetes com que o monarca presenteava os seus súbditos, onde a música alta ocuparia um lugar singular, tendo como função o anúncio dos pratos que eram servidos. Outro exemplo que vale a pena reter seria a contratação de músicos estrangeiros, aos quais lhes eram oferecidos “ordenados com que se mantinham honradamente, e além disto lhe fazia outras mercês” (p. 98). Os músicos eram provenientes de regiões onde era famosa a prática musical de certos instrumentos, como os instrumentos de metal na Flandres ou Países Baixos²⁰. Este modo de proceder era prática comum na Europa e as principais cortes europeias viviam “numa intensa rivalidade” ... “Carlos V (o imperador de Augsburg), Francisco I de França, e Henrique VIII competiam a todos os níveis, incluindo a música, e nenhum deles se atrevia apresentar a uma imagem inferior de magnificência” (Coelho & Polk, 2016, p. 27).

Importa acrescentar os efeitos da Contra-Reforma no panorama Ibérico e, particularmente, no português uma vez que “Portugal participou ativamente no Concílio de Trento, com especial menção para as intervenções de Fr. Bartolomeu dos Mártires, Arcebispo de Braga, e em 1564 nós fomos o único país Católico em que as decisões do Concílio foram inteiramente promulgadas com a força da Lei” (Nery & Castro, 1991, p. 47). Não obstante, as linhas gerais emanadas pelo Concílio de Trento não afetaram grandemente as práticas locais uma vez que os excessos que se pretendiam conter não se refletiam no desenvolvimento do culto cristão. No entanto, devemos sublinhar que as particularidades em que Portugal se encontrava, após a morte de D. Sebastião, conduziram a uma alteração profunda dos hábitos musicais uma vez que os centros de poder se encontravam fora do país. Nery e Castro (1991) oferecem-nos uma visão do panorama social que então se vivenciava:

no coração da época da nossa música sagrada, é certa a profunda religiosidade a que D. João III se dedicou nos seus últimos anos de vida, a extrema dependência de S. Sebastião dos seus confessores e

²⁰ No sub-capítulo, Literacia Musical e Instrumental, já mencionamos a contratação de músicos estrangeiros, por incumbência de D. Manuel I.

conselheiros Jesuítas, a entronização do Cardeal-Inquisidor D. Henrique e uma atmosfera geral de misticismo que tendia a dominar a Cultura Portuguesa teve como consequência o aceleração da decadência da música secular na Corte. A conjugação da perda da independência Portuguesa com estes fatores afastou a alta nobreza da Corte para as suas terras na província face a uma capital sem um soberano residente que os fixasse em Lisboa. Assim, com a vida musical das Cortes do Vice-rei e do Duque de Bragança reduzida praticamente às cerimónias litúrgicas nas suas respectivas capelas, deixou de existir um mercado e apoio institucional para a música secular. (p. 52)

A circulação de músicos é uma das condições essenciais ao desenvolvimento musical uma vez que promove a troca de experiências e permite, deste modo, estabelecer novas técnicas e novas formas de combinar os sons. No entanto, a mudança política no país remeteu a prática musical para um plano residual, tornando-a insipiente.

Artes liberais e mecânicas, um paradoxo ou conformidade?

Ficamos também sabendo que todos os domingos e dias santos D. Manuel jantava e ceava ao som de música, «de charamelas, sacabuxas, cornetas, harpas, tambores e rabecas e nas festas principais com atabales e trombetas». Enquanto o soberano comia, esses instrumentistas profissionais (ou *mecânicos*, como dantes se dizia) tangiam cada um por seu giro. (Branco, 2005, p. 98)

O interesse da citação de Branco aqui reproduzida relaciona-se diretamente com a palavra *mecânico*, uma vez que foi esta a primeira vez que, no decorrer desta investigação, encontramos esta nomenclatura relacionada com a atividade musical. Consequentemente, esta designação atribuída à profissão de músico despertou uma curiosidade genuína que originou o questionamento sobre a origem da palavra no contexto em que ela é referida, uma vez que a literatura e as referências acerca das origens do ensino ou da prática musical dentro da perspectiva histórica que temos consultado colocam, de um modo geral, a música nas artes liberais e não nas artes mecânicas. Não obstante o posicionamento crítico que este trabalho persegue, no sentido da reflexão das práticas inerentes ao exercício e ao ensino musical, cremos que encontramos aqui um espaço que tem permanecido oculto dos olhares dos investigadores, assim como das discussões académicas. É um lugar que se encontra num género de ângulo morto e que da posição em que nos encontramos não conseguimos vislumbrar as suas formas ou contornos. Para conseguirmos vislumbrar esse espaço que se esconde e mantém na penumbra, necessitamos de mudar a nossa posição, de nos colocarmos num local diferente de observação. Deste modo, devemos voltar ao tempo medievo para resgatar algumas unidades já aqui arroladas e debatidas de forma a confrontá-las com os dados que possam surgir dessa alteração de posição.

Como já mencionamos, até ao século XV, a música era operacionalizada sobre dois grandes blocos, a música *prática* e *especulativa*. Já muito discorremos sobre a música *especulativa* e a sua relação com os círculos mais íntimos do poder e como, através da notação, ela foi tentando capturar a execução musical. Identificamos como foi instrumentalizada na persecução do reforço da autoridade das elites sociais e quais os

meios de que estes se socorreram para alcançar esse desiderato. Também já observamos que desde, pelo menos, o período romano, os músicos pertenciam às classes baixas e que a transmissão de conhecimentos se baseava em relações de proximidade familiar ou nas guildas. Deste modo, uma questão deve ser colocada: onde se enquadravam os músicos que se encontravam dentro da música *prática* na sociedade?

O exercício da música *prática* remete-nos para uma parcela da sociedade que se enquadra com o oficinal, com a aprendizagem de um ofício. Esta interrogação afasta-nos dos centros de poder e direciona-nos para outras latitudes onde se instituíram outras relações de poder, longe daquelas que emanam das elites. Os trabalhos oficinais eram associados, na Idade Média, às artes mecânicas. Tal como as artes liberais, também as artes mecânicas estavam divididas em 7 e separadas em dois grupos. Assim, é possível identificar “os têxteis, o armamento, o comércio, a agricultura, a caça, a medicina e o teatro - dos quais os primeiros três pertencem à proteção do corpo, enquanto os outros quatro se ocupavam da alimentação do interior” (Nederman, 2002, p. 82). Esta descrição esquematizada das artes mecânicas não sugere que o ensino da música tenha aqui lugar. Podemos, no entanto, encontrar paralelo no teatro, uma vez que é uma arte performativa, e no modo de funcionamento da música *prática* quando confrontado com os modelos de organização das artes mecânicas, as guildas.

Deste modo, compreender o funcionamento das guildas, uma vez que eram entidades criadas pelos próprios praticantes dessas profissões e que tinha o intuito de regular, estruturar, e definir o modo como essas práticas eram implementadas, reveste-se de uma importância maior enquanto meio de entender as formas de governo da ação humana.

As artes mecânicas encontravam-se fora do âmbito daquilo que era entendido como o exercício da liberdade, do homem que participava ativamente na *pólis*. Os representantes destas profissões estavam impedidos de participar nas decisões políticas provenientes dos centros de poder; isto não quer dizer, no entanto, que não fossem capazes de as influenciar. Contudo, podemos considerar também que as guildas representavam uma forma de exclusão uma vez que os membros não tinham acesso a outras camadas sociais, não eram reconhecidos enquanto cidadãos e por isso não tinham direitos cívicos; por outro lado, eram em si um sistema de interdição, tendo em conta que a sucessão hereditária era o principal meio de transferência de conhecimentos o que excluía liminarmente quem se encontrasse fora desse círculo.

Segundo Nederman (2002), a visão da sociedade medieval assentava nos modelos preconizados pelos filósofos gregos, Aristóteles e Platão, que defendiam que a “cidadania entendida de forma correta não era compatível com o trabalho físico” (p. 76); os indivíduos que estivesse dentro da esfera das artes mecânicas não eram considerados cidadãos livres. Deste modo, preconizavam que “o homem que tivesse de trabalhar para viver não podia verdadeiramente ter um lugar nos assuntos políticos” (p. 78), sendo “o objetivo das artes mecânicas combater as deficiências humanas naturais da condição humana” (p. 81). Consequentemente, e deixando o pensamento fluir, somos tentados a relacionar as artes liberais com ascensão da condição humana a um nível superior e as artes mecânicas com o mundano. As artes liberais, enquanto praticadas pelos homens livres, teriam como missão a promoção do pensamento, de uma racionalidade que se encontrava fora do âmbito da emoções, das expressões artísticas ou religião. Não é, assim, possível considerar a música, neste contexto, enquanto forma de arte, uma vez que esta se relaciona com o sensível. “O objetivo do trivium e quadrivium medieval era, portanto, elevar e preparar. No Renascimento, o foco mudou para a erudição, com ênfase secular - humana - muito maior do que nos tempos medievais, com o seu contexto teológico difundido, daí o rótulo de humanidades” (Bugliarello, 2003, p. 107). O autor defende que muitos dos “conflitos muita vezes

apaixonados que têm hoje lugar entre as humanidades, as ciências, engenharia, e as artes - quer dizer, entre os descendentes das artes liberais medievais e artes mecânicas - surgem não apenas das suas diferentes origens, mas também das diferenças dos seus propósitos e métodos” (p. 107). Dentro da área artística musical, seja o seu ensino ou a sua execução, é possível constatar que, atualmente, esta flutua entre o saber de artesão ou oficinal e o intelectual e de erudição, o que resulta muitas vezes numa dificuldade de avaliar a música enquanto objeto artístico. Se por um lado, o exercício de artesão e intelectual se reforçam enquanto meio de sublimação da condição humana, compreendida na demanda de uma mensagem de depuração dos sentidos, por outro lado, quando submetido ao crivo da especialidade, estas noções são desmembradas e, assim, o capital que cada uma capta é escrutinado e devidamente valorado produzindo modos de inclusão ou exclusão e que se projectam muito além daquilo que pode ser considerado um movimento artístico.

Richard Sennett (1943 -), um eminente sociólogo americano da nossa atualidade, oferece-nos outra perspectiva do artesão. O autor explora, no primeiro volume da sua trilogia denominada o Projeto Homo Faber, o conceito de artífice no interior da cultura material. Deste modo, o conceito central destes três volumes reside em poder “alcançar uma vida material mais humana, se pelo menos entendermos como são feitas as coisas” (Sennett, 2009, p.18). O cerne da sua investigação situa-se na análise dos quotidianos dos trabalhadores nas urbes, bem como, nos modelos arquitectónicos desenvolvidos nas cidades, e esta trilogia desenvolve-se através dos seguintes títulos, O Artífice (2009), O Estrangeiro (2011) e Juntos (2012). O artífice resgata a possibilidade do devir humano dentro de um conceito de artesanato, embora, este seja mobilizado no sentido de “fazer bem as coisas” (2009, p. 19), enquanto desiderato da humanidade. Para isso, o autor recorre à relação entre cabeça (imaginação) e mãos (materialização) como fórmula que permite que “os processos imaginativos ... nos capacite[m] a fazer melhor as coisas” (p. 21). A prática musical está vinculada de forma intrínseca a este conceito de artífice onde, no vórtice da sua rotina, orbitam um conjunto de objetos que lhe permitem transformar o pensamento em ação. Deste modo, a execução musical, enquanto forma de expressão artística, imbuí o executante num diálogo infinito entre cabeça e mãos. Olhando o objeto de outra perspectiva, poderíamos afirmar que aquilo que se encontra em potência, que está em suspenso, nunca é totalmente realizado e quando a materialização ocorre, é com essa potência imanente que se vai confrontar o imaginado e o realizado. Assim, o músico regressa constantemente ao lugar onde, em potência, pode ser tudo e nada, ou seja, o lugar do artífice.

A escola da vida e uma vida na escola

Descrevemos o funcionamento macro das profissões inseridas nas artes mecânicas, como se organizavam, assim como, os modos de transmissão de conhecimento. Importa estreitar o âmbito e procurar entender como era operacionalizada a prática musical no interior de estruturas corporativas com as guildas. Coelho e Polk (2016) atribuem às guildas uma função social importante uma vez que permitiam “proteção, estatuto organizacional, e algum acesso ao poder das elites” (p. 139) a todos aqueles que se encontravam fora dos círculos dos que exerciam a autoridade. A construção de instrumentos era uma das atividades inerentes à música, cuja organização se desenvolvia dentro destas estruturas. Os autores descrevem que em 1562, na Füssen Lute Makers Guild, “o período de aprendizagem do ofício” era “de cinco anos para os aspirantes a construtores mais três anos de inibição durante os quais teriam que transmitir o conhecimento adquirido a outros. A seguir a este período, o aprendiz podia ser equiparado ao nível de mestre, mas apenas se apresentasse o seu primeiro alaúde à

guilda para aprovação, após o qual ele não podia ter aprendizes durante mais três anos” (pp. 139 - 140). O que se pretende ilustrar são os meios, através dos quais, as guildas recorriam para se estabelecerem enquanto reguladores das práticas que estavam sobre o seu domínio e defendendo as suas técnicas de forma a garantir o monopólio. Os autores não se referem à retribuição monetária auferida pelos aprendizes, mas muitos deles ou não recebiam pelo seu trabalho, ou até pagavam para ter acesso às aprendizagens dos ofícios; isto seria determinado pela posição que ocupariam na hierarquia do campo tendo em consideração o tipo de vínculo entre os aprendizes e os mestres. “Na guilda medieval, a autoridade masculina encarnava nos três níveis da hierarquia de mestres, jornaleiros e aprendizes” (Sennett, 2009, p. 72). Os mestres representavam a autoridade que era exercida num duplo sentido e com que, de algum modo, se relacionam. Assim, a sua autoridade era legitimada pelo seu reconhecimento enquanto “artista” e, nesse sentido, “o pai confiava seus filhos ao mestre artífice, como seu substituto, especialmente transferindo o direito de punir o mau comportamento com violência física” (p. 77).

Esta descrição do retorno económico e do lugar do mestre, enquanto autoridade, transporta-me para os meus primeiros anos na Banda de Pevidém, onde a gratificação que faziam aos músicos mais novos era de um quarto do vencimento de um músico mais velho, no primeiro ano de Banda, metade no segundo, três quartos no terceiro ano e no quarto ano, com o aval do maestro, já éramos considerados músicos de pleno direito e assim recebíamos a gratificação por inteiro. Por outro lado, o maestro representava a figura central na gestão da banda; assim, ainda hoje é recorrente, o público aficionado das bandas filarmónicas, se referir ao maestro enquanto mestre da banda.

A profissão de músico dependia das várias formas de mecenato. Desta forma, aqueles que eram músicos de corte tinham a sua subsistência assegurada, pelo menos, enquanto o monarca que os tinha contratado fosse vivo, ou então, se fossem músicos cívicos, contratados pelas cidades para satisfazer as necessidades e costumes da população. Este vínculo que se estabelecia entre músicos e as entidades contratantes extrapolava o controlo das guildas. De outra perspectiva, este modo de operar não sugere sequer a necessidade de uma organização corporativa, uma vez que estes eram os trabalhos mais bem pagos e estáveis. Um músico prestigiado, de corte, tinha um vencimento, cerca de dez vezes mais alto que as profissões das artes mecânicas, como por exemplo, um carpinteiro (Coelho & Polk, 2016). Neste contexto, os músicos não sentiam necessidade de constituir uma guilda porque o valor que pretendiam proteger era o capital específico, centrado no músico e não na profissão. Não obstante, a transmissão de conhecimentos era baseada na relação mestre-aprendiz, tal como as guildas, e

a idade em que começavam a instrução musical é difícil de estabelecer, uma vez que a documentação disponível é escassa. Provavelmente, seguiria o padrão de outras guildas que usualmente iniciavam aos onze ou doze anos de idade e terminaria por volta dos dezoito. Uma exceção significativa era no caso dos descendentes dos mestres músicos. Se os jovens mostrassem talento, eles começavam a sua preparação muito mais cedo. Isto dava-lhes uma vantagem significativa para enfrentar o mercado de trabalho quando amadureciam. (p. 140)

Podemos afirmar, com algum grau de segurança, que as ferramentas que adquiriam seriam muito mais vastas do que a aprendizagem teórica da música e de técnicas instrumentais; aprenderiam também o *habitus* da profissão, e essa talvez fosse a ferramenta mais valiosa a ser transmitida. Não deixa de ser pertinente, no entanto, sublinhar a vantagem da hereditariedade neste contexto que muitas vezes parece ter

sido traduzida em talento, resultando num acumular precoce de capitais associados à profissão, que tornavam inquestionável a autoridade adquirida pelas famílias.

Herbert (2006) afirma que neste período

As competências eram passadas entre os membros masculinos da família, de pai para filho, e às vezes para o homem por extensão familiar através do casamento: as filhas dos músicos muitas vezes casavam-se com músicos que trabalhavam com os seus pais. A educação dos trombonistas profissionais era baseada numa relação mestre-discípulo. Isto providenciava aos músicos uma educação completa e abrangente que ia além das práticas imediatas de tocar apenas um instrumento. (p. 74)

Esta acumulação de capitais permitia aos músicos aspirar a um outro lugar na estrutura social. É, assim, possível encontrar exemplos curiosos na história da música portuguesa que ilustram deslocamentos sociais através do reconhecimento artístico. Branco (2005) refere “a importante mercê” que Afonso V (1432 - 1481) “outorgou a um seu tangedor de alaúde, concedendo-lhe, completamente isentas, as azenhas de Alpiarça” acrescentado mais à frente que também “havia o rei dos menestréis, um tal de Adriam, a quem D. Afonso passou a carta de privilégios para poder andar em besta de luar” (p. 82). Esta descrição remete-nos para o exercício da música *prática* localizando, num determinado espaço e tempo da história, a camada social a que estavam adstritos os músicos. Deste modo, encontramos relatos, um pouco por toda a Europa, de dinastias musicais familiares, inclusive na corte portuguesa onde a família de Reste era responsável pela banda de charamelas da corte de D. Afonso V. Segundo Alves (2014) o *rei dos menestréis*, Adriam, que acabamos de referir na citação de Branco, era, provavelmente, membro da família de Reste. De acordo com a documentação coligida pelo o autor, este afirma que não é claro o grau de parentesco de Adriam com Janym, Copim e Johã de Reste, no entanto, o que os registos mostram é o pagamento a três ou quatro músicos que compunham a banda de charamelas real onde Adriam seria o responsável, tendo-lhe sido atribuído o título de *rei dos menestréis*. Provavelmente, teriam origem Flamenga e, apesar de não ser clara a linha de sucessão, Copim também desempenhou o lugar que transitou depois para Johã e que conforme a sua carta de nomeação, “deveriam ser concedidos os mesmos privilégios e pagamentos que o seu irmão Copim usufruía” (p. 67).

A descrição de formas de operar dos músicos nas cortes europeias remete-nos para um procedimento similar ao funcionamento das guildas. Assim, é pertinente aprofundarmos um pouco mais o significado que este modelo de organização social preconizou.

A aplicação Dicionário da Porto Editora atribui à palavra guilda o seguinte significado:

1. HISTÓRIA associação corporativa medieval que agrupava os indivíduos de um mesmo ofício (mercadores, artesãos, etc.) para fins de assistência e proteção de interesses comuns geralmente regida por regras próprias e com jurisdição e privilégios exclusivos.
2. Associação de indivíduos com a mesma atividade ou com interesses comuns.
3. ECOLOGIA conjunto de espécies que dependem do(s) mesmo(s) recurso(s) que exploram de forma similar.

Mais uma vez, quando relacionamos esta descrição com estrutura de mecenato a que a música estava sujeita, não será difícil pressupor que, de alguma forma, os músicos se organizassem para obterem vantagens mútuas, acima de tudo aqueles que exerciam a atividade e não tinham vínculos estáveis com as entidades que os contratavam (Coelho & Polk, 2016).

Oglive (2014) formula uma interpretação mais concisa e, ao mesmo tempo, mais abrangente desta estrutura social. A sua investigação resulta numa crítica aos possíveis contributos económicos e tecnológicos que estas organizações putativamente ofereceram desde do século XIV até ao século XIX. A investigadora define guilda do seguinte modo:

De um modo geral, uma guilda é uma associação formada por pessoas que compartilham certas características e desejam alcançar propósitos comuns. Historicamente, as fraternidades religiosas também se constituíram em guildas para a realização do culto comum de forma segura, guildas de estrangeiros para representar migrantes e visitantes do mesmo local de origem, guildas de bairro para melhorias e sociabilidade locais e guildas de milícias para ordem pública e emergências. No entanto, a grande maioria das guildas foi formada em torno de ocupações compartilhadas, mesmo que também se dedicassem a atividades religiosas ou sociais. (p. 169)

Podemos considerar que o principal objeto que as guildas pretendiam preservar seria a economia da profissão a que estavam associadas, desdobrando-se, para isso, em hierarquias (mestre/aprendiz), fiscalização (excluindo aqueles que não praticassem o ofício através da sua organização) e regulamentação (estabeleciam os modos e o valor do que produziam), dentro do seu funcionamento interno. No interior de uma sociedade sujeita a uma regulamentação produzida por elites sociais e, mais tarde, pelo Estado, as guildas estabeleciam o seu próprio modo de governo, instituindo, como já fizemos notar, regras próprias, com jurisdição e privilégios exclusivos.

Esta organização sócio-profissional deve ser considerada como um mediador entre a oferta e a procura, e que se relacionava com os centros de poder. De outro modo, as guildas foram o resultado de um benefício mútuo de negociação entre artesãos e as entidades que regulavam a sociedade. É possível encontrar estas entidades corporativas na nossa sociedade que emergiram sob a forma de sindicatos, ordens, etc..

Nos meios urbanos, as guildas representavam e agregavam os “artesãos ... mercadores e revendedores, pintores, músicos, médicos, prostitutas ou os limpachaminé” (Oglive, 2014, p. 169), e as suas atividades compreendiam cinco áreas: “1) competição e estrutura de mercado; 2) segurança e cumprimentos dos contratos; 3) assimetrias de informação e padrões de qualidade; 4) investimento em capital humano; e 5) inovação tecnológica” (p. 173). Se a reflexão acerca dos parâmetros elencados incidir sobre o funcionamento do campo musical, podemos afirmar com toda a convicção que eles ainda hoje são atuais. Assim, o funcionamento do campo musical, quando colocado numa perspectiva macro da sociedade, não parece divergir de forma significativa de outras áreas da ação humana onde predomina o saber/fazer, o oficial, o artesão enquanto representante de um conhecimento especializado, transformado num saber/poder. Deste modo, o acesso a estas comunidades estava sujeito a um escrutínio por parte dos mestres que certificavam os aprendizes mantendo, de um modo geral, a transmissão de conhecimentos dos ofícios dentro das relações familiares ou próximas. Outra forma de ter acesso às guildas era cobrar quotas aos interessados no ofício que, de qualquer forma, estariam sempre dependentes de serem aceites ou não, restringindo assim o acesso à profissão.

Epstein (2008), num artigo de resposta a Oglive acerca da preponderância das guildas na economia e dos meios de transmissão de saberes, afirma que

os críticos desta forma de ensino ignoram as fundações cognitivas da aprendizagem humana. Algumas formas de aprendizagem formais ou informais dos pupilos é inerente a todos os meios de transmissão de conhecimento, porque todas as formas de conhecimento têm uma componente empírica. O conhecimento experimental inclui conhecimento implícito ou tácito; conhecimento não-proposicional e não-linear, inclui imagens, que tem ambos componentes implícitos e explícitos; e explícito, conhecimento proposicional, que é linear e verbal ou matemático. Conhecimento implícito é equiparado ao conhecimento que é adquirido amplamente independentemente das tentativas conscientes de aprender, e grandemente da ausência do conhecimento explícito acerca do que é adquirido. Conhecimento implícito depende da descoberta de regras e abstração, e é a base para a aquisição de competências. Assim, competência e especialidade demoram tempo a serem alcançadas. (p. 166)

Como já aqui argumentamos, a prática musical tinha um propósito, revestia-se de uma utilidade muito concreta de entretenimento que se estendia a todas as classes sociais. É neste âmbito que encontramos o campo da música imbuído numa prática oficial, cujo funcionamento se relaciona com as artes mecânicas.

Na descrição acima mencionada de Epstein, acerca do modo como as aprendizagens tinham lugar nas guildas, sublinhamos a última frase. Como iremos verificar no conjunto das entrevistas levadas a cabo no contexto desta investigação, todos os entrevistados realçaram a importância do tempo que um aluno deve despendar na prática do instrumento, identificando esta predisposição como uma das fundamentais ou basilares para determinar o lugar do aluno ou, numa fase posterior, do músico, no campo da música, com o intuito de obter o maior capital específico. Importa reiterar que esta racionalidade, inerentes ao funcionamento das artes mecânicas, pretendiam colmatar as deficiências naturais do ser humano através do trabalho, do exercício desses ofícios. De igual modo, interessa acrescentar que a promoção das artes mecânicas a um lugar socialmente mais proeminente agrupou um conjunto de argumentos que se aproximam da reabilitação do Homem enquanto membro pleno de uma comunidade, ou seja, um cidadão. Nederman (2002) afirma que já durante a Idade Média vários estudiosos defendiam as artes mecânicas enquanto meio de desenvolvimento humano e, por isso, merecedoras de um estatuto equiparado às artes liberais. Assim, “o que resulta em meados do século XII é uma linha definida de pensamentos de carácter filosófico que valoriza as artes mecânicas e reconhece os efeitos honrosos e edificantes do trabalho humano na ordem social e na vida individual” (p. 79). Será possível encontrar nestes discursos, ainda que de forma embrionária, vestígios do uso das artes mecânicas e oficinais enquanto meio de salvação do Homem, propiciando, deste modo, um propósito e um sentido para vida? Uma vez que “os praticantes de cada uma destas artes reparam algum defeito natural da existência humana através da manufacturação de um produto artificial em imitação da própria natureza” (p. 82). Assim, sublinhamos que o propósito das artes mecânicas se distancia das artes liberais enquanto meio de construção do ser humano. Se umas promoviam a exaltação do indivíduo, a intenção das outras é colmatar as imperfeições humanas. No entanto, não deixam de ser, ambas, formas de disciplina do corpo e do intelecto, através das quais as posições, dentro do campo social, se

tendem a reforçar, ou seja, funcionam como um meio de distinção estabelecendo fronteiras ou delimitando territórios por onde os indivíduos podem ou não circular.

Assim, como já observamos, a resistência à publicação de manuais que permitissem a instrução daqueles que estariam interessados em aprender um instrumento foi uma das estratégias de governo do ensino musical; por outro lado, não podemos deixar de salientar que a literacia musical, à medida que foi adquirindo mais espaço dentro do campo musical, tornou-se um fator de distinção, possibilitando assim, uma forma de ascensão social.

Por último, deixamos um retrato dos hábitos da corte de D. Manuel I (1469 - 1521) e da sua relação com as artes, nomeadamente, entre poesia e música. É possível identificar o lugar da música *prática* e a quem estava reservado o exercício da profissão:

Umas das formas poéticas, a começar pelas cantigas, tinham maior afinidade com a música do que outras. Além do que havia por certo quem fosse capaz de versejar, mas não de sofrivelmente cantar ou tanger algum instrumento.

Por outro lado, é preciso considerar um aspeto muito importante, sobre o qual o *Cancioneiro Geral* se não mostra informativo: o dos músicos profissionais ao serviço. Porque será escusado dizer que os nobres se davam às artes em puro amadorismo. De contrário ficariam pelas ruas da amargura. (Branco, 2005, p. 98)

O lastro que dá sentido às transformações

Já aqui estabelecemos, em traços gerais, o enquadramento que permitiu uma diferente racionalidade e que alterou as relações de poder até então instituídas. Para isso contribuiu a diminuição da influência religiosa e todo um sistema sócio-económico que se tornou obsoleto tendo enfraquecido a posição social da nobreza enquanto uma das classes dominantes. Deste modo, o meio social tornou-se mais poroso e os centros de poder assentes na lei e na religião (jurídico e religioso, respectivamente) começam a ser influenciados pela ciência. Estão lançadas as fundações sobre as quais hoje se legitimam os discursos enquanto uma verdade que deve ser comprovada cientificamente. Tarunski (2010a) classifica Galileu Galilei (1564 - 1642) como “o primeiro cientista “moderno” (isto é, empírico ou experimental) do mundo e, portanto, emblemático do que agora chamamos de período da “Idade Moderna”, quando pela primeira vez o pensamento secular e a arte secular alcançaram ascendência decisiva no Ocidente” (p. 724).

A prática e as disposições musicais também se transformam. Assim, o ensino da música no âmbito das artes liberais continua a ter uma preponderância matemática na esfera universitária. No entanto, “uma diferença radical de análise musical emerge na viragem dos século XVI e XVII, que coloca explicitamente a música no quadro da teoria retórica, ligando assim a música às outras artes da linguagem do trivium” (Cram, 2010, p. 264).

O desenvolvimento da escrita musical, no sentido de uma maior eficiência na descrição daquilo que eram as práticas, na perspectiva académica, possibilitou um gesto reflexivo sobre a atividade que se exercia. Caminhamos, assim, em direção à autonomização da arte enquanto concepção abstrata relegando o lado ofical ou de artesão de que qualquer movimento artístico depende, para outras latitudes.

Com o advento da notação e da impressão é promovida uma maior formalização e sistematização do ensino da música. Estes métodos e formas de aprendizagens têm um

objetivo, acima de tudo, lúdico para as elites sociais onde a organização do livro é alicerçada no legado de Petrus Ramus. Por outras palavras, são métodos com “uma linguagem simples, ilustrações elementares de valores ritmos básicos e de notação, e explicações não-científicas mas claras acerca de afinação e encordoamento” (Coelho & Polk, 2016, p. 209). É através da música *baixa* que a erudição se estabelece na prática musical e que os gostos musicais são transvertidos de forma a acomodar os efeitos das mudanças que os novos tempos preconizam. Os autores sublinham ainda outra clivagem entre música “evanescente” e “permanente”, portanto, improvisada e escrita, respectivamente. Sendo a música “evanescente” efémera, a prioridade dos musicólogos incidu no estudo da notação excluindo a música *prática* dos seus objetos de investigação. Assim, “a erudição musicológica moderna que se debruça sobre este período priorizou praticamente de forma exclusiva *res facta* (composições escritas)” e, desta forma, “ofuscou os contributos dos instrumentistas do século XV onde os resultados musicais só existiam no momento da criação” (p. 194). Isto revela como se erigiu a história da música, uma vez que os sons foram captados pela notação, favorecendo um conhecimento através do registo escrito em detrimento do saber/fazer. Por outro lado, apesar de a música *alta* continuar a desempenhar um papel importante nos centros de poder, enquanto meio enunciativo, não podemos, no entanto, deixar de referir a alteração que o movimento humanista incute na educação onde os valores medievais, a preparação e a elevação deixam de ser preponderantes, como já demos nota. A música *alta* não aparenta enquadrar-se nos padrões de erudição agora em voga, uma vez que a circulação de manuais se restringe a instrumentos de corda ou de tecla. Os instrumentos *altos* prefiguram-se nas margens do movimento que promoveu a literacia musical. Queremos com isto dizer que enquanto os instrumentos *baixos* se foram implementando no quotidiano da corte, nos salões da burguesia, e nas igrejas e aos quais se foram dando significados eruditos, os instrumentos *altos* mantiveram o ensino e a sua prática assente na transmissão direta de conhecimentos, ou seja, no saber/fazer. Neste sentido, os primeiros métodos instrutórios dedicados a estes instrumentos, nomeadamente o trombone, surgem nos finais do século XVIII e início do século XIX.

Uma hegemonia transitória

A incursão aqui realizada, que nos conduziu pela história da música e, em parte, pela história da educação, assim como, as transformações sócio-económicas que foram operadas na viragem do século XIV, revelam-nos um movimento de transição das estruturas de pensamento sobre as quais se alicerçavam os valores de governo social. Curiosamente, o trombone emerge na aurora destes deslocamentos que o século XV proporcionou e onde se ancoram muitos dos desdobramentos da racionalidade hodierna. Neste sentido, procuraremos estabelecer um diálogo entre o desenvolvimento do instrumento e os desdobramentos históricos que possibilitem entender os discursos que se estabeleceram na nossa contemporaneidade.

O trombone surge como uma inovação tecnológica no início do século XV. Coelho e Polk (2016) afirmam que em 1420 já existiriam evidências, nos registos na corte de Borgonha, de um trombone na sua banda de sopros (p. 20). Herbert (2006) no seu livro, *The Trombone*, caracteriza o trombone como “uma das grandes invenções da história da música” (p. 9). O autor evidencia a origem do trombone como uma evolução do trompete em meados do século XV, e que estaria plenamente instituído e difundido nas bandas de sopro europeias nas últimas décadas desse século. Deste modo, é muito provável que, entre a sua concepção e a sua afirmação, o trombone tenha sido idealizado ainda antes das referências nos registos contabilísticos reais/municipais ou descrições pictóricas. A

primeira evidência icnográfica remete-nos para um fresco na Igreja de Santa Maria sobre Minerva, em Roma, datado entre 1488-93 (p. 61).

O trombone estava incluído nos instrumentos *altos* e, conseqüentemente, dedicava-se à prática da música *alta*. Este é um género musical que, como já vimos, tinha uma função enunciativa e que, neste período da história europeia, seria o mais valorizado. Ou seja, eram os músicos que auferiam a remuneração mais alta na corte; assim, ser trombonista representava uma vantagem sócio-económica (Guion, 2013; Herbert, 2006; Alves, 2014). Esta vantagem dos instrumentos *altos* partia de um gosto de corte e que estaria diretamente relacionada com a masculinidade, ostentação e demonstração de *status* social e de força. Podemos encontrar estas representações nos nossos dias em qualquer cerimónia militar. Se é certo que os instrumentistas de sopro de hoje não têm a preponderância daqueles que pertenciam às bandas de sopro do século XV, a sua atividade, neste contexto, tem o mesmo significado, a demonstração de estatuto social e poder. Uma das funções mais recorrentes das bandas militares são as guardas de honra²¹.

A função do trombone desde do seu surgimento até ao seu declínio entre finais do século XVII e, praticamente, todo o século XVIII, relacionava-se com os centros de poder. “O trombonista profissional tinha três fontes principais de emprego: corte aristocrática, autoridades cívicas e a igreja” (Herbert, 2006, p.69), e as suas funções, muitas vezes, estavam especificadas em contratos. “Em 1590, em Génova, por exemplo, a banda foi contratada para tocar diariamente na praça pública, assim como nas refeições, procissões, entretenimento e outras celebrações públicas” (ibid). Estas descrições sugerem que havia procura destes instrumentistas e que estes se empenhavam em acumular capital específico de forma a obter melhores condições sócio-económicas. Estas mobilizações promoviam uma constante permutação de músicos entre os grandes centros musicais europeus onde os germânicos, italianos e borgonheses tinham a predominância.

Das três possibilidades de emprego elencadas por Herbert (2006), Coelho e Polk (2016) acrescentaram mais uma, como já demos nota na página 57, que é a contratação por entidades privadas. Branco (2005) relata que

os municípios, as instituições administrativas que interpretavam os interesses dos burgueses (não apenas os comerciantes) tiveram também os seus músicos contratados para as comemorações e folganças. Simplesmente, os sons das trombetas e atabales, das charamelas e cornetas não eram diferentes dos que se destinavam à nobreza. (p. 73)

Mais à frente, o autor traça um retrato dos costumes, que considera pitorescos, da corte portuguesa onde descreve um Portugal no início da Idade Moderna ainda com comportamentos arreigados da Idade Média.

Segundo o testemunho de um visitante alemão, quando não havia convidados à mesa, o nosso «Príncipe Perfeito» [D. João II] não se servia de facas se não dos dentes, e partia, «com as mãos o pão, como faria el-rei da Polónia, ainda que tivesse faca junto de si». Estes e outros sinais que nos chegam, de atrasos em relação a outras cortes, são coerentes com a preponderância permanente, na música portuguesa da transição

²¹ Para mais informações acerca da missão das Bandas Militares, sugerimos aceder, por exemplo, aos seguintes sítios na internet: https://www.gnr.pt/atrib_USHE.aspx e <https://www.gnr.pt/unidades.aspx>.

para o Renascimento, das estrepitosas soadas de trombetas, tambores, sacabuxa, etc. (pp. 73 - 74)

Importa sublinhar que, mais relevante do que a constatação dos hábitos do Rei português, é a transformação do gosto musical nos centros europeus e que se reflete nestas palavras. Não obstante a música *alta* continuar, numa primeira fase, a mais valorada, ao longo do século XVI e seguintes, a sua importância foi-se diluindo dentro da atividade musical. Para isso, contribuiu, de forma preponderante, a literacia musical e a transferência de autoridade dos músicos para os compositores. Não é credível que o trombone fosse um instrumento que os nobres ou burgueses tivessem interesse em praticar de forma lúdica e, nesse sentido, os métodos de ensino do instrumento surgem, como já vimos, séculos mais tarde. Herbert (2006) realça as raras exceções da prática do trombone fora do âmbito profissional, como num convento em Ferrara onde as freiras seriam conhecidas pela execução de instrumentos de metal, ou a pequena nobreza que poderá ter contactado com o trombone, bem como, a referência a mulheres que tocavam o instrumento entre o século XVI e XVII (p. 77 - 78), mas de forma exígua. O registo mais peculiar está, no entanto, relacionado com a Rainha Isabel I (1533 - 1603) de Inglaterra, onde consta nos seus registos contabilísticos pessoais a aquisição de um trombone. O autor aventa a hipótese de a rainha ter algum tipo de ligação ao trombone de forma amadora, ainda que seja pouco credível. Contudo, os registos demonstram que a rainha possuía um trombone como um dos seus bens pessoais (p. 79). Portanto, a prática do trombone era, essencialmente, desempenhada por homens num contexto profissional. Essa função requeria uma aprendizagem distinta daquela que atualmente se exerce nos meios formais de aprendizagem musical, o que não significa que os trombonistas não soubessem ler música, mas antes que a prática do trombone, neste período, era baseada na auralidade. Deste modo, Herbert (2006) afirma que

Antes da mudança para o repertório idiomático escrito ... - durante a primeira metade do século dezasseis - os trombonistas estavam engajados com aquilo que podemos livremente descrever (e em certos sentidos impreciso) como repertório não escrito, e nos processos em que se centravam as composições que eram escritas, mas não eram lidas da forma como lemos hoje. Estas duas abordagens tinham várias manifestações, cada uma delas sugerem altos níveis de capacidades aurais e intuitivas. Podemos levar esta hipótese mais além imaginando que no final do século quinze e durante uma grande parte do século dezasseis, os trombonistas incorporavam três processos intimamente relacionados: improvisação, memorização e com aquilo que podemos classificar de “dobragem intuitiva”.

(p. 92)

Nesta perspectiva, uma das linguagens musicais associada ao trombone e com a qual todo o funcionamento do instrumento se relacionava, situava-se no âmbito da *música ficta*. Este é um género musical onde a notação representa apenas uma parte da música que realmente se toca, daí o nome de *música ficta*, ou seja, música falsa. Foi através do canto que este género encontrou a sua forma de expressão mais significativa. A sua relação com o trombone estabelece-se pela possibilidade que o instrumento já detinha de executar movimentos cromáticos. Podemos assim, alvitrar que se enquadrariam perfeitamente com

os cantores [que] alteravam o que estava escrito muito mais do que o que se tem suposto, subentendendo numerosos acidentes, sustentidos e

bemóis, que não explicitamente indicados (prática a que se chama *música ficta*), ou, então, [com] os violistas ibéricos [que] tinham tendência para introduzir acidentes, os sustenidos mais do que bemóis, talvez para emprestarem à música maior colorido e outro sabor mundano. (Branco, 2005, p. 119)

A tela sobre a qual estamos a desenhar a forma como o trombone surgiu e como se foi estabelecendo no meio social revela contornos de uma imagem onde podemos encontrar o instrumento na esfera das elites. Outros traços que começam a estabelecer nexos relacionam-se com a forma como a música estava organizada e como era pensada pelos músicos.

A estrutura tonal e harmónica que sustentava o fazer-música desta época era diatónica. Os músicos deste tempo pensavam diatonicamente - apesar de o termo 'diatónico' dever mais ao nosso próprio tempo que ao Renascimento: os trombonistas, como os outros músicos (cantores em particular), concebiam as relações tonais numa estrutura modal dentro da qual a consonância era alcançada de forma intuitiva ou através de ajustes convencionais da altura do som, num processo que agora chamamos de *música ficta*. (Herbert, 2006, p. 46)

Herbert (2006) descreve o modo como, no início da Idade Moderna, a comunidade musical concebia a música e onde o cromatismo não estava incorporado no léxico da música. Consequentemente, essa particularidade, que seria um fator de distinção em relação aos outros instrumentos de sopro, nomeadamente em relação aos da sua família, os de metal, não foi capitalizado. Não obstante, esta potencialidade permaneceu na obscuridade uma vez que as primeiras descrições do trombone nos tratados musicais apenas identificam quatro posições principais; assim, teremos de esperar até à aurora do séc. XIX para que o instrumento seja descrito com as sete posições com que hoje se reconhece a sua técnica. Guion (2013) estabelece, através de dois importantes tratados²², um período temporal de cerca de dois séculos onde é possível identificar alterações na forma como, tecnicamente, o instrumento foi sendo entendido. O autor estabelece um arco temporal entre o tratado de Daniel Speer (1636 - 1707) *Grund-richtiger kurtz- leicht- und nöthiger Unterricht der musicalischen Kunst* (Uma Introdução, Fundamental, Curta, Fácil e Necessária à Arte da Música²³) de 1687 e o de Joseph Fröhlich (1780 - 1862) *Vollständige theoretisch - pracktische Musikschule* (Escola de

²² Guion utiliza o termo tratado (*treatise*) para se referir ao livro de Speer e método (*method*) quando menciona o trabalho de Fröhlich. Depois de analisar os dois livros consideramos que o enquadramento do último se aproxima mais de uma atualização do primeiro. Speer divide o seu tratado em quatro partes: I - Rudimentos; II - Instrumentos de tecla; III - Instrumentos de sopro e cordas; IV - Composição (Guion, 2013, p. 14). Fröhlich também divide o seu livro em quatro capítulos: I - Escola de Canto; II - Escola de Instrumentos de Sopro (Madeiras); III - Escola de Instrumentos de Metal; IV - Escola de Instrumentos de Corda. Trata-se, sem dúvida, de um livro concebido como um compêndio que aborda as várias formas de tocar os diferentes instrumentos, socorrendo-se dos autores mais proeminentes da época e que tinham publicado métodos.

²³ Tradução minha da versão em inglês que Guion disponibiliza no seu livro.

música teórica - prática completa²⁴) de 1811. Devemos realçar que nenhum é um livro com uma metodologia adstrita ao seu autor, ou seja, um esquema de uma prática individual como hoje se concebe. No entanto, Fröhlich, além da descrição pormenorizada do instrumento, assim como, do seu funcionamento, inclui um esquema com as sete posições e as notas possíveis que cada uma produz. O autor cruza esta informação com a demonstração da combinação das posições através de uma escala cromática que percorre a extensão do instrumento, isto é, uma descrição de todas as notas possíveis entre aquilo que o autor considera ser a nota mais grave e a mais aguda (ver figura nº 6).

Este deslocamento decorre dos desenvolvimentos sociais e, consequentemente, musicais que foram sucedendo ao longo deste período e não de inovações tecnológicas que poderiam ter sido introduzidas na construção dos instrumentos. Devemos clarificar que a técnica se refere ao modo como se pensa e toca o instrumento e o tecnológico, neste caso, quer significar os procedimentos de construção do instrumento. Em específico, e no que ao trombone se refere, as transformações que o instrumento sofreu não foram significativas se considerarmos as profundas alterações a que os outros instrumentos da mesma família foram sujeitos. A introdução de pistões nos trompetes e tubas, e de válvulas nas trompas representaram um enorme avanço tecnológico. Apesar de o trombone não ter sido imune a estas novas tecnologias, uma vez que durante uma parte do século XIX o trombone de pistões esteve em voga, acima de tudo na Áustria e em Itália, esses desenvolvimentos não se refletiram de forma permanente. Atualmente, o trombone de pistões representa uma curiosidade situando-se nas margens do meio profissional, iremos, mais à frente, voltar a esta temática. Assim, as alterações introduzidas que deram origem ao trombone moderno relacionam-se com as dimensões do instrumento (é maior atualmente), com as ligas de metal que o constituem, com o acabamento (a inclusão de verniz que reveste o metal), e, por último, a inclusão de uma ou duas válvulas no trombone tenor ou baixo, respectivamente. No entanto, este mecanismo “é um recurso técnico e não um atributo definitivo do trombone moderno” (Guion, 2013, p. 3), dito de outro modo, continuamos a identificar o instrumento como um trombone tenha estas válvulas ou não.

Deste modo, o que distingue os diferentes períodos correlaciona-se com as mudanças sociais que afetaram a música e assim os significados que lhe foram sendo atribuídos. Apesar da concepção do trombone, do ponto de vista físico, ter permanecido praticamente imutável, dentro da perspectiva idiomática, este acompanhou as tendências artísticas que se foram desenvolvendo desde que surgiu até à nossa contemporaneidade.

As figuras nº 2, 3, 4 e 5 são retiradas do tratado de Daniel Speer onde é possível constatar a descrição do trombone com quatro posições (figuras nº 3 e 4). A figura nº 2 é um exemplo do modelo manualístico adotado no século XVI e que já aqui foi debatido. Speer inicia a secção dedicada ao trombone da seguinte forma:

Como se toca trombone de um modo geral?

Toca-se o trombone através do sopro e movimentando a vara.

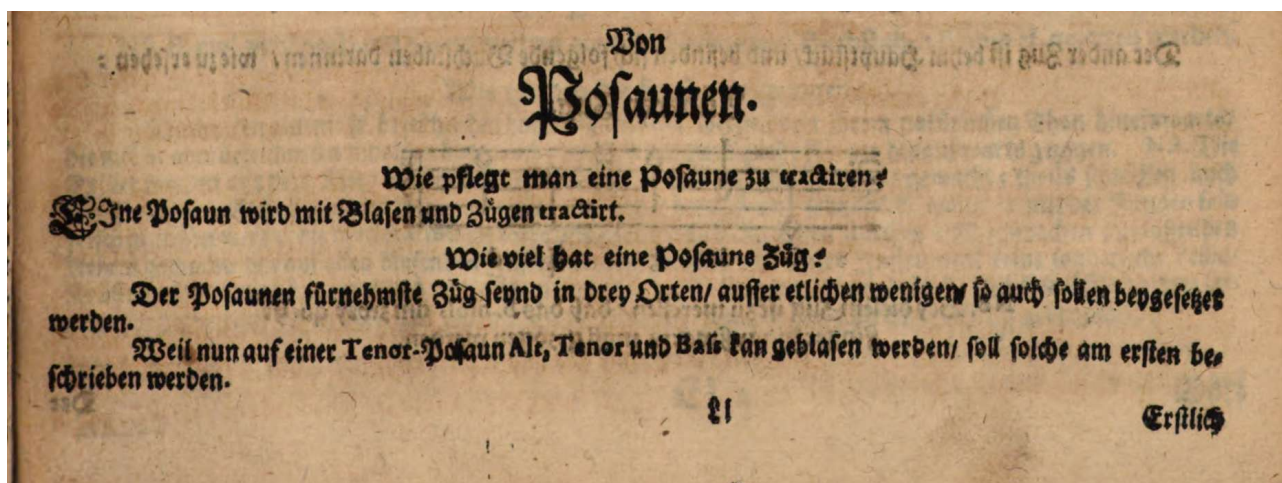
Quantas posições tem o trombone?

O trombone tem três posições, no entanto devem ser adicionadas mais algumas.

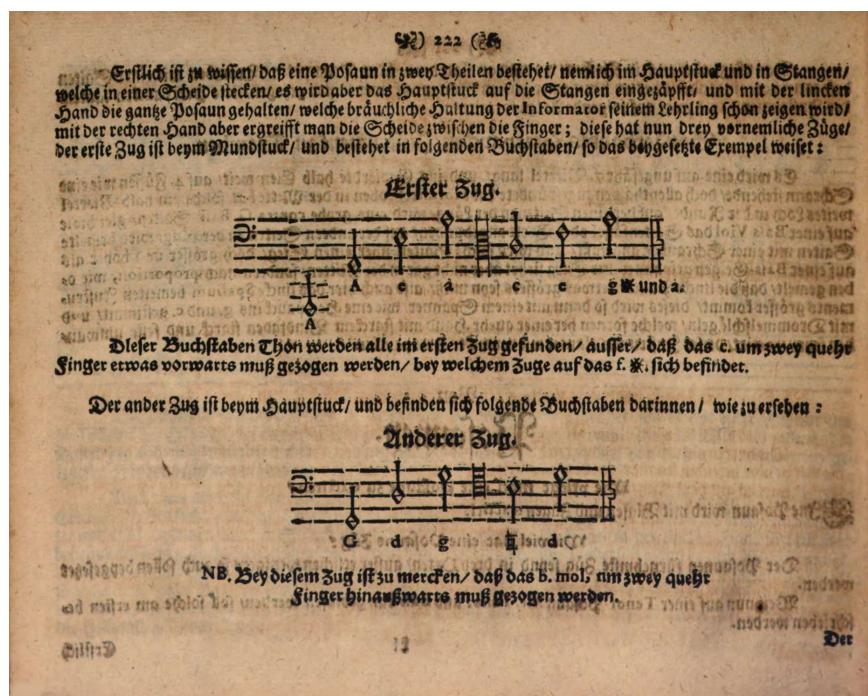
²⁴ Tradução minha do texto original em alemão.

Uma vez que as partes de alto, tenor e baixo podem ser tocadas no tenor este deve ser descrito em primeiro lugar²⁵. (Guion, 2013, p. 17)

Devemos sublinhar a incongruência entre o texto escrito e a descrição pictórica que Speer faz do trombone. Se, por um lado, descreve em texto o trombone com três posições, por outro, quando representa graficamente as posições, inclui quatro posições. Esta incongruência sugere-nos que deve ser entendida no interior de uma compreensão pouco clara da mecânica acústica do trombone e não tanto num erro grosseiro de informações contraditórias. Como já vimos, o funcionamento musical não permitia alcançar outros estágios de percepção do instrumento.



(Figura nº 3)



(Figura nº 4)

²⁵ Para consultar a tradução completa do alemão para o inglês do tratado, no que ao trombone se refere, consultar Guion (2013).

223 26

Der dritte Zug ist hier quere Finger aufwärts des Hauptstucks/ und hat folgende
Buchstaben/ wie zu ersehen :

Dritter Zug.



Der vierde Zug auf einer Tenor-Volsaun/ so man einen Bass darauf tractiret/ ist so weit draussen/ als
mans mit dem Arm fast erstrecken kan/ und seyn folgender Ebon-Buchstaben/ wie zu ersehen :



NB. B. mol muß noch um etwas weiters als die fördern zwey Buchstaben E. und H. gezogen werden.
Wie werden die Semizonia gezogen?

(Figura n° 5)

225 26

Sonata.



Trombon. I.

Trombon. II.

Tromb.

(Figura n° 6)

28.

Das Mundstück

Die Röhre des Instruments

Die Röhre in welcher das Mundstück gesetzt wird.

1. Stellung in C.

2. Stellung in A.

3. Stellung in G.

4. Stellung in F.

5. Stellung in E.

6. Stellung in D.

7. Stellung in C.

(Figura nº 7)

Importa resgatar o restante título do tratado de Fröhlich, uma vez que é uma informação importante para esta investigação. Assim, o título completo do seu tratado é:

Vollständige theoretisch-practische Musikschule für alle beym Orchester gebräuchliche wichtigere Instrumente zum Gebrauch für Musikdirectoren - Lehrer und Liebhaber systematisch, mit Benutzung der Besten bisher erschienenen Anweisungen (Escola de música teórica - prática completa para todos os Instrumentos de orquestra comuns para ser utilizado por Diretores de Música, Professores e Amadores de forma sistemática, usando as melhores e mais recentes instruções que existem até ao momento). É um tratado concebido dentro do modelo que séculos antes Petrus Ramus preconizou e estabeleceu como modelo de aprendizagem e onde “os livros escolares, em lugar de dizerem a verdade, passam a conter a verdade” (Ó & Paz, 2019, p. 14) e que agora estão perfeitamente incorporados como meio de transmissão de conhecimentos. A forma como o autor formula o título é, também, um indicador de como o livro pretende veicular um tipo de verdade. Outra perspectiva que devemos destacar é a diferença gráfica entre o livro de Speer e Fröhlich e que fica evidente quando confrontados como aqui demonstramos.

Fröhlich é identificado na capa do seu tratado como “Professor e Diretor do Instituto de Música da Universidade Grão-Ducado de Würzburg” (Fröhlich, 1813)²⁶. É também descrito por Weiner (2009) enquanto músico da corte de Würzburg onde foi aceite como violetista, tendo ingressado mais tarde na Universidade da cidade para estudar direito e filosofia em 1798, acabando por ser nomeado, posteriormente, responsável pelo ensino musical dentro da instituição (p. 51). Ocupava, portanto, um lugar de destaque no meio onde se inseria. Não obstante esta dupla consagração, do autor e da sua obra, esta publicação é de um interesse maior no sentido de entender alguns elementos que constituem o campo do ensino musical, bem como, o da prática musical no início no século XIX.

Este tratado diferencia-se do de Speer, entre outras características, por uma descrição dos instrumentos mais próxima das nossas práticas, assim como, os exemplos musicais. Contêm estudos específicos para cada instrumento ou, quanto muito, como no caso do trombone, referências que se entrelaçam com outros instrumentos quando o autor considera que existem abordagens técnicas e musicais semelhantes. Podemos, desta forma, identificar o início da incorporação, no ensino da música, de modelos onde a noção de especialidade e individualidade começam a ganhar relevo. Assim, é possível encontrar

recomendações acerca de musicalidade, como segurar o instrumento, e que música praticar ... O método de trombone de Fröhlich não era uma publicação separada, mas antes um longo capítulo representado através de um conjunto de quatro volumes acerca de canto e todos os instrumentos. Para evitar repetir-se, ele inclui frequentemente referências cruzadas. O método de trombone refere a consulta das secções de canto e trompete. (Guion, 2013, p. 94)

Como já referimos, Fröhlich compilou os exercícios que incluiu no seu tratado e para isso recorreu “às melhores instruções publicadas até ao momento” (Fröhlich, 1813). No caso do trombone, ter-se-à socorrido daquele que é considerado o primeiro método dedicado,

²⁶ Guion estabelece 1811 como o ano de publicação do tratado de Fröhlich. No entanto, Weiner argumenta que o livro foi publicado em dois períodos distintos. Teve uma primeira edição em 1811 onde publica apenas o primeiro capítulo dedicado ao canto e em 1813 os restantes capítulos. Assim, decidimos optar por referir a última edição por ser a que inclui e descreve os instrumentos de sopro. Para mais informações consultar Weiner, 2009.

em específico, ao trombone escrito por Jean-Frédéric Braun entre 1795 e 1797 (Guilloux, 2016, p.73). Este livro enuncia uma prática pedagógica inserida num movimento educativo mais abrangente e que iremos resgatar nas próximas páginas. Outra menção de Fröhlich é a instrução para “instrumentos comuns de orquestra”. A inclusão do trombone neste tratado revela que o instrumento, neste período da história, encontrava-se perfeitamente inserido no meio musical e devemos realçar este elemento uma vez que durante final do século XVII e, praticamente, todo o século XVIII, os registos históricos sobre o trombone são escassos.

Herbert (2006) esclarece que

na Europa, os documentos que sobreviveram suportam o testemunho de um declínio notável na popularidade do trombone no final do século XVII ... A característica mais notável desta desvalorização é que teve lugar com uma relativa celeridade. O trombone ainda estava largamente em uso em 1670, mas numas décadas ou se tornou obsoleto, ou só era possível encontra-lo em bandas cívicas onde as transições antigas eram lentas a perecer. Um ou dois centros, particularmente aqueles na órbita da corte Austríaca, providenciaram uma margem de continuidade diminuta mas resiliente, mas noutras regiões a produção de instrumentos entrou em declínio, e à medida que os trombonistas iam envelhecendo e falecendo, a tradição das práticas desapareceram com eles. O processo de aprendizagem e execução que teve lugar durante mais de dois séculos foi quebrado. (p. 109)

Contudo, e apesar de estes dados contrastarem com os dos séculos anteriores e subsequentes, o trombone foi usado pelos compositores consagrados, como Haëndel, Bach, Haydn ou Mozart, embora de forma pontual²⁷. A transformação dos gostos da corte relegaram o trombone para as margens da prática musical perdendo o estatuto e a relevância que, até então, detinha. Para isso, contribuíram vários fatores que já depuramos ao longo deste capítulo e que agora elencamos de forma sucinta:

- 1) - alteração nas relações de poder através do declínio da Igreja e da nobreza;
- 2) - a burguesia como classe social emergente;
- 3) - a música *alta* deixa de ser predominante;
- 4) - a invenção da imprensa que promove a circulação de livros e assim do amadorismo na prática musical, desenvolvendo-se, essencialmente, através dos instrumentos que se encontram na esfera da música *baixa*;
- 5) - o deslocamento da prática musical do músico para o compositor, enquanto figura central da atividade;
- 6) - a transformação das práticas educativas que ocorreram na transição da Idade Média para a Idade Moderna, de preparação e elevação para a erudição, respectivamente.

A intermitência de uma prática

Devemos sublinhar a fractura do processo de transmissão de conhecimentos mencionada por Herbert (2006), uma vez que a diminuição da prática do trombone foi

²⁷ Para mais informações acerca do repertório para trombone durante o século XVII e XVIII consultar Guion (2013), Herbert (2006) e Carter (1990).

concomitante com a morte dos seus executantes. Existe, contudo, matéria de reflexão que importa aduzir de forma a alargar o âmbito de possibilidades que nos permitam vislumbrar outras matizes.

Apesar de ser consensual entre os investigadores que as referências à prática do trombone desapareceram dos registos históricos de forma genérica, estes colocam também em relevo as exceções patentes em registos iconográficos, pagamentos reais²⁸ e o uso do instrumento pelos compositores. Nestas circunstâncias, a iconografia e os registos contabilísticos reais e cívicos demonstram que as bandas de charamelas continuam como um grupo adstrito aos círculos de poder mas, como já evidenciamos, a transição do domínio da prática musical dos músicos para o compositor terá relegado para as margens o papel do executante. As relações de poder instituídas são substituídas por outras que reflatam as tendências de uma sociedade em profunda transformação. O ensino do trombone tinha lugar em comunidades de músicos e a transmissão de conhecimentos baseava-se na relação mestre/aprendiz e que, uma vez interrompida, esses saberes esvaem-se. Guion (2013) afirma que “a referência mais padronizada a instrumentos nas obras no século dezoito pouco ou nada incluem o trombone” (p. 1).

Coelho e Polk (2016) sugerem que a procura de uma sonoridade mais grave que pudesse acomodar os conjuntos instrumentais com seis vozes, que entretanto começaram a surgir, contribuiu para uma mudança das dinâmicas instituídas. Uma das funções das bandas de sopro do século XVI e XVII era acompanhar procissões e tanto a charamela baixo como o trombone baixo não eram instrumentos suficientemente portáteis para serem usados nestas ocasiões. Deste modo,

os construtores de instrumentos desenvolveram um trombone baixo com uma alavanca integrada na vara que permitia ao músico estender a vara além do que o braço comportava. A execução do instrumento era, no entanto, complicada e a sua construção frágil, uma desvantagem que tornou o seu uso em procissões problemático. Em suma, nem a charamela baixo ou o trombone baixo, embora útil em certos contextos, eram completamente satisfatórios. (p. 285)

Os autores remetem para o quadro de Denijs van Alsloot (ca. 1573-1526) de 1616, em exposição no museu do Prado, em Madrid, onde é possível observar uma procissão em honra da Arquiduquesa Isabella e na descrição uma banda de sopros que incluiu uma sacabuxa, três charamelas, um corneto e um baixão. Esta pintura sugere que a sacabuxa deixa de ter a exclusividade de executar as partes mais graves do ensemble de sopros. Assim, devemos ter em consideração que o instrumento deixou de ter um lugar definido na distribuição das vozes nas bandas de sopro.

²⁸ Uma das incumbências dos mestres das bandas de charamelas, além da gestão da banda, seria ensinar os aprendizes. Alves (2014) menciona que no início do século XVII, em Lisboa, existiriam cerca de quarenta e seis bandas de charamelas e que cada uma teria cinco elementos (p. 87), nas quais, o trombone se incluía. Podemos deduzir que as práticas seculares continuavam a ser implementadas, tanto na execução como nos modelos de ensino e, como já observamos, o trombone estava inserido numa prática arreigada aos costumes sociais e que, cremos, nem sempre seria alvo de registo. Devemos, no entanto, referir que a função de proporcionar uma linha de baixo à banda de charamelas desempenhada pelo trombone pode ter sido substituída pelo baixão ou fagote barroco. Consultar Herbert (2006) e Alves (2014) para uma discussão mais alargada.

Já nos debruçamos sobre as condições que desencadearam o enfraquecimento da prática da música *alta* e a sua relação com elites. No caso da execução e do ensino do trombone, em particular, devemos acrescentar que o paradigma da especialidade ainda se encontrava muito longe do significado que hoje lhe atribuímos. Assim, era expectável, que um músico que fizesse parte de uma banda de charamelas, soubesse tocar os vários instrumentos que a compunham, sobretudo o mestre. Destas circunstâncias resulta que os músicos aprendiam instrumentos do mesmo género musical (nesta caso, música *alta*) no início da Idade Moderna o que, ao longo dos séculos, até à Idade Contemporânea, se foi desdobrando para instrumentos da mesma família (metais, madeiras, cordas, etc), e/ou com a mesma função musical (melódicos ou de acompanhamento). Concorre para esta observação a análise de, por exemplo, a descrição da prova que teve lugar a 23 de julho de 1845, para desempenhar funções de professor da classe latão do Real Conservatório de Lisboa (ver Figura nº 7).

No dia 23 do corrente reuniu o Conservatorio-real em sessão pública, para assistir ao concurso sobre o provimento da cadeira de instrumentos de latão. A sessão esteve brilhante. Dois foram os concorrentes: o Sr. Gazul, 1.º trompa na orchestra de S. Carlos, e o sr. Pinto, 1.º corneta-de-chaves da mesma orchestra, e assaz conhecido pelas suas numerosas composições. O Sr. Gazul por incommodado pôde apenas tocar tres instrumentos dos cinco que foram marcados no programma; ésta circumstancia fez com que este artista ficasse considerado como fóra do concurso. O Sr. Pinto tocou excellentemente em todos os cinco instrumentos — trompa, clarim, trombone, corneta-de-chaves e phigle: todas as peças foram acompanhadas pela orchestra, e seria difficil de distinguir em qual d'ellas o illustre artista mais louvor merece — tal foi a habilidade que em todas mostrou. Os applausos do seu intelligente auditorio e dos numerosos espectadores, anteciparam a decisão do jury que unanimemente o julgou digno de occupar a cadeira de professor.

O Sr. Pinto é uma capacidade artistica que fazia falta no corpo cathedratico do Conservatorio-real: são taes e tantas as provas dos seus talentos musicos, que sinceramente nos congratulâmos por ésta aquisição d'aquelle util estabelecimento.

Espera-se a decisão do govêrno de S. M.

(Figura nº 8) Revista Universal Lisbonense, 1845, Tomo V, nº 6 de 31 de julho, p. 72.

Das razões já debatidas acerca da marginalização da prática do trombone entre o final do século XVII e, praticamente, todo o século XVIII podemos estender ainda mais o nosso olhar e assim entender a função que o instrumento desempenhava aquando do seu surgimento e qual a função que lhe foi atribuída no século XIX, bem como, atualmente.

Apesar da função musical do trombone ser a de proporcionar uma voz mais grave aos ensembles de música *alta* (trompetes e/ou charamelas) expandindo o seu âmbito sonoro, a textura da sua execução está distante daquelas que foram desenvolvidas ulteriormente como uma linha de baixo.

A ária estrófica que Caccini usou na *Nuove musiche* para demonstrar a aplicação da *gorgia*²⁹ é baseada no antigo “tenor” Romanesca (como eles o denominavam no século XVI), agora, é claro, um “baixo”. Atravessar um “terreno” antigo como este demonstra ainda mais a continuidade que liga a “revolução” monódica com as tradições não escritas anteriores e também fornece um vínculo com as composições escritas posteriores, pois a Romanesca permaneceu notavelmente popular e durável, especialmente em Florença. (Tarunski, 2010a, p. 546)

Tarunski demonstra, deste modo, os deslocamentos operados ao longo de três séculos, entre o século XIII e XVI na música coral e que tanto influenciou a música em geral e, em particular, a forma como os compositores captaram e incluíram o trombone na sua escrita.

Propomos ao leitor um exercício auditivo baseado no que tem sido exposto ao longo deste capítulo possibilitando, desta forma, a sublimação da audição em detrimento da visão, tornar em linguagem musical as transformações operadas ao longo dos períodos históricos que têm sido discutidos:

Cancioneros del Siglo de Oro

La Capella Real Reial de Catalunya/Hispèrion XX, Jordi Savall 1991-1992. Alia Vox.
Cancionero de la colombina - Faixa número 1: Propiñan de Melyor.

Esta é uma canção tradicional que os interpretes situam por volta de 1450 interpretada por uma banda de sopros que inclui cornetos, charamelas, sacabuxas e percussão. O tema é exposto pelos cornetos, charamelas e sacabuxas, e de seguida repetido, mas com o corneto a tocar o tema com ornamentações, e uma sacabuxa a improvisar um baixo, ou seja, a construir uma linha contrapontística numa tessitura inferior à melodia do corneto, e outra sacabuxa a desenvolver uma segunda voz numa tessitura superior. A terceira vez que o tema é repetido, dispomos de todos os instrumentos que estão a ornamentarem ou improvisarem sob a melodia. Podemos escutar o corneto uma oitava acima ampliando o âmbito e a sonoridade do ensemble proporcionando um som mais agudo e brilhante.

Giovanni Gabrieli: Sacrae Symphoniae

Oltremontano - Gesualdo Consort Amsterdam - Wim Becu. Accent, 2013.

²⁹ “Caccini, um cantor virtuoso antes de se tornar “compositor” (quer dizer, antes de começar a escrever as canções), divulga generosamente aos seus leitores todos os seus truques vocais, chamados *gorgia* (“música de garganta”, é já uma indicação da sua forma de produção), aprendida em primeira instância, como ele nos conta, com o seu professor Scipione del Palla, que o conservava como um conhecimento secreto da guilda” (Tarunski, 2010a, 543).

Faixa número 13 - Sacrae Symphoniae (1597): Canzon in echo duodecimi tono

Giovanni Gabrieli (ca. 1553-1612) foi um prolífico compositor e dos mais notáveis em Veneza na viragem do século XVI. As suas obras são uma miscigenação dos vários recursos vocais e instrumentais (cordas, metais e tecla) que dispunha no seu tempo. Exemplo disso são as obras corais que introduzem passagens apenas instrumentais e que as denominou de *Sinfonia*. Assim, as paletas sonoras expandem-se para lá do nosso imaginário e que fazem parte do repertório dos ensembles de metais atuais.

Monteverdi: L'Orfeo

La Capella Real Reial de Catalunya/Le Concert des Nations, Jordi Savall, 2002. Alia Vox.

Faixa número 1 - Toccata

Nesta ópera de Monteverdi escrita e estreada no Carnaval de Mantua é-nos dado a escutar um exemplo do efeito que produziria uma banda de música *alta*. O resultado desta fanfarra é muito diverso do uso da sacabuxa na banda de sopros. Monteverdi (1567 - 1643) foi um compositor profícuo e uma figura incontornável da história da música sendo considerado por musicólogos como uma das personagens principais na transição da música Renascentista e Barroca.

Fede e Amor

Alex Potter, Catherine Motuz, Simen van Mechelen, Ensemble La Fontaine. 2013, Ramée.

Faixa 4 - Antonio Caldara (1670 - 1736) - Aria: Così A Fiume (Excerto da Oratória Joaz).

Neste trecho o trombone desempenha uma função de *obbligato*³⁰ em relação à voz. Este registo fonográfico reúne um conjunto de compositores que integraram a corte de Viena, durante a primeira metade do século XVIII. Musicalmente, a corte era dominada por compositores italianos, embora também integrasse compositores nativos. O uso do trombone era regular e Carter (1990) sugere a existência de uma relação idiomática, uma vez que “o trombone, ao que parece, tinha associações religiosas definidas para os compositores que trabalhavam na Áustria” (p. 54), pois utilizavam-no, de um modo geral, na música sacra.

Wolfgang Amadeus Mozart: Requiem em Ré menor K. 626.

Orquestra e Coro da Fundação Gulbenkian, Michel Corboz, 1975. Erato. Faixa 3 - Tuba Mirum.

A inclusão desta obra nesta lista relaciona-se com vários fatores históricos, mas antes de depurarmos essas condicionantes, queremos assinalar que esta sugestão é motivada pela oportunidade de podermos ouvir a Orquestra Gulbenkian em 1975, assim como, o professor Emídio Coutinho a executar o solo de trombone. Deste modo, podemos ter acesso a um outro tempo e conseguimos perceber as diferenças e semelhanças com as nossas práticas hodiernas. O compositor usa o trombone, essencialmente, para dobrar as vozes do coro, no entanto, opta também por apontamentos onde destaca a sonoridade isolada do naipe de trombones, como no Introitus ou no início do Benedictus. Contudo, para o trombonista a parte mais importante é o solo que encontramos na Sequência IV da missa - Tuba Mirum. Podemos considerar este trecho como um

³⁰ *Obbligato*: Indispensável. Adjectivo ligado ao nome de um instr.; por ex.: «violoncelo obbligato», em que a parte do instrumento é obrigatório ou um efeito especial ou pouco usual. É errado usar o termo no sentido inverso, de opcional ou *ad libitum*, assim como é frequentemente encontrado o termo *obbligato*. In: Dicionário Oxford de Música.

desenvolvimento do sentido que a palavra tenor foi adquirindo ao longo da história da música. Aquando da captação da música pela escrita musical “a sua aceção ligava-se a uma das que tem o verbo *tenere*: «aguentar», «manter».” Assim, “o seu significado não coincide com o de voz masculina aguda que a palavra tem hoje”, deste modo, no século XV, “o tenor era quem cantava a linha fundamental do conjunto polifónico, que podia ser uma melodia litúrgica” (Branco, 2005, p. 79). De algum modo, o compositor parece ter regressado às origens do instrumento, nos primeiros compassos, desenvolvendo a ideia musical através de uma escrita em *obbligato* entre solistas e o trombone. Como se neste excerto, estivesse contida uma espécie de síntese da história do trombone até então.

Como já expusemos, a música *ficta*, que se enquadraria no género musical evanescente à qual o trombone estaria associado, foi sendo marginalizada com a ascensão da figura do compositor.

O termo *contratenor altus* metamorfoseou-se para o italiano *contralto*, e *contratenor bassus* em *contrabasso* – termos que foram há muito sujeitos ao anglicismo de “alto” e “baixo”. Além disso, a palavra “agudo” tornou-se o modelo para uma voz que de facto não era a que cantava mais agudo, a voz mais aguda (até agora o cantus ou o triplum) ficou conhecida como a “voz superior” – *superius*, de onde a palavra deriva a palavra soprano. E agora temos toda a gama familiar de partes de voz - soprano, contralto, tenor, baixo (SATB) - e podemos ver como a palavra tenor, originalmente a “parte de sustentação” (que, nas missas cantus firmus, ainda era), adquiriu o significado que desde então se tornou padrão: a voz aguda masculina. (Para que esse significado se tornasse primário, é claro, uma outra grande mudança era necessária – uma que ainda estava a alguns séculos de distância: a substituição de coros mistos para a escola totalmente masculina da igreja cristã pré-Reforma). (Tarunski, 2010a, p. 385)

Estes deslocamentos podem corroborar os argumentos já aqui apresentados para a ausência do trombone no círculos das elites musicais que se prende com transformação que a escrita musical operou. A inclusão do instrumento na estrutura orquestral na Idade Contemporânea beneficia já da estrutura mista que Tarunski (2010a) menciona, contralto, tenor e baixo.

Saber cantar, improvisar e saber fazer contraponto seriam ferramentas que promoveriam a distinção entre músico profissional e amador, onde a capacidade de ornamentar melodias estaria dentro das competências ou um dos traços que compunham essa distinção. A importância desta referência está ancorada na forma como os métodos para trombone, no século XIX, foram desenvolvidos e onde é possível observar que a ornamentação é um dos aspetos transversais nos autores que se debruçaram e escreveram para o instrumento.

A conquista das periferias

As alterações sociais ocorridas durante o século XVIII, ainda hoje latentes, representam uma referência preponderante no interior do gesto genealógico que aqui estamos a delinear.

Por trás da história agitada dos governos, das guerras e das fomes, desenham-se histórias, quase imóveis diante do olhar - histórias

francamente inclinadas: história das vias marítimas, do cereal ou das minas de ouro, da seca e da irrigação, do afolhamento, do equilíbrio, obtido pela espécie humana, entre a fome e a proliferação. (Foucault, 2016, p. 36)

Na retaguarda do movimento descrito por Foucault, é possível distinguir o culto da individualidade enquanto representante de um modelo social de conservação e projeção de poder nas suas várias dimensões. Deste modo, a incorporação desses signos torna o sujeito, simultaneamente, receptor e disseminador de normas da estrutura social a que ele pertence. Assim, a história das artes, enquanto parte integrante desse desenvolvimento histórico maior e mais amplo, circula, de um modo geral, abaixo dos radares da narrativa geral do mundo. Contudo, quando se torna visível, testemunhamos que esses discursos históricos entroncam, essencialmente, em torno de figuras consagradas ou que se pretende consagrar. No que se refere às narrativas históricas da música, e não se pretende aqui depreciar a necessária investigação da musicologia, intenta-se, antes, analisar outras perspectivas e entender as condições que permitiram ao indivíduo, que faz parte de um meio social, afirmar-se.

A forma como a notação musical emerge e foi mobilizada, possibilitou uma transferência da prática musical do músico para o compositor como eleger a escrita enquanto meio de distinção regulada por essa figura. Para ocorrer uma mudança é necessário que haja condições para que ela suceda e, como vimos, sem a obsessão de centralização do Império Carolíngio a notação ter-se-ia, muito provavelmente, desenvolvido noutra direção. No mesmo sentido, a captação da prática instrumental pela escrita representa uma transformação tecnológica que colocou no centro o autor resgatando-o do anonimato. Contudo, parece-nos inverosímil que a instituição destas práticas pudesse ocorrer sem o deslocamento que o humanismo provocou, ou seja, a conversão de elevação e preparação para a erudição. Este devir habita-nos e é, diríamos, como que imanente nos modelos educacionais onde ler e escrever estão na sua génese e são, ainda, sinónimos de distinção, onde a erudição se apresenta como o núcleo à volta do qual estas abstrações gravitam.

Deste modo, o discurso produzido pelo sujeito está sempre revestido pelo sentido de verdade de forma a legitimar aquilo que enuncia e são as tecnologias acima descritas que permitem ampliar e estender a sua posição dominante, estabelecendo o seu lugar na hierarquia do campo. A sua força radica no reconhecimento de saberes que, de algum modo, se podem tornar em objetos exteriores ao próprio indivíduo que o profere. Apesar de ser demonstrativo que a transmissão de conhecimentos está incorporada, se a aquisição de uma competência não tiver um propósito, essa aprendizagem torna-se desagregada, ou seja, sem nexos. O sujeito não relaciona nenhuma compensação entre aquilo que assimilou e a vontade de fazê-la, como que se depois de incorporar as aprendizagens, o conhecimento se transformasse num objeto impessoal ou distante do indivíduo na forma como é manipulado.

A perspectiva aqui exposta relaciona-se com o propósito da realização de uma tarefa e a forma como é recompensada. Este é um dos eixos sobre o qual Sennett (2009) delinea o conceito de artífice e que oferece o título ao seu livro, e que já referimos. No prólogo, o autor revela um encontro com a sua professora Hannah Arendt (1906 - 1975) numa rua fria de Nova Iorque, logo após a crise dos mísseis de Cuba. Arendt pretendia que Sennett (2009) interiorizasse a seguinte mensagem: “as pessoas que fazem coisas

geralmente não sabem o que estão fazendo³¹” (p. 11). Na página seguinte, o autor cita Oppenheimer (1904 - 1967), um dos responsáveis pelo desenvolvimento da bomba atômica e que foi diretor do projeto Manhattan: “Quando vemos alguma coisa tecnicamente agradável, vamos em frente e fazemos, e só pensamos no que fazer com ela depois de ter sucesso do ponto de vista técnico. Assim foi com a bomba atômica³²” (In Sennett, 2009, p. 12). A afirmação de Oppenheimer encontra respaldo nos discursos dominantes que atualmente circulam no interior da atividade musical. Aparentemente, estes são campos de conhecimento distantes e diversos, no entanto, podemos considerar que estão unidos pelas noções de desenvolvimento e “obsessão” do domínio técnico.

Segundo Kussler (2015), a etimologia da palavra técnica deriva do grego *téchnē* sendo traduzida, por vezes, para o latim como *ars* (p. 189). Deste modo, encontramos relação da nomenclatura com práticas musicais que remontam ao período medieval e início da Idade Moderna³³, não obstante, o autor afirma que

Se pensamos em técnica, certamente, o que nos vem à mente é uma aceção em torno da habilidade de/para fazer algo, uma espécie de conhecimento específico para que uma determinada função seja desempenhada. Entretanto, se formos um pouco mais a fundo, encontramos *téchnē*, ou seja, a *técnica* no sentido de *arte*. Porém, quando pensamos na tecnologia, pensamos, quase que instantaneamente, em um processo mais elaborado, responsável pela criação e pelo desenvolvimento de inúmeros produtos, e no estudo científico que envolve tal processo criatório. Novamente, etimologicamente falando, *tecnología* é o próprio dizer da técnica, ou seja, o modo como ela é organizada, elencada, sistematizada e pensada. A *téchnē* também se expressa como uma *astúcia criativa*, isto é, como habilidade para produzir algo, mas também pode ser compreendida como meio de produzir algo. Nesse sentido, a *téchnē* tem seu caráter *negativo*, pois, enquanto meio, pode ocupar-se em denotar tão somente a obtenção do fim, da obra final — pensemos, pois, em toda a crítica contemporânea de Heidegger e da escola de Frankfurt sobre a racionalização da técnica e dos impactos de uma técnica objetificadora e ocupada apenas em resultados, desenvolvida de modo amoral.

³¹ A citação resulta da tradução brasileira. Na língua original o texto desenvolve-se da seguinte forma: “people who make things usually don’t understand what they are doing” (Sennett, 2009, p. 1). Assim, cremos que a tradução estaria mais completa se o tradutor usasse a palavra entendem para *understand* em substituição de sabem.

³² Na língua original: ““When you see something that is technically sweet, you go ahead and do it and you argue about what to do about it only after you have has your technical success. That is the way it was with the atomic bomb” (Sennett, 2009, p. 2)

³³ **Ars antiqua** (Lat). Arte antiga. O estilo musical da Europa Ocidental na Idade Média, baseado no canto-chão e organum, empregado por compositores (nomeadamente Leonin e Pérotin) da Catedral de Notre Dame, ou seja, na escola de Paris dos sécs. XII e XIII.

Ars nova (Lat.). Nova arte. O novo estilo de mus. comp. em Fr. e It. no séc. XIV. Nome derivado do tratado de (ca. 1320) de Philippe de Vitry. As restrições da **ars antiqua* foram substituídas por uma maior variedade no ritmo, com acrescentamento da possibilidade de subdivisão binária além da ternária até então utilizada em exclusivo, e maior independência na escrita das diversas partes. Dicionário Oxford de Música, 1995, p. 41.

Entretanto, a *téchnē* exige a *technología*, que se define como a *efetivação da técnica*, ou seja, o meio pelo qual a técnica é disposta na realidade. (p. 188 - 189)

Como já observamos, os modelos de organização social da Idade Média foram influenciados pelos princípios doutrinários de Aristóteles e Platão e aqui encontramos uma junção entre técnica e arte, em que uma depende da outra e se complementam. Como veremos nas próximas linhas, quando técnica e arte não atuam em conjunto, o propósito de uma tarefa fragmenta-se perdendo o significado que medeia a sua realização e a respectiva recompensa. Deste modo,

Aristóteles faz uma distinção entre *téchnē* e *epistēmē*, uma vez que a primeira trata do criar, da arte do *saber-fazer*, portanto, por um viés mais prático, com um fim extrínseco e com valor no que é produzido/criado; a segunda faz menção ao saber teórico, com vista à demonstração e à formalização, com um fim intrínseco. (p. 192)

Quando olhamos o nosso presente, consideramos vulgarmente que a criação do objeto artístico está ancorada na interioridade do artista, embora o que é valorado é aquilo que é extrínseco. Todavia, o termo episteme transporta-nos para a concepção que Foucault (2016) lhe atribui tornando-a num significado maior quando se intenta entender os discursos que se foram gerando ao longo da história. A interpretação que o autor nos oferece permite distinguir e compreender de outro ângulo a relação da técnica com o meio onde ela é produzida, estando adstrita a um espaço/tempo e que decorre de predisposições coletivas e interesses comuns. Ou seja, uma forma de governo do discurso, no qual estamos imersos e que é transversal, contíguo a um meio, e que é produzida pela humanidade sem que ele tenha consciência que é receptor/emissor dessas formas discursivas.

Por *episteme*, de facto, entendemos o conjunto das relações que podem unir, numa dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição destes limiares, que podem coincidir, estar subordinados uns aos outros, ou estarem desfasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que relevem de práticas discursivas vizinhas mas distintas. A episteme não é uma forma de conhecimento ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podemos descobrir, para uma época dada, entre as ciências quando as analisamos ao nível das regularidade discursivas. (p. 247)

Podemos, assim, argumentar que a técnica é uma das vertentes que compõe a episteme e que é através desse gesto de cunho extrínseco que conseguimos reconhecê-la. Se contemplarmos o horizonte e fixarmos o olhar na experiência artística, vislumbramos que o que resulta desse conjunto de relações discursivas forma o indivíduo dando-lhe possibilidades, num dado espaço/tempo, de ser quem é. Portanto, a episteme representa, simultaneamente, de forma isócrona, sistemas de inclusão e

exclusão das formas discursivas, ou seja, não controla a ordem do discurso, ela é o discurso possível e ao mesmo tempo a sua potência.

Tarunski (2010a) relaciona as concepções técnicas com estilos/gostos das diferentes épocas. Deste modo, argumenta que

Técnica é uma aspeto da produção; estilo é um atributo do produto. Podemos dizer que o estilo é, portanto, um resultado da técnica. Por isso, a evolução estilística pode ser, entre outras coisas, o resultado de um progresso técnico. Mas todos os criadores tentam constantemente melhorar as suas técnicas e, até muito recentemente, em nenhum momento ninguém pensava em mudar deliberadamente, como tal, o seu estilo. E enquanto novas técnicas podem substituir ou invalidar técnicas antigas, os novos estilos não fazem isso, isto no que concerne ao espectador. O facto de tantos de nós ouvirem música do passado tanto (senão mais) como a música atual é prova suficiente disso. (p. 176)

Assim, podemos supor que a prática musical radica num conjunto de técnicas que estão em constante diálogo entre si e com o que lhes é exterior.

A aprendizagem de um instrumento é desenvolvida através da repetição no sentido de aperfeiçoar e apurar a relação entre o que se idealiza e o que se concretiza. Esta forma de operar encontra-se mais no domínio do comprometimento e disciplina pessoal do que uma atividade livre sem fronteiras definidas. É nesta localização que podemos começar a vislumbrar o músico artífice. Sennett (2009) denomina este movimento como relação entre cabeça e mãos e considera que “o artífice representa uma condição humana especial: a do *engajamento*” (p. 30). O autor argumenta que

Como muitas outras sociedades até recentemente qualificadas pelos antropólogos como “tradicionais”, a Grécia arcaica tinha como certo que as habilidades e capacitações seriam passadas de geração em geração ... As normas sociais tinham mais peso que os dons individuais na “sociedade de capacitação” tradicional. O desenvolvimento do talento dependia da observância de regras estabelecidas por gerações anteriores; num tal contexto, essa palavra moderna entre as modernas — o “génio” pessoal — não fazia muito sentido. Para adquirir uma qualificação, alguém tinha de ser obediente. (p. 32)

Nos inícios do século XIX, a transmissão de conhecimentos pressupõe um domínio da notação musical, como a capacidade de ler um pentagrama. Para se ser músico de orquestra torna-se necessário a aquisição de competências que hoje classificamos como formais e que se estendem muito para além do saber tocar o instrumento. Aliás, o esquema de ensino da música foi de tal forma capturado pela escrita e leitura que, como no meu caso, saber ler uma partitura antecede a aprendizagem de um instrumento. Esta forma de organizar e transmitir os conhecimentos rompe com as práticas instituídas até então. Por certo que ao constatarmos esta disrupção poderá induzir o leitor em erro ao supor que uma *práxis* foi simplesmente substituída por outra. Mas como tem sido retratado, a execução do trombone estava associada à música evanescente e a sua aprendizagem no interior de uma “oficina” com um mestre que ensinava e preparava os seus aprendizes para a profissão. A música *ficta*, como vimos, permitiu ao trombonista com alguns conhecimentos teóricos continuar a exercer a profissão, contudo, à medida que o compositor foi ganhando protagonismo os géneros musicais que escapavam à sua autoridade foram marginalizados. Deste modo, se um músico aspirava a um lugar no topo da atividade musical deveria ter

conhecimentos teóricos suficientes para ler uma partitura escrita por uma entidade externa às suas próprias práticas. Portanto, a transição foi lenta mas quando estreitamos o tempo e observamos cronologicamente estes eventos com uma distância de séculos, podemos afirmar que houve uma alteração considerável nos meios de transmissão de conhecimento.

O ensino da música não é imune ao movimento educativo de institucionalização das aprendizagens como forma de governo do sujeito escolar que surge através de

Uma pedagogização do conhecimento [que] emerge na Europa do século XVI, tendo como efeito o controle do saber e, com ele, de todos os mecanismos de aprendizagem. Desde então, um controle assentado no carácter universal dos conteúdos restringe o processo de construção do próprio conhecimento. Capacidade e aptidão tornam-se condição para “deter” esse saber, acompanhando os princípios do capitalismo de acordo com o qual o conhecimento é um bem a ser consumido. (Ó & Scheinvar, 2020, p. 327)

E como já demos várias vezes nota, a literacia tornou-se uma condição determinante de acesso às elites que, por sua vez, ditavam as leis do campo. Deste modo, começamos a associar as aprendizagens com um edifício físico, ou seja, a escola, e a relacionar a aquisição de conhecimentos como um objeto que nos é exterior e que deve ser, à viva força, incorporado dentro de fronteiras previamente estabelecidas encontrando, assim, uma previsibilidade nas aprendizagens que se pretende ministrar. Desta forma, e pedindo as palavras emprestadas aos autores supra citados, podemos argumentar que

No interior das instituições de saber, a escrita passou a ser espelho ou um duplo da leitura e não mais um prolongamento dela, dotando todas as profissões de um novo recurso técnico, menos para ampliar os horizontes e mais para ampliar o domínio de um poder que faz a todos repetir em raciocínio uma mesma forma de pensar e sentir. O padrão definido por meio de parâmetros de verdade inaugura um aprendizado que se diz vasto e complexo, tendo como perspectiva a retração dos horizontes cognitivo e afetivo. (p. 329)

Testemunhamos assim, os primórdios do dispositivo escolar e educativo sob a premissa de uma escola para todos e onde dentro dessas paredes

A pedagogização, crescentemente em articulação com as doutrinas da Igreja, primeiro e do Estado-nação em seguida, implicou “uma passagem da coerção da verdade à coerção da ciência”, melhor dito, “a passagem da censura dos enunciados à disciplina inscrita na própria enunciação” como salienta Júlia Varela. (p. 330)

Contudo, quando observamos todos estes desdobramentos de transmissão de conhecimentos na perspectiva das artes mecânicas e do funcionamento das guildas, notamos traços comuns com o dispositivo escolar que floresce no século XIX, assim como com aquele que nos é hodierno. Como já referimos, a aprendizagem de um ofício fazia com que a figura do pai fosse representada pelo mestre que estaria incumbido de zelar pela formação do seu aprendiz:

A oficina medieval era um lar mantido coeso antes pela honra que pelo amor. Concretamente, o mestre dessa casa baseava a sua autoridade na transferência de habilidades. Era o papel do pai substituto no desenvolvimento da criança. Ele não “dava” amor; era pago para exercer funções específicas de paternidade. Se nos espelharmos nessa realidade, *in loco parentis* é ao mesmo tempo uma imagem inspiradora e inquietante da paternidade: o mestre da guilda desempenhava um papel bastante claro como figura paterna, expandindo os horizontes da criança além do carácter accidental do nascimento. (Sennett, 2009, p. 78)

Quando retrocedemos a um tempo outro é possível vislumbrar as intersecções, as curvas e contra-curvas dessa estrada sinuosa que nos trouxe ao nosso presente, a racionalidade que se foi estabelecendo e as possibilidades de devir da sociedade. Assim, quando nos detemos sobre a função das artes mecânicas enquanto forma de superar a nossa incompletude, verificamos que estes nexos estiveram na génese de um dispositivo educacional que pretendia atribuir uma função social e um sentido ao ser humano, tornando o seu corpo útil à sociedade. É neste sentido que a música é mobilizada no século XVIII, com a pretensão de reabilitar as crianças desfavorecidas.

A palavra *ospedale* (cf. hospital) significava originalmente o mesmo que *conservatorio* (daí “conservatório”); ambas eram instituições que sustentavam e educavam crianças indigentes (orfãos, enjeitados, bastardos) através do erário público, e ambas enfatizavam o ensino musical vocacional. (Tarunski, 2010b, p. 163)

Era e é possível encontrar estas instituições caritativas espalhadas um pouco por toda a Europa, que apesar de terem outras nomenclaturas, teriam funções idênticas tendo sido as precursoras dos Conservatórios onde o ensino da música se esquematizou e estruturou tal como o conhecemos hoje.

O que herdamos e o que acumulamos

O Seminário Patriarcal foi criado em 1713 por D. João V, estando anexo à Capela Real de Lisboa e tinha como objectivo o ensino da música para os serviços litúrgicos³⁴. Importa salientar o papel do Seminário Patriarcal no ensino da música porque foi através dele que D. João V fez um investimento substancial no desenvolvimento da música contratando, para isso, professores e cantores italianos de renome como Domenico Scarlatti ou Giovanni Giorgi. Por outro lado, “era frequente que os discípulos mais dotados fossem enviados para Nápoles no sentido de se aperfeiçoarem e, posteriormente, voltarem para Portugal para lecionarem segundo as tendências praticadas em Itália” (Nogueira, 2016 p. 4). Este intercâmbio é, ainda hoje, uma prática fundamental no ensino das Artes e da música, em particular. Resultou, destas políticas, a formação de músicos que se notabilizaram como Marcos Portugal, João de Sousa Carvalho, entre outros.

À semelhança do que era praticado em Itália nos *Ospedali*, que eram orfanatos ligados à Igreja, o Seminário Patriarcal, embora não sendo um orfanato, funcionava também em regime de internato (Vasconcelos, 2002; Fernandes, 2013). É importante

³⁴ Os seus estatutos podem ser consultados na Biblioteca Nacional de Portugal, COD 3693.

estabelecer esta ligação porque estas instituições estão na origem dos conservatórios que hoje conhecemos e que se disseminaram por toda a Europa.

A Casa Pia é o elo de ligação entre o Seminário Patriarcal e a origem do Conservatório. Segundo Vasconcelos, a formação praticada no Seminário era “restrita às funções litúrgicas e a não existência das escolas públicas ou privadas que desenvolvessem uma atividade de “formação profissional” noutros domínios criava, por sua vez, problemas de outra natureza” (Vasconcelos, 2002 p. 48). Se, por um lado, podemos entender esta afirmação de como o ensino aqui praticado teria a função de preencher as necessidades dos serviços religiosos, por outro, músicos eminentes aqui formados, como Marcos Portugal, distinguiram-se muito além do âmbito da prática religiosa. Aquilo que parece certo é que as instituições religiosas estavam em declínio pelo contexto social que então se vivia, não representando os ideais que começavam a despontar na sociedade.

É neste contexto, na tentativa de criar futuros músicos que pudessem ingressar no mercado, que o ensino da música se transfere para a Casa Pia em 1833, bem como o corpo docente do Seminário Patriarcal. Tendo a Casa Pia uma função que hoje poderíamos denominar como “escola profissional”, porque eram ensinadas as artes e os ofícios necessários a uma integração no mercado de trabalho, bem como no meio social³⁵, o ensino da música seria mais uma das suas valências.

No entanto, em 1835, é criado o Conservatório Nacional de Música anexo à Casa Pia. Segundo Gomes, como ponto de partida, o “plano inicial” era “bastante ambicioso”, pois “pretendia a criação de um Conservatório de Música com dezoito professores para dezasseis disciplinas; no entanto, este acaba por ser reduzido, por razões económicas, para seis, cada uma ministrada por um professor” (Gomes, 2000 p. 17).

É, assim, pertinente referenciar dois fatores sociais que influenciaram o ensino da música na Europa: a Revolução Francesa e a preponderância da burguesia enquanto classe social emergente. Os valores artísticos eram, até então, pautados pelo clero e aristocracia, sendo “o gosto da nobreza de corte” que “estabelecia o padrão para os artistas de todas as origens sociais, acompanhando a distribuição geral de poder. Isto aplicava-se especialmente à música e à arquitetura” (Elias, 1995 p. 6). É importante salientar este deslocamento do poder da nobreza para a burguesia porque traduziu-se numa abertura das salas de concertos. No Séc. XVIII, com o despontar de uma classe média com capacidade de influenciar o meio social, a música como objeto de fruição cultural começa a deslocar-se do salão aristocrático para salas de maiores dimensões e começam a surgir “os concertos públicos, para audiências mistas”, que se tornam “rivals dos antigos concertos e das academias” (Vasconcelos, 2002 p. 40).

A Revolução Francesa provocou “o encerramento das casas religiosas” que “serviu para dismantelar as fundações de caridade e forçar a reorganização das escolas de música. A emergência do conservatório como instituição de formação laica, associada à qualidade dos músicos por eles formados, fez com que este tipo de instituições aparecessem um pouco por toda a Europa durante os séculos XVIII e XIX” (Vasconcelos, 2002 p. 42). No entanto, apesar da tentativa de laicização do ensino da música, os modelos pedagógicos e curriculares continuam semelhantes aos que eram praticados nas instituições religiosas, e mesmo as leis estabelecidas que estiveram na génese do Conservatório Nacional têm mais uma intenção de continuidade do que de ruptura em relação aquilo que vinha sendo praticado, como veremos mais à frente. Por outro lado, com a tentativa de estender o ensino da música à sociedade em geral, encontramos alunos com intenções distintas: os que procuravam saída profissional (classes mais

³⁵ Para mais informações sobre o ensino das artes na Casa Pia, consultar Martins, 2011.

baixas) e aqueles que apenas queriam um complemento à sua educação (classes mais altas) (Paz, 2014, p. 307).

Em Portugal, no princípio do Séc. XIX, o ensino da música continua dentro da esfera da igreja, mas com o fim da guerra civil entre absolutistas e liberais, em 1834, Portugal começa um período de reformas e é dentro deste âmbito que surge o Conservatório de Lisboa, em 1835.

Para Gomes (2000), este é um ponto de viragem no ensino da música, pois o Conservatório tem “como características inovadoras o visar de uma acção caritativa assim como pretende ministrar uma formação laica a ambos os sexos” (p. 17). João Domingos Bomtempo foi nomeado diretor e é a partir deste momento que o Conservatório Nacional de Música se torna, durante muito anos, a referência do ensino da música no País. É curioso observar as datas em que os outros Conservatórios Públicos se formaram, porque encontramos um fosso enorme entre eles. O Conservatório do Porto foi inaugurado em 9 de Dezembro 1917 de iniciativa municipal, e só em 1973 transita para a alçada do Estado; o Conservatório de Aveiro, de Braga e Coimbra entram na esfera do Estado apenas em 1985, apesar de todos terem estruturas de ensino que lhes antecedem. Estes dados mostram que o Conservatório Nacional de Música teve uma importância incontornável, numa primeira fase do ensino da música que se pretendia que fosse acessível a todos. De qualquer forma, há realmente uma ruptura com aquilo que era o ensino da música até então, porque este sai da esfera da igreja e entra na esfera da política, embora a “acção caritativa” que Gomes (2000, p.17) realça é um fator que esteve sempre ligado ao ensino da música através da igreja, passando agora para o Estado. O decreto que dita a criação do Conservatório de Música diz no Art. 3.º:

Dentro de referido Conservatório haverá um Colégio de doze até vinte Estudantes pobres, sustentados pelo estabelecimento: entrarão nele com preferencia os que no Seminário estiverem mais adiantados.

Estabelece também, nos artigos seguintes, que os órfãos que mostrem talento poderão ser admitidos, bem como, a admissão de alunos externos mediante o pagamento de uma propina mensal. Dentro deste contexto, também não é possível constatar uma verdadeira alteração nas práticas de ensino, sendo que os professores do Seminário Patriarcal transitaram para o Conservatório; o que é realmente novo é a tentativa de laicização do ensino da música e que ele se estenda aos dois sexos.

A profunda transformação social ocorrida durante os finais do Séc. XVIII e princípio do XIX leva à proliferação das salas de concerto, o que aumenta a necessidade de músicos para responder a um mercado em crescimento. Em Portugal, apesar do aumento de oferta no mercado de trabalho, o Conservatório Nacional de Música, que deveria ter uma posição singular na formação de músicos, “não parece ter conseguido dar à maioria dos músicos portugueses que o frequentaram uma sólida formação musical, tanto do ponto de vista prático como teórico, forçando muito dos nossos instrumentistas a tentarem completar a sua preparação no estrangeiro” (Brito & Cymbron cit. por Vasconcelos, 2002, p.50). Se por um lado é consensual que o Conservatório tinha os melhores profissionais disponíveis, por outro lado, é evidente que não tinham as melhores condições para trabalhar, por razões “de natureza económico-financeira, até à sua integração nas Belas Artes, passando pela dificuldade de afirmação social e cultural” (Vasconcelos, 2002 p. 50). Assim, o ensino da música no Conservatório foi sujeito a várias reformas ao longo dos anos, tanto por questões económicas, como pedagógicas e como políticas e, mesmo após o surgimento de outras escolas, o ensino da música não conseguiu sair desta instabilidade; a prova disso é o recurso a professores/músicos estrangeiros para preencher as vagas no ensino e nas orquestras. A contratação de

músicos estrangeiros é um costume transversal à nossa história da música. Assim, observemos o corpo docente do Conservatório Nacional, que sob a direção de João Domingos Bomtempo era composto por músicos estrangeiros radicados em Portugal e pela sua 2ª geração. Alguns exemplos: Francisco Xavier Migone (1811-1861), pianista e compositor de origem italiana, *maestro concertatore* do Teatro de S. Carlos; Fábio Máximo Carrara (m. 1869), tenor, veio para Portugal integrado numa companhia do Teatro de S. Carlos; João Jordani, filho de músico italiano que viera para a Real Câmara do Séc. XVIII, primeiro violoncelo do Teatro de S. Carlos³⁶.

Cremos, também, que vale a pena resgatar as afirmações do próprio Bomtempo aquando da criação do Conservatório:

Quando pois se considera que pela fundação deste Estabelecimento tão pouco dispendioso, como fica demonstrado, cessa a enorme despesa, que antes se fazia com o engajamento com Músicos Estrangeiros e por outro lado se abre o caminho ao desenvolvimento de génios nacionais no aperfeiçoamento de uma Arte tão estimada e cultivada nos melhores países da Europa, é fácil reconhecer-se o proveito deste Estabelecimento, tanto mais vantajoso quanto menos gravoso se apresenta. (cit. por Fuentes, 1993 p. 16)

Em Setembro de 1971, o Ministro da Educação, José Veiga Simão, assina um despacho:

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587, de 10-03-1967, determino que:

a) Durante o ano lectivo de 1971-72 funcionem, em condições a definir por despacho ministerial, experiências pedagógicas nos domínios da música, teatro e dança, podendo promover-se ensaios de novos métodos didácticos;

b) De acordo com a referida experiência, poderão introduzir-se no regime geral em vigor alterações aos planos de estudo, programas, métodos e condições de ensino, exames e acessos aos estudos;

c) Podem colaborar na experiência agentes ou auxiliares de ensino de quaisquer estabelecimentos dependentes do Ministério da Educação Nacional, podendo ser dispensados, total ou parcialmente, das suas funções próprias;

d) Será nomeada uma comissão orientadora, que terá por funções acompanhar a execução da experiência, submeter a despacho do Ministro as medidas que vá considerando necessárias de acordo com o estabelecido nos números anteriores.

É interessante observar a influência da literatura francesa na organização da bibliográfica que orienta as aprendizagens do instrumento, comparando este facto com o início do ensino do trombone no Conservatório Nacional onde, na ausência de literatura criada pelo próprio professor, seria pelo programa do Conservatório de Paris que a disciplina se orientaria. A Biblioteca Nacional, tem nos seus arquivos dois métodos que datam deste período, um de Victor Cornette e outro de Santos Pinto. Segundo Alves, o método de Cornette era usado no Conservatório de Paris e o método de Santos Pinto seria um género de complemento ao de Cornette. Devemos, no entanto, ter em

³⁶Para mais informações consultar *Revista Portuguesa de Musicologia* nº10, Lisboa, 2000, pp. 88 - 89.

consideração que a literatura que foi sendo produzida para ensinar trombone tinha como premissa preparar e proporcionar ferramentas para a profissão de orquestra. Assim, em finais da centúria de dezoito e início da dezanove, à medida que uso do trombone é restabelecido, uma das suas funções é a dobragem do baixo nas óperas o que é, de certa forma, um retorno às origens. Contudo, Guilloux (2016) estabelece uma espécie de cronologia do desenvolvimento da linguagem idiomática na escrita orquestral para trombone através das várias edições do já referido método de Jean-Frédéric Braun:

Existem várias razões que conduziram a uma expansão da primeira edição. O motivo principal assenta no sucesso gradual do trombone enquanto instrumento de orquestra em França ... Enquanto instrumento de acompanhamento foi progressivamente afirmando uma identidade própria, com as suas particularidades [na tessitura] de alto, tenor e baixo, e que foram refletidas no desenvolvimento de *Gamme ou Méthode Pour la Basse Trombone* para *Gamme et Méthode pour les Trombones Alto, Ténor et Basse*. (p. 84)

É possível estabelecer uma relação entre aquilo que são as necessidades do mercado e a formalização do ensino. Até então, a prática do trombone decorria de uma execução musical; a partir deste momento, ainda que de forma rudimentar, o seu ensino começa a ser problematizado. Apesar de ainda nos situarmos nos primórdios em que o dispositivo escolar se está a formar, no âmbito do ensino do trombone, pelo Estado-nação, as ferramentas de que se apodera situam-se no domínio dos rudimentos musicais, ou seja, escalas maiores, menores e cromáticas, e exercícios sobre ornamentações. Como vimos, um dos elementos de distinção entre músico profissional e amador no início do século dezasseis, seria, precisamente, a capacidade de ornamentar ou embelezar uma dada melodia; passados três séculos esses enunciados são capturados pelo dispositivo escolar, ou seja, estas práticas já não decorrem de uma prática musical, elas tornam-se em enunciados aos quais as práticas musicais têm de obedecer. A verdade do discurso já não se encontra no cruzamento entre a execução e a audição mas num enunciado que determina o que se inclui e se exclui, o que é conhecimento passível de reconhecimento escolar ou não. É dentro desta dinâmica que o ensino musical se estabelece e se expande, apropriando-se de práticas e produzindo outras de forma a acomodar uma hegemonia no interior do campo, ditando o que é erudito ou não.

Em Portugal, o trombone sobreveio?

A prática do trombone em Portugal surge por volta do final do Séc. XV e princípio do Séc. XVI e está associada às bandas de charamela, onde o trombone era usado para fazer o baixo, a voz mais grave da banda, acompanhando, assim, as tendências europeias.

Garcia de Resende, nas suas *Crónicas*, ao relatar o batizado do Rei D. João II (11 de Maio de 1455) refere que este foi “acompanhado por muitas trombetas, tambores, charamelas, trombones e muitos outros instrumentos.” Também, durante o reinado de D. Manuel I (1495-1521), há referências à contratação de instrumentistas na Flandres através do governador Silvestre Nunes (Alves, 2013, p. 20).

Segundo Alves (2013), o ensino do trombone em Portugal teve o primeiro impulso através de um decreto-lei de 1824, que determina a criação da classe de instrumentos de orquestra no Seminário Patriarcal de Lisboa, sendo nomeado responsável pelos *instrumentos de latão* (instrumentos de metal) o professor Francisco Kuchenbuck (Alves, 2013 p. 122). Este foi nomeado, mais tarde, professor do Conservatório de Música, em

1835, quando este foi criado por decreto, e que se estabeleceu na Casa Pia de Lisboa, substituindo assim o extinto Seminário Patriarcal de Lisboa. Santos Pinto substitui o professor Kuchenbuck, em 1848, como professor dos instrumentos de latão; como já vimos, um dos requisitos seria executar os principais instrumentos de metal em voga naquele período. É dele o primeiro método português conhecido e que foi escrito especificamente para trombone, *Princípios Elementares para Trombone: Para uso dos alumnos dos instrumentos de latão do Conservatório Real de Lisboa* (P-Ln, C.N. 437) (retirado de Alves, 2013, p. 127). Os professores, neste período, eram obrigados a compor métodos e peças como forma de criar literatura específica. O Título XII, denominado *Dos Compendios e obras elementares*, estipula o seguinte:

Artigo 51º Os professores são obrigados a formar Compendios, e obras elementares para as suas aulas.

- 1º Estes Compendios, e quaesquer outras obras elementares, que sejam precisas, serão examinadas por comissões especiaes, compostas de membros do Conservatorio, nomeados pelo Inspector Geral.
- 2º Feito o exame pela Comissão, será a obra apresentada em Conferencia geral, e ahi adoptada, ou rejeitada. (Regimento do Conservatório Geral de Arte Dramática, 27 de março de 1839)

Neste período da história, ainda se calcorreava os caminhos em direção à especificidade e especialidade da aprendizagem do trombone. A escrita de métodos e obras para os instrumentos era revestida de uma duplicidade. A primeira está perfeitamente identificada e regulamentada em letra de lei, a criação de um repertório instrumental. A segunda, relaciona-se, quanto a nós e fazendo uma relação histórica com a narrativa que temos vindo a desenvolver, com a manifestação de um nível de educação e, acima de tudo, de erudição. Assim, na falta dessa aptidão por parte dos professores e, na falta de interesse dos compositores em escrever para o instrumento, a referência bibliográfica seria a literatura praticada no Conservatório de Paris (Alves, 2013).

A partir desta data, o trombone fez sempre parte da oferta formativa do Conservatório até aos nossos dias, aliás, oferta essa que se estendeu a outras escolas de música que ao longo do tempo foram emergindo. Portanto, o percurso do ensino do trombone está intimamente ligado ao Conservatório Nacional de Música e foi aqui que o ensino do instrumento começou a ser esquematizado de forma a produzir reconhecimento profissional. O método inclui uma “breve história do trombone, assim como as suas principais características técnicas, articulação, respiração e produção sonora. Também fornece uma descrição esquemática do trombone alto, tenor e baixo” (Alves, 2013, p. 127-128). Este método parece ser um complemento ao de Cornette, pois os estudos aí contidos abordam aspetos técnicos que não estão incluídos no do autor francês. Este modelo de organização da informação advém de um movimento maior com origem no início da Idade Moderna, embora, no que se refere ao trombone, só no final do século XVIII é possível encontrar a primeira evidência dessa estruturação pedagógica.

É, também nesta escola, que mais tarde se elabora uma relação de peças e estudos que vai servir de modelo para as escolas vocacionais, que entretanto foram soerguendo. O documento a que tive acesso e que me foi gentilmente cedido por Álvaro Pinto, professor de trombone no Conservatório de Coimbra, tem o título de *Relação Orientadora da Literatura do Curso de Trombone de Varas*, onde a data é omissa. No entanto, após consulta da legislação que se foi produzindo, alvitramos que poderá ter sido elaborado na década de 70 do século passado, num período em que o governo tenta impulsionar o ensino através de um modelo de educação pela arte.

Este movimento remonta a finais dos anos cinquenta do século passado e os seus mentores debruçaram-se

sobre a relação, mais ou menos complexa, existente entre a arte e a educação, não numa visão tradicionalista que concebe esta relação unicamente numa perspectiva de formação de artistas, mas de uma forma muito mais ampla que vê as expressões artísticas como potencializadoras de um desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade humana. (Gomes, 2000, p. 50)

Observamos, deste modo, que a educação pela arte estaria na esfera do controle da psique e do comportamento do indivíduo, e que esta se encontra no interior de uma dicotomia herdada das transformações sociais operadas em finais do século XVIII e início do XIX entre liberdade e a autoridade. Para a criança ser obediente torna-se necessário que se sinta livre e a liberdade entronca no reconhecimento da autoridade, do pai, do professor, do mais velho, etc.

Um dos alicerces desta investigação assenta num conjunto de entrevistas realizadas aos professores que lecionaram e lecionam trombone no pináculo do ensino da música e que confere o grau máximo do ensino formal e que se refere, numa primeira fase, aos Conservatórios e, numa segunda, aos Institutos Politécnicos e às Universidades. Assim, um dos entrevistados foi o professor Emídio Coutinho, autor do documento citado. Quando inquirido acerca da elaboração deste documento, referiu que não tinha memória exata das datas mas situou o documento por volta de 1975, no pós revolução de abril. Portanto, a sua elaboração situa-se entre a reforma de Veiga Simão, em 1971 e o pós 25 de abril,

contudo, os *“programas da experiência pedagógica de 1971”* são de facto inexistentes, pois, como vimos, para além do regime de experiência pedagógica dividir-se em quatro fases completamente distintas entre si, em Dezembro de 1973 estavam somente elaborados os programas de Educação Musical Básica, Piano, História da Música, Composição, Violino, Violoncelo e Música Electro-acústica referentes aos planos curriculares aprovados para o ano lectivo de 1973/74. Estes dizem respeito a uma estrutura curricular distinta daquela que veio a vigorar nestas escolas após o 25 de Abril de 1974 e que acabou por ser homologada recentemente pela Portaria n.º 370/98, de 29 de Junho. É preciso ainda considerar que nenhum destes programas possui qualquer tipo de existência legal pois nunca foram alvo de uma homologação por parte da tutela, à excepção do já referido programa de Análise e Técnicas de Composição, homologado por despacho do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário de 23 de Junho de 1987 (10.º ano), de 29 de Março de 1988 (11.º ano) e de 25 de Outubro de 1988 (12.º ano). (Gomes, 2000, p. 134)

Constatamos, deste modo, que os planos curriculares afetos ao ensino da música se encontravam, de um modo geral, fora da alçada do Estado, não obstante existir uma linha orientadora que delineava a transmissão de conhecimentos através de uma sugestão de métodos e obras para cada ano de ensino; este não estava esquematizado acerca das competências e aptidões que se pretendia adquirir e desenvolver. É possível, nesta perspectiva, olhar o professor de instrumento como o mestre de uma oficina artesanal, no século XVI, onde ele representa e encerra, em si, todo o conhecimento de um ofício ditando as suas leis e, assim, definir quem está ou não apto a desempenhar a profissão.

É, também, importante ter em consideração que passado mais de um século, a influência da literatura francesa na organização bibliográfica continua presente e ainda com mais evidência. De salientar, porém, a ausência de compositores portugueses com a exceção da Sonata Concertante de Constança Capdeville para trombone e piano, dedicada ao professor Emídio Coutinho.

Atualmente, e segundo um estudo de Renato Reis, que fez uma recolha dos manuais mais usados no ensino do trombone, é possível constatar uma alteração neste paradigma da influência francesa. Assim, dos 14 inquiridos sobre a literatura usada em sala de aula, é notória a influência anglo-saxónica, tanto ao nível de manuais originais, abordando problemas específicos, bem como das edições de manuais franceses revistas por autores americanos (Reis, 2017).

Desenlace de uma genealogia

É desta prisão, com todos os investimentos políticos do corpo que ela reúne em sua arquitetura fechada que eu gostaria de fazer a história. Por puro anacronismo? Não, se entendemos com isso fazer a história do passado nos termos do presente. Sim, se entendermos com isso fazer a história do presente. (Foucault, 2021, pp. 38 - 39)

Cumpra agora, buscar um sentido a toda uma narrativa que se espalhou em várias direções, tentando conferir significados aos nós que entrelaçam o tecido temporal e sobre os quais se coalescem signos diversos e distintos que formam a efígie do presente. Tentamos descrever as transformações operadas no ensino da música e, em particular, no do trombone e, assim, fomos no encalço dos centros de poder, não para o sublimar e dizer um já-dito, mas antes para identificar o que se lhe opõe e o que possibilitou a sua produção. Foi possível detetar que quando o trombone emerge nas práticas musicais se relaciona com a esfera do poder masculino, da nobreza e do clero e, neste sentido, o trombonista ocupa um lugar proeminente na hierarquia musical. As elites, enquanto classes sociais dominantes, simbolizavam e materializavam o exercício do poder tornando assim possível identificar, na estrutura hierárquica, qual a origem da autoridade, se do Rei, do Papa, do nobre, etc. Contudo, os deslocamentos operados no início da Idade Moderna foram alterando de forma substancial as relações estabelecidas culminando, no século XIX, com a substituição da Igreja e da nobreza pelo Estado-nação. Deste modo, a identificação de onde emana o poder torna-se difusa uma vez que transita para o domínio de instituições onde o indivíduo, de certa forma, se torna anónimo. Cabe, então, agora ao Estado formar e governar o cidadão; para isso, o sistema social é ancorado em três pilares basilares a que a educação e o ensino não são imunes: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica remete para

o exercício da disciplina [que] pressupõe um dispositivo que coaja por meio do olhar; um aparelho no qual as técnicas que permitem ver induzam efeitos de poder, e no qual, em contrapartida, os meios de

coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre os quais se exercem.
(Foucault, 2021, p. 198)

A sanção normalizadora preconiza o castigo como meio de corrigir os comportamentos desviantes no sentido lato, considerando que é aquilo que se afasta do comumente aceitável. Assim,

No centro de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. Beneficia de uma espécie de privilégio de justiça, com as suas próprias leis, os seus delitos específicos, as suas formas particulares de sanção, as suas instâncias de julgamento ... Na oficina, na escola, no Exército, domina toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, faltas, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (falta de educação, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes «incorretas», gestos inconvenientes, desmazelo), da sexualidade (imodéstia, indecência). (p. 206)

Destarte, os professores devem concentrar-se na recompensa de forma a estimular os “preguiçosos” e a reconhecer os “diligentes”; no entanto, se o castigo não puder ser evitado, o professor deve conquistar o afeto da criança de forma a obter um duplo resultado. O primeiro, a normalização através dos pares e o segundo, o reconhecimento da hierarquia como modelo corretivo (p. 209). Assim,

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui. Em suma, normaliza. (p. 212)

O exame é a tecnologia que une as duas anteriores uma vez que

Combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um olhar normalizador, uma vigilância que permite qualificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual são diferenciados e sancionados. (p. 213)

Por último, a citação que se segue é de toda a importância para esta investigação, uma vez que deixa latente uma clivagem já por nós assinalada mas que não é demais enfatizar e que Foucault (2021) descreve de forma sublime:

Ora, o exame permite que o seu mestre, ao transmitir o seu saber, estabeleça sobre os alunos todo um campo de conhecimentos. Enquanto a prova que concluía uma aprendizagem na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida - a obra-prima autenticava uma transmissão de saber concluída -, o exame, na escola, é uma verdadeira e constante permuta de saberes: garante a passagem de conhecimentos do mestre ao aluno, mas extrai do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. (pp. 215 - 216)

Toda esta descrição da transformação que a escola operou na transmissão de conhecimentos não é totalmente nova para nós e converge com o trabalho de campo realizado. Os enunciados que o dispositivo escolar preconiza motivaram uma profunda clivagem na forma como se transmitem os saberes. Na oficina medieval e nas guildas os

aprendizes despenderiam o seu tempo a incorporar modos de fazer, a experienciar materiais, cores, sons, a repetir uma tarefa até a dominar, a aprender de maneira implícita, para então se sujeitarem a uma prova que consistiria numa verificação de um saber/fazer e, deste modo, tornarem-se também num mestre, isto é: num saber/poder. Assim, as aprendizagens situavam-se no interior da sua própria prática onde o aprendiz se encontrava. Podemos, desta forma, argumentar que o conhecimento tácito depende de vários níveis de assimilação para que os saberes sejam incorporados. Por outro lado, nos centros de poder, como nas universidades e centros religiosos, a educação assenta na elevação e preparação, na era medieval, passando para a erudição na era moderna. Esta premissa, que decorre das elites, foi capturando outros modelos de ensino-aprendizagem como já constatamos. Assim, os primeiros colégios seculares começam a surgir em redor das universidades estando estas, por sua vez, interligadas às autoridades religiosas. Por volta do século XIII, estes

novos estabelecimentos de ensino foram fundados por benfeitores para albergar estudantes pobres e ficaram conhecidos como hospícios, pedagogias, pensionatos ou casas. As razões subjacentes à sua criação foram essencialmente disciplinares: os alunos passaram a estar submetidos às vigilâncias e supervisão constantes, posto que o regime que se lhes aplicou passou a ser o do internato, ao passo que os seus professores perderam também a margem inicial de autonomia, ficando sob a alçada tanto do clero como das autoridades civis. (Ó & Vallera, 2021, p. 5)

O governo do aluno parece, assim, ter começado a ser ensaiado antes do Estado-nação ter assumido de forma plena a regulamentação da sociedade. Contudo, desde o início do século passado, estes enunciados parecem estar perfeitamente integrados no meio educativo, onde o dispositivo escolar operacionaliza, agora, através da verdade científica onde se inscrevia como desiderato

fazer com que as *tecnologias do eu* se fundissem com as *técnicas do eu*”. Com efeito, tratar-se-ia de transformar a linguagem e os critérios fornecidos para agir sobre o corpo, os pensamentos e a conduta do aluno exactamente naqueles em que ele deveria percepcionar os seus próprios defeitos, desvios ou vícios ou ainda projetar os seus ideais de realização e felicidade. (Ó, 2003, p. 401)

Deste modo, a escola e o aluno formam uma unidade, física e intelectual, onde o saber tem uma localização determinada e é povoada por invólucros prontos a serem preenchidos de conhecimento. Assim, aprender torna-se cada vez mais distante da criança, do aprendiz. O saber é um objeto que se situa fora do sujeito e este não tem mais que absorver o doce sumo do conhecimento, o elixir da sapiência para se converter num corpo dócil e útil no meio em que se insere. Um dos exemplos mais paradigmáticos de formas de governo através do dispositivo escolar são as Teaching Machines de B. F. Skinner (1904-1990). O autor pretendia substituir o professor por máquinas que estariam programadas para criar condições ágeis e aperfeiçoadas para uma aprendizagem efetiva. A questão do tempo parece ser importante porque informa o aluno, em tempo real, se a resposta está correta ou não, contribuindo, assim, eficazmente para a correção e boa formação do aluno (Skinner, 1960). O dispositivo escolar parece ter alcançado a idade adulta e, na sua maturidade, já não precisa do professor para operacionalizar os seus enunciados, o “conceito de [um] conhecimento dependente da oralidade, do diálogo e da disputa” (Ó & Paz, 2019) encontra-se, definitivamente, obliúvio.

Este modelo afasta-se de um entendimento em que a linguagem não só descreve a realidade como também a constrói. Deste modo, ao converter a escrita como um espelho da leitura, todo o processo de aprendizagem implícito, intrínseco ou tácito é fragmentado. Não se estabelecem relações que permitam uma construção em que à medida que vou sabendo vou fazendo, e à medida que vou fazendo vou sabendo.

No que se refere ao ensino da música, estes deslocamentos promovem uma ruptura na transmissão de conhecimentos, ou, usando a terminologia de Sennett (2009), mãos e cabeça estão separados (p.48). A música, enquanto arte performativa, instaura uma relação estreita entre o pensamento e o corpo, pensamento/ação. Assim, aquando da sua execução não é prudente que o músico monitorize constantemente o desempenho da sua performance sob pena de ficar “preso” numa falha ou erro que pode ocorrer e, desta forma, comprometer a sua atuação. Esse procedimento é, no entanto, fundamental na preparação de um concerto, ou seja, no interior da sua sala de estudo, na sua “oficina”. Portanto, podemos considerar que a ação governativa do músico é anémica quando este se encontra no palco e muito intensa durante o estudo ou no seu ensino. A aprendizagem de um instrumento requer, na verdade, vigilância, ou seja, uma constante observância dos preceitos técnicos que se encontram no interior do “fazer música” (i.e. afinação, ritmo, qualidade sonora, articulação, etc.), e normalização, ou seja, igualar o mestre/professor adquirindo um nível mínimo para se enquadrar entre os pares, acumulando capital específico que lhe vai permitir, mais tarde, definir também parâmetros normativos; por fim, o exame que, no caso da música, atua em duplo sentido onde se avalia, por um lado as capacitações técnicas, e por outro lado as musicais, ou seja, conhecimento explícito e tácito, ou extrínseco e intrínseco, respectivamente.

Muitos dos músicos que se notabilizaram no século XV eram cegos, como Conrad Paumann (c. 1410-1473), Jehan Cordoval e Jehan Fernandez, que acompanharam o séquito de Isabel de Portugal (1397-1471) quando contraiu matrimónio com Filipe III (1396-1467), Duque de Borgonha e que já aqui referenciamos, ou António de Cabezón (1510-1566) na centúria seguinte (Coelho & Polk, 2019, p. 23 e pp. 150-153; Nery & Castro, 1991, p. 21; Branco, 2005, p. 121), num período em que a música tinha, em regra, um carácter evanescente. O deslocamento para um carácter permanente converteu o dispositivo que regulava a transmissão de conhecimentos num artefacto obsoleto. Foi, assim, gradualmente afirmando-se como o representante de modos de fazer música, relegando para as margens este género de músicos, estando hoje vedado ou, no mínimo, dificultado o acesso a estes domínios do campo musical. Estas alterações nos meios de transferência de saberes deriva da

Necessidade de perceber os vários mecanismos que melhor representariam o conhecimento [e que] haveria, ainda, de conduzir Ramus a associar método com outro importante conceito, o de *sistema*. Foi de facto este que lhe permitiu concluir o seu propósito de conceber a educação formal num quadro de *eficiência* e *perfeição natural*, até então sem precedentes. (Ó & Paz, 2019, p. 26)

Estas são as amarras a que o dispositivo escolar vai ancorar um todo aparato pedagógico, e o seu pedagogismo não está confinado, delimitado ao edifício escolar mas, sim, à administração do devir do aluno/criança. A objetificação do conhecimento transforma o ensino da música onde podemos localizar agora as suas práticas fora da oficina, assim como, todo um modo de relacionamento com o som que passa a ser regulado por saberes que se encontram balizados e definidos. Até então, o método passava por emular todo um conjunto de procedimentos que acontecia em tempo real, onde os modos de execução, técnicos/musicais, representariam uma unidade. A escolarização desmembra essa unidade dando-lhe significados independentes. Deste

modo, os nexos que estão subjacentes à sua prática nem sempre são relacionados entre eles. O domínio técnico prevê uma execução sem erros, o musical relaciona-se com o estilo que, como já vimos, é efêmero e depende das competências técnicas.

Convidamos a uma reflexão do artigo de Viana da Motta, na revista *A Águia*, que deu à estampa em 1917 e onde o autor discorre sobre a sociedade e a relação com a cultura, e acima de tudo, sobre o ensino da música em Portugal. O mote para a escrita do texto radicava na criação do Conservatório do Porto, agora de cariz municipal, resguardando assim o ensino formal da música às iniciativas privadas na cidade do Porto. O retrato que Viana da Motta nos oferece é coincidente com os discursos que caracterizam Portugal como um país que se encontra desfasado do centro europeu e, assim, o autor contribui para uma reverberação que o antecede e que sobrevém até aos nossos dias através de figuras/autores proeminentes como Fernando Lopes Graça - *A música portuguesa e os seus problemas*, João de Freitas Branco - *História da Música Portuguesa*, Mário Vieira de Carvalho - *Pensar é morrer ou o Teatro de São Carlos*, ou António Pinho Vargas - *Música e Poder*. A perspectiva de Mota sobre o Conservatório Nacional de Lisboa é descrita nestes moldes:

Apesar de alguns melhoramentos introduzidos no Conservatório de Lisboa, ha ainda tanto a fazer, que para o elevar a par de qualquer escola séria do estrangeiro, mesmo de outras escolas nossas que lhe são superiores, - porque nós, coitados, na música marchamos na retaguarda de todas as artes e sciencias - necessário seria crear uma escola completamente nova, O que nasceu torto, difícil é endireita-lo. Foi o que aconteceu ao Conservatório de Lisboa. (Motta, 1917, p. 1114)

Como vimos, a concepção do Conservatório Nacional de Música, aquando da sua criação, era ambiciosa tendo sido fortemente constrangida por questões financeiras. Desde então, o seu funcionamento tem permanecido num equilíbrio frágil entre a sua missão e condições financeiras que permitam realizar o fim para o qual ele se destina. Deste modo, a regulamentação, desde a sua implementação, tem sido alvo de constantes reformas de forma a acomodar pedagogias que permitam habilitar os “numerosos alumnos de ambos os sexos, não só para os theatros, mas para o ensino particular, para as bandas regimentaes e para outros serviços” (Decreto de 29 de Dezembro de 1839: preâmbulo, In Gomes, 2002, p. 58). A finalidade do ensino, no Conservatório, parece ter como pressuposto a criação de músicos que pudessem exercer funções nas orquestras, bandas militares, etc. Em 1839, o ensino ministrado nesta instituição parecia ter um propósito definido plasmado na legislação. Neste sentido, em 1852, o Conservatório proporcionava a seguinte oferta de ensino:

Composição, Harmonia e acessórios, piano - Francisco Xavier Migone
Canto para o sexo masculino - António Porto
Canto para o sexo feminino - Domingo Luís Laureti
Rudimentos - José Teodoro Higino da Silva e Francisco Gazul
Rebeca e Violeta - Vicente Tito Masoni
Rebecão pequeno e grande - João Jordani
Instrumentos de Latão - Francisco António Noberto dos Santos Pinto
Flauta e Flautim - José Gazul Júnior. (Rosa, 1999, p. 136)

Como podemos observar, o ensino da música encontra-se, agora, fragmentado; os preceitos teóricos não estão no mesmo domínio da aprendizagem prática, ou seja, o sistema educativo desenvolveu uma profunda clivagem no ensino musica. Assim, podemos reconhecer os deslocamentos que nos remetem ao início da Idade Moderna,

128

plenamente incorporados e disseminados no dispositivo escolar. A atividade musical, com forte pendor isócrono, é desmembrada, dificultando a relação entre aquilo que se aprende e o aquilo que se faz, assim como, entre o propósito de aquisição de competências e a sua concretização. A prática orquestral ou de música de câmara não existe, sequer, como disciplina autónoma. Esta ausência explícita do organograma do Conservatório de Música deve ser matéria para reflexão, uma vez que a missão primeira da instituição seria a preparação de músicos para o mercado de trabalho. Assim, esta disciplina, que no nosso entendimento deveria estar no centro do modelo pedagógico, encontra-se anexa à disciplina de Composição, Harmonia e acessórios, e piano lecionada por Francisco Xavier Migone. O envolvimento da escola em atividades nas quais esta está diretamente implicada, como a realização de um concerto na Sessão Solene em Memória dos Sócios Falecidos, revela uma realidade constrangedora, uma vez que, no que respeita à parte musical, “Migone e António Porto declaram que seria impossível a sua realização sem a participação na orquestra de elementos estranhos ao Conservatório, o que contrariava a orientação da instituição” (p. 70).

Devemos aduzir, ainda, outros elementos que nos permitam refletir sobre os enunciados que governam o dispositivo escolar. Assim, na aprovação dos estatutos do Conservatório, na sequência da aquiescência do rei consorte D. Fernando presidir, de forma honorária, ao Conservatório, o que originou a alteração do nome para Conservatório Real de Lisboa, os seus objetivos são elencados do seguinte modo:

- 1.o Pelas suas conferências e reuniões literárias e artísticas;
- 2.o Pela publicação, pela imprensa, de seus trabalhos;
- 3.o Pela censura que exerce sobre os theatros;
- 4.o Pelas suas escholae.

(Conservatório Real de Lisboa, 1841a: 6, in Gomes, 2002, p. 52)

Assim, o recorte educativo localiza-se mais na adopção de

um modelo de formação que visa, antes do mais, uma formação de carácter diverso daquela que resulta de uma orientação directa para o exercício de uma profissão – independentemente do que esteja expresso nos textos relativos às diversas reformas de que o Conservatório de Lisboa foi alvo ao longo dos séculos XIX e XX -, constituindo-se, desta forma, como uma continuação daquilo que Almeida Garrett considera ser “...um ornamento de uma educação nobre.” (Gomes, 2002, p. 54)

O desenvolvimento do ensino no Conservatório, à luz do que temos aqui descrito, caracteriza-se, passado cinquenta anos da sua criação, isto é, no ano letivo de 1885/1886, e dentro de um universo de duzentos e trinta e um alunos, por uma população discente diversa com uma incidência considerável em alunos cujo o pai já teria falecido, 12,99%, pai incógnito, 5,19% e sem informações, 25,11%. Estes representam o maior volume da população estudantil e, apesar de não podermos verificar com rigor a proveniência social destas três categorias, os dados sugerem, no entanto, uma relação com as classes mais baixas se considerarmos que a figura masculina representava, neste período, o sustento económico familiar. Configuram, deste modo, modelos caritativos que acompanham a aprendizagem musical desde há várias centúrias. Assim, as classes que se seguem com mais representação, e que nas quais é possível identificar a profissão do pai são: empregados públicos - 6,93%, proprietários - 5,19%, lojistas - 4,33, músicos - 3,46%, serralheiros e carpinteiros - 1,73%, sapateiros e criados de servir - 1,30% (Gomes, 2002, p. 60). Os dados em apreço apontam em duas direcções distintas na forma como o ensino musical era ministrado. Assim, tal como

Gomes (2002) salienta, denota-se uma predominância da burguesia e que se irá acentuar até ao início do século seguinte. Portanto, um ensino de índole recreativo e ornamental inserido nos padrões de uma *educação nobre*, usando as palavras de Garrett. Por outro lado, músicos, serralheiros, carpinteiros, sapateiros e criados de servir, que se situam acima de 1%, e por isso aqui incluídos, encontram-se no âmbito das artes mecânicas, sugerindo que a aprendizagem musical se possa situar no exercício de um ofício com a perspectiva de desempenhar a profissão.

O desenvolvimento do ensino da música em Portugal nestes moldes torna-se inócuo e disso nos dá conta Viana da Motta (1917) no artigo já referido:

Apontemos rapidamente os mais graves defeitos da organização do Conservatório de Lisboa.

Um dos mais nocivos é a desproporção entre o número dos discípulos e o dos professores. Ha professores com classes de 30 a 40 discípulos para os quaes dispõem apenas de 4 horas por semana. Assim, muitos discípulos só chegam a dar lições curtíssimas e raríssimas, 5 ou 10 minutos por mez ... Se o Conservatório fosse o que deve ser, uma escola superior, e se se suprimissem as aulas elementares (instituinte então rigorosos exames de admissão), já se limitaria consideravelmente o numero de discípulos. Os incapazes não deveriam estar ali a tomar tempo aos mais talentosos. (p. 116)

É possível constatar que as aulas eram coletivas, mesmo as de instrumento, com a exceção de piano e canto, o que revela que conceitos como especificidade e especialidade são incorporados no dispositivo escolar mais tarde. Por outro lado, observa-se um desfazamento entre a formação vocacional e daqueles que demonstram talento, e entre aqueles que procuram um complemento à sua educação. Assim, o autor desenvolve o seu argumento acerca da condição do ensino da música da seguinte forma:

E que dizer da maneira como se ensina o solfejo? Será crível que entre nós se ensine música sem que o alumno ouça o som da nota que nomeia? De que servirá as pobres creanças recitarem os nomes das notas e baterem o compasso sem dar sentido musical nenhum ao que vão lendo? É como se se lhes quisesse ensinar a conhecer as côres começando por lhe tapar os olhos.

O último problema a resolver - e esse afigura-se-me ser o mais difícil de todos - é o dar ao discípulo uma cultura geral. Até á aparição de Schumann, Liszt, Wagner, os músicos eram de todos os artistas os menos instruídos ... Ha infelizmente ainda bastante gente que não comprehende a profunda relação que existe entre a musica e as outras faces do nosso espirito, e quando uma creança mostra aptidão excepcional para a musica julgam sufficiente dar-lhe uma educação exclusivamente musical, descurando todos os outros conhecimentos: «quem se destina a ser musico, não precisa saber outra cousa». Já ouvi sustentar a seguinte these: «O artista tem de ser profundamente estúpido». Ao contrario do que se costuma fazer ás creanças prodígios atrophiando-lhes as faculdades geraes em favor de uma especial, devia prevalecer na sua educação durante os primeiros annos a instrucção litteraria, deixando a musical em segundo plano, e só na adolescência, quando a personalidade comece a formar-se harmoniosamente em todas as suas faces, desenvolver então energicamente a aptidão principal. (p. 118)

O raciocínio desenvolvido nesta investigação, acerca do desenvolvimento da notação, é denunciado por Mota quando destaca a forma como os rudimentos musicais são transmitidos. Notamos que o processo de erudição do ensino, ancorado na leitura e escrita, iniciado no século XVI, onde Ramus, através do “seu método [fixou a] linguagem pedagógica como instrumento que abre a passagem, corta e constrói a estrada do pensamento” (Ó & Paz, 2019, p. 21), converge com os deslocamentos operados no campo musical e que encontramos agora naturalizados e, assim, normalizados no século XX. Não obstante as considerações de Viana da Motta acerca da especificidade das aprendizagens, ainda hoje é possível observar uma aposta mais vinculada, através dos currículos, nas áreas de conhecimento que atende mais às particularidades da função que se pretende desempenhar do que proporcionar ao aluno uma educação mais abrangente.

Apesar de, na premissa da aprendizagem musical, encontrarmos uma predominância da vertente profissional, até finais do século XX, esse pressuposto não se verificava, pelo menos de modo a assegurar ao mercado músicos instruídos nos Conservatórios. Neste particular, as escolas profissionais vieram alterar de forma indelével o panorama da aprendizagem musical, onde é possível constatar uma maior preponderância das disciplinas de conjunto como orquestra e música de câmara, bem como, um horário que, apesar de ser regulado pela escola, se estende muito para lá da organização das disciplinas; a escola governa de forma explícita o aluno. Em certa medida, diríamos que estas escolas aproximaram-se de um modelo de transmissão de conhecimentos promovido nas guildas e nas oficinas da Idade Moderna, onde o saber e o fazer decorriam um do outro. No entanto, quando olhamos o dispositivo escolar como um todo através das lentes de Jorge Ramos do-Ó (2003), o alcance é outro:

A ideia de que qualquer obra educativa, para se realizar amplamente, exigia uma acção lenta e constante, da parte do educador, e a maior permanência, no liceu, dos alunos, sobre tudo daqueles cujo desenvolvimento mental obrigava a uma maior assistência, apesar de experimentada séculos antes pelos padres jesuítas, ficara depois de “fora dos nossos hábitos escolares”. (p. 593)

As escolas profissionais agregam, deste modo, vários enunciados cujo o alcance extrapola a mera aprendizagem de um ofício.

Voltando a Viana da Motta (1917), observemos agora os meios de emulação que o autor preconizava:

Uma unica audição pela maravilhosa Sociedade de instrumentos antigos de Paris vale mais que a leitura de um grosso volume de historia da musica. Ninguém concebe uma historia da litteratura sem uma anthologia, e justamente na musica, muito mais difícil de descrever, não se lembram de dar exemplos vivos! «Só com o exemplo se aprende alguma coisa», disse Wagner.

Haveria um meio de aumentar o numero de aulas sem aumentar a despeza para o Estado: é crear cursos livres, pagos pelos discípulos, como se faz no Instituto Technico com óptimo resultado.

Mas mesmo quando tivéssemos boas Escolas de musica, isso não seria sufficiente para a educação completa do alumno. Ainda faltaria o exemplo e o estímulo. Para tal, todos os professores superiores (os que ainda estivessem em idade e tivessem faculdades para o fazer) deveriam ser obrigados a dar audições regulares no Conservatório ... Para a

educação e o desenvolvimento do estudante de música é indispensável a audição das mais variadas personalidades, e não só dos da sua especialidade: os pianistas devem conhecer tão bem os cantores e a música de câmara como estes devem conhecer aqueles. (p. 119)

A atividade musical, sugere o autor, deve estar imbuída num contexto que propicie a sua própria prática, contudo, a sua performance parece ter-se tornado tão exterior que se recomenda que os professores devem tocar para os alunos e não com os alunos. Esta nuance, acreditamos, produz uma diferença substancial na forma como se estabelece a transmissão de conhecimentos, onde a primeira estipula uma relação hierárquica marcadamente vertical e a segunda, por seu lado, mais horizontal. A hierarquia vertical não promove a interação de informação, pelo contrário, cria nichos de poder que não favorece a comunicação. Assim, “os indivíduos ou equipes que entram em competição e são recompensados por se saírem melhor que os outros haverão sempre de entesourar informações” (Sennett, 2009, p. 44). Deste modo, encontramos raízes na forma como o campo se estruturou e que encontra respaldo no funcionamento das guildas medievais, onde a defesa corporativista da atividade representava, muitas vezes, um modo de sobrevivência da e na profissão. Não temos dúvidas que este modo de proceder afasta as crianças e outros interessados da aprendizagem musical; por outro lado, vejamos, a título de curiosidade, uma das razões que Branco (1942) assinala para justificar a diminuição da frequência de alunos, no Conservatório Nacional, nas décadas de 1930 e 1940, e que, entre outras razões, atribui a uma evolução tecnológica, o surgimento da rádio e do gramofone:

Se considerarmos ainda que a menina burguesa que estudava piano para poder tocar as suas músicas de dança e entreter as visitas deleitadas, não tem mais que abrir uma torneira para que a T.S.F. lhe forneça todos os «foxes» de que necessita, torna-se fácil compreender que a frequência dos Conservatórios do país diminua de ano para ano. (Branco, 1942: 2 cit. por Gomes, 2002, p. 73)

O autor revela a quem se destinava de um modo geral o ensino nos Conservatórios, o que nos faz refletir sobre a relação com o que se aprende e com o que se faz. Mais uma vez, se por um lado é possível encontrar uma comunidade feminina dotada de conhecimentos pianísticos, de que relevamos Helena Sá e Costa, um vulto do piano na cena nacional e internacional e que configura a exceção que confirma a regra, por outro lado o ensino musical era um complemento a uma *educação nobre* e não uma meio de encontrar uma saída profissional e, muito menos, uma forma de educação pela arte. Além de o ensino se encontrar estruturalmente fragmentado, a aquisição de conhecimentos musicais parece encontrar-se ainda mais distante de um propósito que lhe dê um sentido, uma vez que a música ministrada nas escolas formais encontra-se desarraigada daquela que estamos, em regra, imersos.

O desenlace desta genealogia termina com as palavras de Eça (2019). Que o devir norteie o por vir, a potência latente, que suspensa, tem que se cumprir.

E na fadiga de duas horas de égua e calor desde Guiães, irreverentemente adormecia sobre o divino Bucolista - quando me despertou um berro amigo! Era o meu príncipe. E muito decididamente, depois de me soltar do seu rijo abraço, o comparei a uma planta estiolada, emurchecida na escuridão, entre tapetes e sedas, que, levada para o vento e sol, profusamente regada, reverdece, desabrocha e honra a Natureza! Jacinto já não corcovava. Sobre a sua arrefecida palidez de

supercivilizado, o ar montesino, ou vida mais verdadeira, espalhara um rubor trigueiro e quente de sangue renovado que o virilizava soberbamente. Dos olhos, que na Cidade andavam sempre tão crepusculares e desviados do Mundo, saltava agora um brilho de meio-dia, resoluto e largo, contente em se embeber na beleza das coisas. Até o bigode se lhe encrespara. E já não deslizava a mão desencantada sobre a face - mas batia triunfalmente na coxa. Que sei? Era um Jacinto novíssimo. E quase me assustava, por eu ter de aprender e penetrar, neste novo Príncipe, os modos e as ideias novas. (pp. 158-159)

- V Discursos de uma *praxis*

Territórios: proposta de um mapeamento

Este capítulo trata os dados coligidos através de inquérito, por entrevista, realizado aos professores que lecionaram, e lecionam, a disciplina de trombone no nível mais alto do sistema educativo português, aquele que certifica o aluno para o mercado de trabalho, o ensino superior. O arco temporal foi circunscrito aos últimos cinquenta anos. Assim, tem início em 1970 e termina em 2021, aquando da realização das entrevistas. Ancorados em três pressupostos, a saber:

- a reforma no sistema educativo pretendida pelo ministro Veiga Simão, entre 1969 e 1971,
- a primeira vez que um músico trombonista faz formação no estrangeiro,
- o acesso a quase todos os intervenientes do ensino do trombone que abrange o pedido em consideração³⁷.

Pretende-se, assim, entender as transformações operadas no ensino do trombone através dos seus protagonistas. Assim, a amostra aqui aduzida reúne na totalidade os indivíduos, menos dois, que representam o objeto de estudo. Deste modo, os dados aqui apresentados descrevem com clareza o posicionamento dos entrevistados que refletem o topo da hierarquia do ensino englobando todos aqueles que, atualmente, lecionam a disciplina em Universidades ou Institutos Politécnicos.

Os questionários sustentaram-se em três núcleos temáticos:

- o social/aluno
- o profissional,
- o professor.

Destas três categorias, a primeiras, o social e o aluno, foram agregadas numa unidade, representando a primeira parte do questionário. Consideramos, deste modo, que o estudo da música, e consequente opção profissional, é facilitado e promovido em círculos íntimos, como o familiar, ou de relações próximas, e de amizades. De facto, no decorrer das nossas entrevistas, este pressuposto veio a confirmar-se. Dos quinze entrevistados, apenas três deles não têm uma relação familiar direta com a música. De qualquer forma, o estudo da música, nestes casos, foi promovido por relações próximas (i.e. irmão, avô), ou então num contexto de ocupação dos tempos livres. Portanto, do resultado da amostra, transparece uma relação muito próxima entre o exercício da atividade, seja de forma amadora ou profissional, e a aprendizagem musical com o objetivo de prossecução da via profissional enquadrando-se, assim, num modelo de um ensino vocacional.

A atividade profissional e a forma como foi desenvolvida foram retratadas na secção central do questionário, o que representa a segunda unidade. O objetivo era entender como é que o músico se torna profissional e compreender, deste modo, as ferramentas que lhe permitem estabelecer, no campo, uma posição dominante. Não obstante as formas de governo produzidas pelo dispositivo escolar, este encontra-se de sobremaneira dissimulado, assim, é possível observar uma peculiaridade partilhada por

³⁷ Não foi possível localizar dois dos professores e um terceiro recusou-se a participar nesta investigação. Dos dezassete hipotéticos participantes, conseguimos entrevistar quinze.

quase todos os entrevistados ao afirmarem que ser músico foi algo que sucedeu, uma inevitabilidade. Poucos têm a percepção de qual foi o momento em que decidiram optar pela profissão, o que mostra a potência do dispositivo. Por outro lado, a transmissão de conhecimento não se realiza exclusivamente através de uma viés teórica, onde os enunciados são regulados pelo sistema educativo. No ensino da música, como veremos, uma parte muito significativa dos enunciados que norteiam o seu ensino estão adstritos à figura do professor, onde a vigilância e normalização se tornam invisíveis transformados em atributos do campo plenamente incorporados. Apenas o exame se torna visível, e uma vez que a prática musical é, em si, um ato performativo constante, a avaliação está sempre presente. Por conseguinte, o exame é levado a cabo pelo executante, em níveis diferentes, dependendo de onde se situa a sua prática, como já vimos, e, embora de forma diversa, pelo ouvinte, espectador e/ou consumidor.

Em último lugar, observamos o professor que representa a unidade estruturada pela derradeira subdivisão do questionário. Tentamos avaliar, de forma qualitativa, como se procede à transmissão de conhecimentos através de dois critérios, o técnico e o musical. Assim, procurou-se aferir qual a bibliografia e aspetos técnicos que mais valorizavam, ou seja, aquilo que é extrínseco: quais as competências que os professores identificam para o aluno se afirmar no campo. Por outro lado, tentou-se valorar em que medida a herança do professor se revela em si próprio, na sua *praxis*, tentando entender se tem percepção daquilo que o precede e, deste modo, refletir as características mais importantes no aluno por-*vir*. Aqui, o questionamento funcionava em duplo sentido, uma vez que ao definir os atributos de que um aluno deve ser portador, o entrevistado também projeta ou estende a imagem dele próprio. Esta secção termina com especial ênfase na forma como o professor olha o aluno, o seu lugar, a sua condição e a sua potência. O lugar de devir parece estar regulado pelo professor e só através dele é permitido ao aluno a sua emancipação. Deste modo, a ação governativa do dispositivo escolar não é a única a actuar sobre o aluno; o professor desempenha também uma manifesta função de vigilância, normalização e exame que, não raramente, opera além das fronteiras da ação educativa. Como veremos, a regulamentação e objetivos pedagógicos não se encontram sistematizados pelo dispositivo escolar. Assim, é possível observar a prevalência de uma autonomia pedagógica que é desempenhada pela figura do professor.

Este é o território que iremos explorar e sobre o qual intentaremos mapear os modos, as formas e os meios que modelaram o ensino do trombone.

Por conseguinte, a história de uma prática pedagógica está vinculada aos agentes que facilitam a sua dinamização. Esses agentes, por sua vez, advêm de um meio social que proporciona a interação entre dominados e dominantes. Deste modo, a produção do próprio sujeito está ancorada entre as possibilidades que o campo determina e as suas próprias condições, as que lhes são intrínsecas. De certa forma, o que aqui se intenta é um gesto antropológico que nos permita entender como o músico trombonista se estabelece no meio musical. Como já aqui foi evidenciado, através do desenho genealógico esboçado no capítulo três, o trombone emerge num período histórico em que a sua prática se relaciona com os centros de poder e que se foi extinguindo tendo sido recuperada nos finais do século XVIII, o que coincide com a transição do poder das elites para o Estado-nação.

Uma Cartografia

O que sobressai é, então, uma espécie de cartografia tridimensional (o social/ aluno, profissional e professor), onde a geografia de cada território nos conduz a um centro comum. Apesar de cada uma dessas dimensões representarem e operarem numa

autonomia relativa, elas permanecem unidas no sujeito. Assim, as regras que dominam o campo do ensino musical cruzam-se com “a força dos conceitos reguladores [que se] orientam através da *phronēsis* e do exemplo, e não da ordem das regras explícitas ou formais abstraídas da prática” (Goehr, 2002, p. 103). É, portanto, através de um saber que emana da prática ou, usando as palavras de Rabinoff (2018), de uma “sabedoria prática” (p. 113) que a transmissão de conhecimentos parece ter lugar. Esta descrição coloca o ensino musical no interior de uma prática secular em que terá como premissa a profissionalização do músico. Contudo, estes princípios são, atualmente, “transportados e traduzidos numa pedagogia especializada da música que se torna evidente quando consideramos os seus padrões” (Popkewitz & Gustafson, 2002, p. 83). Os autores consideram que a “música funde-se numa função psicológica e, por razões práticas, a música torna-se uma imaginação da psicologia e uma psicologia social” (p. 83). Assim, acrescentam,

Uma das linhas orientadoras estatais mais proeminente para a música em geral está desenhada, por exemplo, em torno de um desenvolvimento de conceitos mentais e ações físicas em espiral ... Estes desenvolvimentos em espiral dão primazia, na educação geral da música, na representação, por exemplo, de padrões rítmicos alternados, seguidos pela conjugação do ensino da notação rítmica. A qualidade da tradução da música em discursos psicológicos é evidente quando analisamos as teses de doutoramento. O trabalho de Shinichi Suzuki é interpretado como uma progressão Piagetiana da técnica pedagógica do currículo para [os instrumentos] de cordas. (p. 83)

Para concluir o mapeamento do lugar por onde iremos viajar, sugerimos afastar-nos um pouco desta localização, criando uma distância que nos permita observar outras latitudes que integram o mapa geográfico onde o ensino musical está inserido.

O que se passou a afirmar a partir dos anos 20 do século passado, em uníssono e por todo o lado, foi portanto qualquer coisa como isto: se a escola tem por finalidade o desenvolvimento da espontaneidade e das potencialidades individuais, então ela deverá ser uma “escola por medida”, ... quer dizer, adaptada à idade, ao sexo e à mentalidade de cada um dos seus alunos, numa atenção particularizada das necessidades intelectuais e aptidões especiais. Reivindicar a possibilidade de uma psicologia genética equivalia assim a respeitar o desenvolvimento de cada individualidade humana associando o que à partida parceria dissociado, senão mesmo antinómico. Eis então as suas leis: conservação e desenvolvimento; progresso por diferenciação e concentração, sempre numa perspectiva de complementaridade, harmonia e, no fim, de *potestas sui*. (Ó, 2002, p. 129)

Nati est - O que nos precede

No decurso da organização do questionário para este primeiro bloco de questões da entrevista, partimos do pressuposto que a origem social do músico trombonista se relacionava com as classes média e baixa, assim como, uma ocupação dos tempos livres de forma lúdica e complemento formativo. Deste modo, esta premissa veio a verificar-se no decorrer do trabalho de campo. Na verdade, um traço transversal ao músico trombonista relaciona-se com a sua descendência social que se situa entre a classe

baixa e a média; estão, assim, arredados das classes altas e das elites sociais. Se numa primeira fase, quando analisamos os dados por idades, a sua proveniência era claramente de meios desfavorecidos, onde prevaleciam costumes patriarcais, uma vez que as mães dos entrevistados que nasceram antes de 1960 eram todas domésticas. No entanto, no universo dos entrevistados, as mães desempenhavam funções de cuidadoras dos lares e da família em mais de metade deles. Se circunscrevermos por idades a observação desta particularidade da profissão da mãe, notamos uma ligeira alteração que acompanha também o desenvolvimento social. Assim, daqueles que nasceram depois de 1970, quatro tiveram a mãe enquanto doméstica. Portanto, os dados que retiramos da amostra refletem que nos músicos, já aposentados, todas as mães eram domésticas, e naqueles que se encontram no ativo representam menos de metade. Por outro lado, a formação académica foi sendo cada vez mais elevada e, se por um lado, todas teriam a escolaridade obrigatória, encontramos vários exemplos em que as mulheres detêm os graus mais altos do ciclo de estudos, assim como, da carreira universitária. É, portanto, possível observar uma transformação social que resgata a aprendizagem do trombone de uma associação às classes desfavorecidas relacionado-se agora com a classe média.

O percurso académico do músico trombonista deve ser entendido através de dois prismas que se relacionam com a apropriação do Estado-nação da educação e do ensino, através da sua regulamentação, e do próprio funcionamento do campo musical, onde prevalece um saber/fazer e, assim, a busca de uma contínua acumulação de capital específico. Neste sentido, é notória uma profunda alteração na certificação dos saberes como forma de alcançar um lugar proeminente na hierarquia do ensino. Apesar de ainda ser possível constatar que o reconhecimento de capital específico constitui, de certo modo, um dos requisitos do campo, hoje, qualquer um dos músicos que leciona numa instituição de ensino superior, para almejar ter uma carreira dentro da instituição necessita que as suas aprendizagens estejam reconhecidas através do dispositivo escolar. Pelo menos, em Portugal, ser-se considerado um músico excepcional não implica aceder a um lugar de carreira na Universidade ou num Instituto Politécnico, ou seja, a um lugar mais proeminente dentro da estrutura de ensino superior. Esta realidade contrasta, no entanto, com outras de outros países. Se observamos o corpo docente da disciplina de trombone da Juilliard School of Music, em Nova Iorque, constatamos que é composto por oito docentes e apenas um é detentor do último nível de estudos superiores, o doutoramento. Este docente, apesar de conhecido no meio, não é a face mais visível do ensino do trombone nesta conhecida escola de música, esse lugar é ocupado por outro destacado músico da cena internacional que não possui uma certificação outorgada pelo dispositivo escolar, no entanto, isso não o impede de ocupar um lugar proeminente na hierarquia escolar, bem como, no panorama internacional. Não se pretende aqui fazer a defesa de uma transmissão de conhecimentos em relação a outra, mas apenas constatar como funciona o campo possibilitando, por este meio, formas de reflexão.

Um dado curioso que devemos sublinhar é o movimento entre a procura e a imposição de uma escolarização. Mais uma vez, separando em dois grupos os entrevistados usando a data de 1960³⁸ como referência, observamos que aqueles que nasceram antes da data indicada sentiram necessidade de complementar os seus estudos. Todos eles possuíam a escolaridade obrigatória e no decorrer do exercício da sua profissão procuraram incorporar uma educação escolar que lhes permitisse aceder a outra posição no campo, assim como, sentirem-se alinhados com os outros alunos que

³⁸ A sugestão desta baliza temporal tem como justificação a separação entre aqueles que ainda se encontram no ativo e aqueles que estão reformados.

frequentavam o Conservatório Nacional (Entrevistados nº 1, 2 e 3). Queremos sublinhar que este investimento na aquisição de conhecimentos formais não interferia de forma direta no capital específico que estes músicos detinham, ou seja, continuariam a desempenhar funções nas orquestras e nas bandas militares, uma vez que aquilo que era valorado seriam as suas capacidades musicais. Assim, a certificação do ensino formal só se capitalizou de forma plena quando o modelo de ensino incorporou a especialidade enquanto forma de transmissão de conhecimentos. Ou seja, o ensino da disciplina denominada de instrumentos de latão, em 1835, englobava todos os instrumentos de metal, aliás, como já foi referido. Em 1898 já é possível encontrar a denominação que hoje usamos, de instrumentos de metal (2002), embora, continue a ser lecionada no âmbito global da família dos metais. É só na década de 1970 que o ensino dos metais se desdobrou nas suas especialidades e a aprendizagem do trombone se converteu numa disciplina.

Por outro lado, os músicos nascidos depois de 1960 encontram-se mais no interior do domínio do dispositivo escolar. Assim, todos têm cursos superiores, e em alguns casos, detêm o terceiro grau do ciclo de estudos, são doutorados (Entrevistado nº 5, 6 e 14). É possível notar, nestes casos, uma opção pela carreira docente tendo em comum o facto de não terem nenhuma relação contratual fixa com orquestras ou outros agrupamentos. Contudo, nos casos dos músicos estrangeiros ou daqueles que a reforma de Bolonha já abrangeu, e que estão ligados a orquestras, verifica-se que não investiram mais na sua formação escolar após terminarem o ciclo de certificação de estudos, ou seja, após terminarem a licenciatura ou o mestrado. A análise destes dados sugere que os músicos investem mais na sua formação formal, além daquela que os certifica para o mercado de trabalho, quando não encontram uma atividade onde possam exercer a sua prática de forma regular e que esteja mediada por um contrato de trabalho, ou seja, quando integram uma orquestra, banda militar ou outros agrupamentos a tempo inteiro.

De um modo geral, todos iniciaram o contacto com o instrumento de forma informal, nos meios filarmónicos, ou em projetos escolares (no caso dos músicos estrangeiros, i.e. Entrevistados nº 10 e 13). Curioso é constatar terem sido apenas dois em que o trombone foi primeira escolha. O instrumento parece surgir como uma alternativa ao trompete e/ou bombardino que há cerca de vinte anos atrás tinham um destaque muito maior nas bandas pois faziam as partes melódicas, enquanto o trombone desempenhava um papel, essencialmente, de acompanhamento. Assim, o trombone parece que se encontrava na periferia daquilo que poderia ser considerado um protagonismo musical devido ao papel que lhe estava reservado, tanto no ensino formal e como no informal.

Emerge também dos dados, a precocidade no ensino da música e que se acentua à medida que os entrevistados são mais jovens, isto é, dez iniciaram os seus estudos musicais antes dos dez anos (Entrevistados nº 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13 e 15). Por outro lado, a transmissão de conhecimentos ocorre, principalmente, nos meios filarmónicos onde as aprendizagens são consideradas informais. Assim, os músicos experienciaram a aquisição de competências num formato muito próximo das guildas e oficinas da era medieval e da Idade Moderna, onde o conhecimento era transmitido numa perspectiva do saber/fazer e do fazer/saber. De realçar a possibilidade que este formato concedia na obtenção de uma formação mais consentânea para o desempenho da profissão, uma vez que, durante muitos anos, o ensino formal não contemplava como disciplina nuclear, na formação do músico, a classe de conjunto, como já vimos.

Assumindo a predisposição que o ensino da música se assimila, acima de tudo, através da emulação, tentamos entender quais as figuras mais relevantes e que, conseqüentemente, promoveram junto do aluno/músico, em devir, uma demanda de se tornarem melhores trombonistas. Procuramos identificar uma herança artística e pedagógica que é, normalmente, incorporada durante os anos de formação. Assim, os

sujeitos atribuem aos professores formais um peso incontornável enquanto modelo a apropriar, independentemente de terem prosseguido os estudos musicais em escolas formais; alguns identificam claramente que o contacto entre os pares e com os professores informais foi determinante no cultivo de entusiasmo na aprendizagem do instrumento (Entrevistado nº 7 e 10). Deste modo, podemos inferir que apesar de os modelos a emular derivarem do ensino formal, a “oficina” do aluno situa-se também noutro âmbito onde as disputas de saberes estão estruturadas de outra forma. Em suma, a figura do professor não se revela predominante, assim, é concedido ao aluno um espaço de possibilidades que lhe permitir desenvolver a *phronēsis*, ou como se diz na gíria musical, adquirir tarimba.

Numa das derivações deste questionamento acerca do reflexo que os alunos pretendem emular encontramos as características que estes estão predispostos a interiorizar. Assim, os entrevistados olham o lugar do professor de formas muito distintas. Podemos, no entanto, classificá-los em duas categorias:

- o professor enquanto alguém que detém conhecimentos técnicos e é seu dever transmitir aos alunos (entrevistados nº 1, 2, 3, 7),
- o professor enquanto figura parental que, além dos conhecimentos técnicos, deve olhar o aluno como uma figura individual, potenciando o seu devir (entrevistados nº 4, 6, 8, 13, 14, 15),

Devemos acrescentar, mesmo assim, que a transmissão de conhecimentos técnicos está, de forma implícita, no discurso de todos os entrevistados. Aqui, a questão foi colocada na perspectiva das suas experiências enquanto alunos; mais à frente, colocamos esta mesma questão mas partindo do lugar do professor. Deste modo, intentamos um cruzamento onde a questão é a mesma mas os lugares de enunciação são distintos, representando diferentes lugares no campo.

A terminar este primeiro bloco, tentamos desconstruir a imagem de um ensino artístico que pretende ser num modelo profícuo de transmissão de conhecimentos, uma vez que é de cariz vocacional e, assim, se oblitera toda a ação disciplinar e de normalização a que este submete o aluno. Deste modo, tentou-se identificar como os entrevistados se sentiram durante o seu percurso académico, se que foram expostos a experiências negativas e de que forma isso se transformou em algo positivo. Mais uma vez, o âmbito das respostas foi abrangente; portanto tentaremos conferir um sentido de forma a entender se na experiência individual, subjaz um denominador comum, uma vez que experiências negativas todos temos. O que é relevante para esta investigação é entender a classificação que lhe é imputada.

A experiência negativa foi associada mais fortemente ao ambiente de competição que decorre do funcionamento do campo. Este atributo traça uma linha oblíqua que tem início logo nos primeiros passos da aprendizagem formal, onde se pretende que o aluno incorpore, desde logo, os preceitos técnicos, reduzindo as transmissões de conhecimento a processos extrínsecos na assimilação de competências musicais. Como vimos, a organização do ensino formal está alicerçada numa distribuição de poderes vertical com uma hierarquia muito definida. Assim, esta predisposição não promove uma interação entre os diferentes intervenientes, pelo contrário, tende a hostilizá-la. Este é o modelo que os entrevistados criticam apesar de serem também atores fundamentais na sua produção. Outras experiências negativas, identificadas, remetem-nos para uma certa solidão nas aprendizagens, onde nos é oferecida a imagem do músico diligente a estudar o seu instrumento na solidão da sua oficina. Assim, podemos reconhecer, finalmente, que os processos educativos esboçados no início da Idade Moderna e reforçados e refinados no século XVIII pelo Estado-nação atuam em seu esplendor na governação do sujeito, reduzindo aquilo que resulta, em si, de uma prática coletiva, a objetificações individuais. Consequentemente, o músico tem dificuldade em abstrair-se das suas práticas e, por

isso, se dizer frequentemente que ser músico é uma forma de vida, não porque derive de uma atividade partilhada, que também subsiste, mas antes porque ela se estabelece no domínio de aquisição e desenvolvimento de preceitos técnicos. Uma ilustração curiosa deste movimento é-nos oferecida por um dos entrevistados que se “considera um escravo do instrumento” (entrevistado nº1). Podemos, assim, constatar que da amostra, são pouco aqueles que conseguem distanciar-se de uma relação mais profissional com a música. A ocupação do tempo livre remete, na maioria dos casos, para um reforço de outras valências no interior do campo, como escrever ou ouvir música. No entanto, o desporto é um dos aspetos mais referenciados, onde ter um corpo são e disciplinado é também um dos elos do dispositivo escolar.

Uma prática profissional e um profissional da prática

A secção central do inquérito é dedicada à análise do exercício da profissão do músico trombonista e pretende identificar como foi elegida a ocupação musical enquanto atividade profissional. Assim, identificamos que um dos objetivos maiores da aprendizagem do trombone se entrelaça com a prossecução de uma carreira de instrumentista de orquestra. Deste modo, o inquérito tentou refletir as apropriações de saberes inerentes ao exercício da profissão, bem como, os territórios de consagração que permitem ao músico operacionalizar formas de domínio através da consagração, como a passagem pelo estrangeiro enquanto forma de reconhecimento de um saber.

O estreitar do campo de conhecimentos que pretende orientar as aprendizagens para uma possível continuidade do ciclo de estudos numa instituição de ensino superior ou para o mundo de trabalho ocorre, de um modo geral, na transição entre o final do terceiro ciclo do ensino básico e início do ensino secundário. Assim, as orientações do Governo estipulam quatro grandes unidades que determinam as possibilidades de concluir a escolaridade obrigatória:

- cursos científico-humanísticos, vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- cursos tecnológicos, concebidos sobretudo para alunos que desejem ingressar no mundo do trabalho;
- cursos artísticos especializados, organizados com o objectivo de assegurar formação artística especializada nas áreas das artes visuais, audiovisuais, dança e música;
- cursos profissionais, vocacionados fundamentalmente para alunos que pretendam entrar no mundo do trabalho. (Educação e Formação em Portugal, 2007, p. 17)

Tendo como pano de fundo este organograma da estrutura escolar deliberada pelas instituições governamentais, procuramos entender quando surgiu o ensejo de adotar a música enquanto profissão. Assim, a opção pela carreira de músico deriva de direções várias. Dos quinze inquiridos, seis situam a escolha de um futuro profissional decorrente de oportunidades de trabalho, ou seja, da entrada no mercado de trabalho (entrevistados nº 2, 3, 8, 10, 14 e 15); cinco com a passagem de ciclo de estudos entre o básico e o secundário, ou seja, por volta dos quinze anos (entrevistados nº 4, 5, 9, 12 e 13) e quatro referem que a decisão foi uma consequência espontânea do estudo da música (entrevistados nº 1, 6, 7 e 11). Deste modo, é possível associar a ação de governo do dispositivo escolar à escolha de um futuro profissional, que é facilitado através da definição de um perfil psicológico. Um dos entrevistados refere que a escola proporcionou o contacto com um psicólogo enquanto forma de apoio na decisão de uma

ocupação futura. Ele foi o único da sua turma, que era composta por trinta alunos, que já tinha perfeitamente estabelecido para si quais eram as suas pretensões profissionais; o inquirido contava, então, catorze anos (entrevistado nº 12). Assumimos a inclusão deste entrevistado no lote daqueles que derivam de uma escolha profissional através do dispositivo escolar pela referência explícita a uma tomada de consciência de um futuro por- vir a uma idade concreta. No entanto, e como o próprio refere, que essa decisão já o precedia, uma vez que era o único, num universo de trinta estudantes, a estar já determinado no que pretendia ocupar-se em adulto. Em relação ao grupo dos que considera que ser músico decorre de oportunidades profissionais que foram surgindo, consideramos que estes obliteram toda uma formação que lhes permitiu aceder ao mercado e, mais uma vez, a escolha da profissão parece preceder a consciência de uma tomada de decisão. O último grupo, notoriamente, descende de uma classe detentora de um capital específico musical. Aqui, podemos identificar, de certa forma, a inevitabilidade da transformação da criança por- vir num músico; a sua existência fica desde muito cedo, circunscrita aos domínios da música. No entanto, se cruzarmos os dados expostos no bloco anterior, como o nível de ensino que este detêm, constatamos que um possui o terceiro grau do ciclo de estudos superiores, o doutoramento (entrevistado nº6), outros dois o mestrado (entrevistado nº 5 e 7) e o quarto, apesar de ter concluído o ensino obrigatório determinado pelas leis do seu tempo, procurou, por iniciativa própria, uma requalificação das suas aprendizagens, tendo frequentado disciplinas do ano subsequente aquele que detinha (entrevistado nº1). São, portanto, detentores de altas qualificações certificadas pelo meio educativo, o que revela a capacidade do dispositivo escolar incorporar formas de conhecimento baseadas numa prática. No entanto, uma vez capturadas pelo dispositivo, elas passam a ter uma função de normalização, ou seja, desenvolvem critérios e formas de avaliação.

Parece, assim, existir uma ligação muito estreita entre as aprendizagens e uma perspectiva de inclusão no mercado de trabalho uma vez que o músico trombonista por- vir começa a experimentar as suas aptidões e a aquisição de competências num meio informal o que lhe permite, numa idade precoce, realizar interações com o campo musical perspectivando um devir.

O investimento numa carreira musical implica, de facto, tocar um instrumento que se traduz numa performance. Neste sentido, um dos entrevistados chegou mesmo a mencionar não conhecer ninguém que se predispõe a estudar um instrumento para ser professor (entrevistado nº 11) e, por isso, alguns dos inquiridos referirem que as expectativas com que iniciaram a aprendizagem do instrumento não se materializaram. Uns assumem, frontalmente, que o objetivo, enquanto estudantes, seria um dia poderem integrar uma orquestra (entrevistado nº4, 8, 9 e 12); outros referem que, apesar de terem realizado toda a formação com essa intenção, as expectativas foram-se alterando ao longo da carreira (entrevistado nº 5, 6 e 11); outros ainda, acrescentam que se não ocupassem um lugar numa orquestra não teriam seguido a profissão (entrevistado nº 89); e, por fim, também sucede aqueles que sempre tocaram em ensembles, como bandas filarmónicas ou militares e a orquestra surge como mais um dos desdobramentos das suas práticas (entrevistados nº 1, 2 e 3). Parece-nos, assim, que a aprendizagem do trombone se entrelaça com o pressuposto de uma carreira orquestral e, através dele, o conceito de sucesso ou insucesso profissional.

Procurou-se entender de que forma os inquiridos caracterizavam o papel do performer e do professor, se os lugares de enunciação eram os mesmos e se as competências que identificavam para o desempenho de uma função eram o reflexo da outra. De um modo geral, os entrevistados consideram que o performer e o professor se situam em diferentes territórios, embora, cinco, claramente, julgam não existir diferença entre as atividades (entrevistados nº 1, 8, 10, 11 e 13), afirmando que uma não existe sem a outra. De qualquer forma, o que sobressai é um enfoque substancial nas

competências e no domínio técnico do instrumento, que se relaciona intimamente com o performer. O capital específico é valorizado de forma considerável seguido pelo capital social, embora num âmbito mais reduzido. Por outro lado, a atividade de docente é associada, essencialmente, ao capital social onde foram usadas palavras como “empatia”, “saber ouvir”, “ser disponível”, “adaptação ao aluno”, “autoridade moral”, “liderança”, “persistência e inovação.” Assim, é possível constatar que o vocabulário usado emana do léxico escolar atual centrado numa ação pedagógica que pretende colocar o aluno no centro das suas aprendizagens. Esta linguagem, parece-nos, poderia ser utilizada, de um modo geral, em qualquer contexto pedagógico, o que demonstra, mais uma vez, a eficiência do aparato educativo. Devemos, no entanto, ressaltar dois termos usados por dois dos participantes: “liderança” (entrevistado nº6) e “autoridade moral” (entrevistado nº 2) na descrição das características que um professor deve deter. Assim, o lugar do professor parece estar bem definido e hierarquicamente estabelecido, e se a liderança invoca noções de estímulo, incentivo, emulação e até superação pessoal, a autoridade moral remete-nos para a relação mestre/aprendiz onde o mestre desempenha uma função dupla educativa, a técnica e a social. Assim, a transmissão de conhecimentos técnicos e formas de ser e estar socialmente são operadas através da figura do professor onde o aprendiz não só deve fazer o que o mestre diz como também fazer o que ele faz. Como constatamos, na oficina medieval e da Idade Moderna, os mestres estariam incumbidos de proporcionar toda uma aprendizagem que incidia não só na passagem de um saber/fazer como também de saber/estar, e nesse sentido, um dos direitos que deteriam seriam os parentais, o que incluía o recurso a violência física como forma de correção de comportamentos (Sennett, 2009). Com isto, pretende-se demonstrar que não só o professor atua como regulador das práticas como também se desloca com uma ampla autonomia no interior do campo educativo, muito similar à do mestre das oficinas, onde este representa um saber/poder. Uma das ilações que retiramos situa-se na própria imanência que configura a arte musical onde o valor que é atribuído ao professor está dependente, pelo menos numa primeira fase, da sua posição enquanto intérprete. Apesar de atendermos à possibilidade de estarmos a referir-nos a campos distintos, o da docência e o da interpretação, eles estão, contudo, interligados e veremos, mais à frente, se se admite a possibilidade de ensinar um instrumento sem o praticar.

Paz (2018) refere que no final do século XIX e início do século XX “a internacionalização foi sempre um dos mais poderosos garantes de reconhecimento a longo prazo” (p. 173). Neste sentido, e passados cerca de cem anos, pretendemos conhecer as posições dos entrevistados acerca desta matéria e tentar identificar se a internacionalização, como uma forma de reconhecimento de capital cultural, permite ao músico aceder às elites musicais. Os inquiridos demonstram consenso em relação a este assunto, portanto, estudar fora do país oferece benefícios ao estudante que se cifram na obtenção de uma formação mais completa, proporcionando ao estudante/músico uma melhor preparação para o mercado de trabalho. Assim, se na forma encontramos convergência entre o passado e o presente, no conteúdo, elas divergem substancialmente. A frequência do centro europeu enquanto meio de aperfeiçoamento e reconhecimento de competências ainda encontra respaldo nas elites musicais portuguesas mas, atualmente, a internacionalização é operacionalizada não no sentido de um reconhecimento que se traduz numa inclusão do mercado de trabalho português mas antes, da procura do exercício da profissão, principalmente enquanto performer, nos grandes centros europeus, uma vez que assumem que em Portugal, as oportunidades são diminutas. Das razões enumeradas, destacamos as seguintes: ter contacto “com a tradição, um envolvimento onde podes aprender não só acerca de trombone mas sim, de cordas, de piano, de canto, de escolas e instituições onde acontecem sempre muitas coisas” (entrevistado nº 12); “possibilidade de se comparar com outros e de frequentar e

consumir cultura” (entrevistado nº 13); “as escolas de música [em Portugal e Espanha], não oferecem duas coisas. Na minha opinião, não vão ter o nível mais alto de ensino ... de um modo geral, têm um nível baixo de ensino e é possível encontrar escolas com melhor nível de ensino, na Europa. E a outra coisa é o ambiente” (entrevistado nº 9); “o estrangeiro abre-te outros horizontes” (entrevistado nº 7); “conhecias outros modos de ensinar, eram mais rigorosos, eram mais exigentes” (entrevistado nº 2); e “se devem ambientar ao sítio para onde vão, ganham raízes, ganham amizades e provavelmente ganham um trabalho o mais cedo possível” (entrevistado nº 6).

O que está implícito é carência cultural adstrita ao funcionamento do campo da música e que será uma constatação transversal às diversas áreas culturais e educativas do país que, com certeza, se revêm, não estando a música isolada. Estamos, assim, alinhados com Vargas (2010) e com o seu estudo acerca da ausência da música portuguesa num contexto europeu. Pretende-se demonstrar, assim, que a prática musical tem origem no exterior, é importada dos grandes centros europeus e reproduzida em Portugal. É, portanto, possível identificar, que nas grandes salas de música erudita europeias, a inclusão de forma regular de compositores portugueses nas suas temporadas é, praticamente, inexistente. Se relacionarmos as tradições musicais com os compositores e, conseqüentemente, com os interpretes, cremos que será difícil, a um músico português, impor uma tradição ou, usando a expressão de Vargas, estabelecer um cânone de formas de interpretação. Deste modo, os padrões da prática instrumental advêm desses centros que reclamam, para si, o escrutínio de quem pode ser admitido, ou não, convertendo os saberes em formas legitimadas e reconhecidas. É, portanto, no entrelaçamento do cânone e de formas de ensino que se reveste de suma importância a frequência destes meios onde, pelo exposto, é possível a aquisição e reprodução de um capital cultural mais consentâneo com a sua produção.

Para esta leitura concorrem três dos inquiridos de nacionalidade estrangeira provenientes de países capazes de produzir o cânone. Estes consideram importante os músicos portugueses estudarem fora mas apenas para países que comportem as dinâmicas acima descritas.

Dentro desta temática, devemos destacar um dos inquiridos por considerar que o corpo docente que compõe o ensino do trombone dispõe de qualidade suficiente para não ser necessário fazer formação no estrangeiro, tendo sido o único a sublinhar este facto. Em abono da verdade, muito dos aspirantes a músicos que terminam o ciclo médio de ensino pretendem continuar a sua formação fora do país, desiderato que tem sido alcançado. Assim, nas principais escolas superiores de música europeias é possível encontrar jovens trombonistas, e em outros instrumentos, a realizar aí os seus ciclos de estudos. Isto sugere que o aluno de música português alcança um nível de competências mínimo que lhe permite fazer frente a outros candidatos com uma formação realizada no seu próprio país. Obviamente, que a entrada de Portugal na União Europeia e a homogeneização curricular do ensino superior a nível europeu também promoveu estes deslocamentos que, como vimos, enquadram-se numa descendência histórica mas, presentemente, têm um propósito diverso. Não podemos, deste modo, deixar de reconhecer que o ensino médio desenvolvido, atualmente no país, consegue ombrear com os dos países do centro europeu.

O reconhecimento de um capital simbólico que é, segundo Bourdieu (2018), “geralmente, chamado [de] prestígio, reputação, fama, etc., que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (p. 137) é, talvez, um dos elementos mais importantes através da qual opera a consagração do músico. Assim, procuramos identificar se os inquiridos indentificam de onde deriva essa recognição, se no interior ou no exterior do campo, dito de outra forma, se do público ou dos pares. Não incluímos outros intermediários que atuam no campo e que desempenham uma função fulcral nos processos de consagração do músico como os agentes artísticos,

estruturas culturais e/ou instituições que promovem temporadas regulares. Essa exclusão prende-se com a forma como entendemos a prática do trombone. Se observarmos a programação das grandes salas de concerto que albergam as orquestras mais conceituadas, a inclusão de um solista de trombone na sua temporada tem um carácter de excepção, além de não termos conhecimento de algum trombonista que consiga subsistir na música sendo apenas solista, em equidade com os pianistas, violinistas, violoncelistas ou cantores. Assim, estando a prática do trombone ancorada, essencialmente, na música de conjunto, o seu funcionamento é dotado de idiossincrasias que o distingue de outros sub-campos musicais como os solistas ou compositores, por exemplo. Deste modo, consideramos mais pertinente concentrar a nossa atenção no seu funcionamento excluindo os outros.

Perante o exposto, a reconhecimento de valor artístico do trombonista resulta da interação com o público ou com os pares? A esta questão não foi possível obter uma resposta homogénea. Uns consideram que “se consegues o respeito dos teus colegas e eles ligam-te porque querem trabalhar contigo, porque tens um nível alto, então o público também vai gostar, o público também vai apreciar o teu trabalho” (entrevistado nº 9). No mesmo sentido, outros afirmam que os pares são os que atribuem reconhecimento, uma vez que

em todos os livros de história da música que nós lemos, nós estudamos aquelas pessoas que não estavam de acordo com o seu tempo, que estavam sempre à frente do seu tempo. Esses são aqueles que a gente reconhece como artistas, portanto, em arte é importante que nós estejamos sempre um degrau, digamos assim, à frente das pessoas que vão apreciar a nossa nossa arte. Temos que ser sempre um bocadinho provocatórios. (Entrevistado nº14, pp. 23-24)

Este inquirido completa o seu raciocínio colocando o objeto artístico no centro de uma prática e que, de alguma forma, deve ser imune a uma vulgarização do lugar da arte. Assim, argumenta que

Milton Babbitt, compositor americano, escreveu, *Who Cares if You Listen*. E ele, basicamente, diz que o artista muitas vezes cai na ratoeira de começar a trabalhar para as plateias, para a fama, para a popularidade, para uma série de coisas que são acessórias e que não favorecem o objeto artístico. Ou seja, a partir do momento que tu comesças a trabalhar para ser famoso, abdicas de produzir arte ...portanto, do ponto de vista artístico, eu acho que quem melhor pode reconhecer as nossas capacidades são, de facto, os nossos pares, as pessoas que estão a tentar fazer exatamente aquilo que a gente está a fazer, que podem, de facto, reconhecer, o trabalho que ele está a fazer é notável. Até porque, repara numa coisa, a música, digamos assim, o objeto artístico que nós produzimos hoje em dia, tem uma tal complexidade, que não consegue ser devidamente percebido pelas plateias, pelas audiências. (p. 24)

Neste sentido, alguns acrescentam que “os colegas têm mais cultura e mais critério” (entrevistado nº12), bem como, “que nós sentimos um bocadinho isso quando tocamos em conjunto, em ensemble, ou orquestra, ou o que seja, as primeiras pessoas que, se calhar, nós não queremos desiludir, são os nossos colegas” (entrevistado nº 11), o que nos remete para o campo da especialidade. Como já demos nota, a linguagem musical só pode ser entendida por um semelhante. Benjamin (2012) descreve, de forma

notável os processos inerentes à emulação de um código linguístico: “na gênese da linguagem, coube ao comportamento imitativo o lugar de elemento onomatopeico” p. 53. Realmente, um dos traços mais distintivos do ensino musical é a imitação do som e dos seus dignificados.

Destacamos uma afirmação muito curiosa, de outro entrevistado (nº1), que talvez nos informe mais sobre o funcionamento do que qualquer estrutura científica: “Há pessoas que, enfim, conhecem as dificuldades dos instrumentos e sabem definir a apreciação de um e de outros, não é? Entre colegas, há sempre uns colegas que, muitas vezes, não gostam muito de nós”. Na realidade, a questão que o entrevistado levanta acerca de uma certa inveja ou mesquinhez que se instala nas relações pessoais e profissionais é de difícil análise, uma vez que não estão fundamentadas em estruturas de pensamento objetivas. No entanto, e assumindo uma certa ironia, talvez tenham mais capacidade de influenciar o meio do que aquela que poderíamos imaginar. Na verdade, no nosso imaginário habita, comumente, a crença que o público, em geral, não tem um ouvido tão educado como um músico. Como acabamos de constatar, esse discurso relaciona-se mais com um poder/saber que deriva da noção de que a linguagem musical está reservada a quem tem condições para a descodificar. No entanto, o público em geral não é consumidor deste género musical, em particular, o que pode, na verdade, dificultar o entendimento da mensagem que se pretende estabelecer entre emissor e recetor.

Por último, relevamos o discurso de um dos entrevistados (nº8) uma vez que foi o único a colocar a questão do reconhecimento na perspectiva do individual, do eu: “a primeira pessoa a saber se fiz um bom ou mau concerto, sou eu”. Este entrevistado coloca-se no centro da sua prática parecendo rejeitar todo o funcionamento em rede inerente à área musical, e à qual não é possível escapar. A desvalorização dos procedimentos do campo é ignorada de forma consciente, o que torna, de certa forma, inusitada a racionalidade apresentada. Acrescenta ainda que “se eu sinto que faço justiça a mim próprio, é a isso que dou mais valor. Pode ser uma postura um pouco estranha mas eu não faço música para as outras pessoas, eu faço música para mim. E se os outros me dão reconhecimento, ainda bem, mas sou indiferente”. É uma posição diversa dos demais entrevistados e, de certo modo, não deixa de ser ambígua ou polémica, aliás, o próprio entrevistado reconhece que a sua concepção acerca desta matéria é “uma postura um pouco estranha”. A razão para o estranhamento desta posição enquadra-se também nas motivações que se relacionam com a escolha da profissão de músico. O mesmo entrevistado afirmou, peremptoriamente, que se não fosse músico de orquestra não estaria na profissão, por outro lado, afirma com a mesma convicção que a sua prática é individual e essa individualidade atravessa todo um campo que, em si, é relacional. Mesmo a imagem que, eventualmente, terá de si será sempre construída de forma relacional. Um indivíduo distingue-se por circular em regiões onde poucos conseguem habitar mas a rarefação operada é atribuída por uma comunidade que deve reconhecer que nem todos conseguem alcançar certas localizações. Assim, a distinção situa-se no exterior ou na fronteira de padrões normativos. Deste modo, se o sujeito possuir atributos que lhe permitam distinguir-se dos demais, a sua prática será mais valorada, se, pelo contrário, não for possível distinguir quaisquer atributos, o seu valor será inferior. Portanto, observamos a assunção de uma postura quase distópica, isto se considerarmos que a utopia se encontra nos interstícios do individual e o coletivo onde uma decorre da outra. No entanto, também podemos entender estas afirmações no sentido da realização de uma tarefa como a de tocar em orquestra. Se atendermos ao que o campo reivindica, temos que conceder que aquilo que é esperado de um músico é que seja capaz de tocar as notas com a afinação, dinâmicas e ritmo corretas e, por fim, conseguir realizar todo esse desempenho obedecendo às indicações sugeridas/impostas pelo maestro. Parece-nos, contudo, bastante redutor a descrição de uma prática artística

que se resume a uma mera execução mecânica do instrumento; de qualquer modo, não deixa de ter um fundamento histórico, como já observamos. A racionalidade hodierna do campo artístico entre mecânico e arte parece representar uma dicotomia, uma vez que as duas concepções caminham em sentidos opostos. No entanto, cremos que é ainda possível ouvir os ecos históricos destas grelhas de pensamento que nos transportam, por um lado, mais uma vez, até às oficinas medievais e da era moderna e, por outro lado, às Universidades. Assim, a forma como a teia do real se tece é sempre contingente e nesse sentido

A «contemporaneidade» é cronologicamente abstracta, não historicamente concreta. Só no século XX é que os continentes, graças à interdependência económica, técnica e política, se soldaram no mundo «único», cuja estrutura confere um sentido historiográfico à redacção de uma história universal em sentido pragmático: uma história que inclui também a da música, porque a conexão externa entre as culturas é entretanto inegável, se bem que o nexu interno, por exemplo, na moda musical indiana, seja muitas vezes discutível. (Dahlhaus, 2009, p. 17)

A noção de objeto artístico musical depende de localizações que permitem determinadas racionalizações e abstrações na classificação do que é arte. Uma das grelhas de pensamento sobre a qual a música se desenvolveu é descrito por Eggebrecht (2009), numa espécie de síntese genealogia através das seguintes palavras:

Das três definições de música referidas da Idade Média latina, a de Santo Agostinho (*scientia bene modulandi*) situa-se na tradição de Aristides Quintiliano, que definiu *mousiké* como «ciência do *melos*», enquanto Boécio se religou a Ptolomeu, para o qual o reconhecimento das qualidades sonoras fornecia o critério da definição, e Cassiodoro representa o ponto de vista aritmético dos «Pitagóricos», caracterizado pela *mathesis* e pela *ratio*. Leibniz vinculou-se claramente a este último, a entender a propriedade aritmética da música como propriedade da alma, do sujeito receptor. E sempre «a forma matemática» da música, graças à qual é suscitada a «reflexão» do juízo estético, foi para Kant, por assim dizer, a âncora de salvação que lhe permitiu encarar também a arte musical com arte «bela» (não apenas «agradável»). (Eggebrecht, 2009, p. 23)

Diríamos que a apropriação da música pelo dispositivo escolar se aproxima mais da interpretação de Kant e que deriva de uma percepção de que o seu interior é povoado de noções concretas, que se podem reproduzir de forma autónoma (i.e. ritmo, afinação, técnica, etc.), mas que só lhes é concedido um nexu quando operam enquanto uma unidade.

Para concluir este bloco central, inquirimos os entrevistados acerca do seu lugar de enunciação quanto à percepção do desempenho da sua atividade. Tentamos, assim, entender se a imagem que projetam de si encontra reflexo no desenvolvimento e no exercício da sua carreira.

Para entendermos as dinâmicas dos entrevistados podemos assumir que partem de um território comum que tem por base a sua formação, uma vez que todos fizeram um percurso informal ou académico que os conduziu a posições de destaque no ensino. A formação do músico é alicerçada na aprendizagem de um instrumento, sendo esse um traço transversal à amostra em consideração nesta investigação. Assim, um dos inquiridos observa que “a minha experiência de músico, implica ser professor, seria triste

se tivesse que escolher uma ou outra coisa. Eu sou um músico que dá aulas” (entrevistado nº13, p. 24). Estas palavras revelam, de forma sucinta, a posição de uma parte significativa dos participantes. Portanto, a atividade de docente surge como um desdobramento da atividade musical e não como uma opção de carreira que inicia logo nos primeiros anos da aprendizagem musical. Isto parece reiterar uma disposição que já aqui expusemos várias vezes e de várias formas, a música é, essencialmente, baseada numa prática e é através dela que é permitido o acesso a outros domínios do campo. No entanto, encontramos outras localizações em que, uma vez estabelecidas as fronteiras entre a prática e o ensino da música, se torna possível outro género de autoridade que não emana diretamente da figura do músico, mas do professor. Essa autoridade é determinada através do sucesso ou insucesso do aluno. Nesta região, três dos entrevistados identificam-se como professores (entrevistado nº2, 6 e 15), que tentaremos retratar de forma a entendermos as motivações para se distinguirem dos restantes.

Começamos com uma descrição comparativa entre a atividade de músico e de professor de música:

Eu considero-me mais professor. Que é sempre muito mais fácil ser professor do que ser músico. Porque eu, para mim, estudo o meu papel e ensino. Agora, ser músico, aquilo é muito mais rigoroso, aquilo é mais exigente. Então, quando estás no banco do réus, ainda pior. (Entrevistado nº 2)

É notório que este inquirido tem experiência de palco, uma vez que descreve o que é, para si, o ato performativo, que se relaciona com uma vigilância constante que revela através do rigor e da exigência. O distanciamento dessas práticas permite sentir-se mais confortável, uma vez que é mais “fácil ser professor do que músico.” Identificamos que o seu lugar de enunciação parte de um saber/fazer mas sugere, no entanto, que a prática musical é um lugar de juízos que não dependem de si. Já o lugar do professor tem um desempenho diverso, uma vez que é através de terceiros, e não da sua atividade direta, que acumula os vários capitais acedendo, deste modo, a outros géneros de consagração.

Um outro classifica a sua disposição para o ensino ancorada em “uma paixão, é uma paixão ver uma criança crescer. É uma paixão quando eles estão em sintonia contigo e vê-los a começarem a desenvolver e educar e não sei, é uma paixão” (entrevistado nº 6). É, portanto, através de um reconhecimento entre aquilo que se enuncia e aquilo que se obtém em troca que este entrevistado coloca a sua experiência pedagógica. Quase como se a criança/aluno fosse uma extensão de si. No entanto, quando se tentou entender qual o seu lugar enquanto músico respondeu que: “hoje não tenho qualquer problema de enfrentar um palco nem nada e... vou vivendo esse lado, na boa, sempre, se tiver que ir tocar vou, senão tiver que tocar não vou, não há stress por causa disso, eu já stressei, agora não.” Tal como o anterior inquirido, a experiência performativa parece, de algum modo, ser um fator de inibição e constrangimento.

Denota-se, nestes dois entrevistados, que os seus lugares de enunciação parecem estar diretamente relacionados com a forma como se relacionam com a prática instrumental, ou seja, com a performance. Exigência e rigor parecem palavras que mais facilmente associamos ao desporto, matemáticas, finanças ou, até, métodos científicos e menos ao campo artístico. Das áreas mencionadas, todas incorporam no seu interior altos níveis de competitividade; de algum modo, este vocabulário está presente no ensino e na prática musical.

Por último, deparamo-nos com um inquirido que refere que a razão para se considerar professor decorre da sua atividade principal, “eu ensino mais do que toco hoje em dia, claramente” (entrevistado nº15). Acrescenta que “nós também ficamos mais

velhos e, talvez, não estamos tão, tão... eh pá, se eu não estudo regularmente várias horas por dia, não tenho lábios para tocar em condições.”

Deste sub-grupo, que destacamos da amostra, constata-se que a sua atividade pedagógica resulta de uma prática musical da qual há uma tendência para se distanciarem. Não queremos com isto afirmar que renunciaram ao lado performativo mas, tão-somente, que prática e ensino, apesar de uma decorrer da outra, podem ocupar lugares distintos no interior do campo musical. Tocar um instrumento pode ser uma experiência prazerosa e pode suscitar sensações de completude. No entanto, este entrevistado menciona que “na verdade, pelo menos no meu caso, não preciso de tocar trombone para ser feliz na música. Há “n” de coisas que posso fazer na música sem ser tocar trombone, como, por exemplo, ensinar música que também me faz feliz.”

Com a conclusão deste bloco de questões, ficou demonstrado que o ensino do trombone é um desdobramento da prática musical e não uma atividade autónoma capaz de se produzir de forma independente de uma prática. Assim, acreditamos também, que os processos de aprendizagem decorrem de um funcionamento padronizado do campo e não de características idiossincráticas do trombone. Por conseguinte, este modelo de reconhecimento e transmissão de conhecimentos está de tal forma imbuído no campo que se encontra normalizada; a sua presença é de tal forma manifesta que gera invisibilidade.

A dança dos esqueletos

Trataremos agora da dimensão pedagógica e educativa preconizada no ensino do trombone. Pretende-se observar os processos em que se alicerçam os modos de transmissão mas de uma perspectiva particular do funcionamento do sub-campo do ensino deste instrumento, tendo em consideração que se encontra no interior de um domínio muito mais vasto e com o qual está em constante interação. O intuito é a realização de um exame “radiológico” que nos permita identificar qual o tipo de esqueleto que sustenta o corpo destas aprendizagens. Deste modo, a organização deste último bloco do questionário desenvolveu-se através de duas vertentes, como é operado o saber/fazer enquanto forma de transmissão de saberes, e qual o lugar do aluno nessas aprendizagens. A primeira parte intenta agrupar os saberes técnicos através de um conjunto de questões relacionadas com o currículo, a bibliografia, assim como, os aspetos técnicos mais relevantes, e quais as heranças ou modelos pedagógicos e, consequentemente, artísticos. A segunda resulta da observação da relação professor/aluno em que o nosso olhar incidiu de forma particular no último. Pretendeu-se que o foco fosse o aluno como lugar de potência de onde emanam possibilidades de devir que podem ocorrer, ou não, de forma equivalente no professor. Devemos, no entanto, assinalar que o desenvolvimento do “ensino musical é [geralmente] descrito de um ponto de vista da educação, a partir das categorias cognitivas que organizam o seu currículo ou a sua prática pedagógica”, onde é possível constatar que o seu desenvolvimento é herdeiro de uma “ideia de ‘progresso’, como sendo orientadora da ação estética e pedagógica de dois reputados professores de música, Ernesto Vieira e Júlio Neuparth (1868-1919), vindo a constatar uma idealização da relação direta entre a música e o aperfeiçoamento da humanidade” (Paz, 2014, p. 53).

Em certa medida, tentou-se desconstruir os lugares de enunciação inerentes ao ensino que decorrem de uma estrutura hierarquizada onde o professor ocupa um lugar cimeiro. Assim, parece que a transmissão de saberes é uma estrada de sentido único que tem início no professor e termina no aluno. Consideramos, no entanto, que, de forma diversa, as aprendizagens ocorrem de forma constante e o lugar do professor e do aluno

estão em permanente transmutação. Assim, submetendo o ensino do trombone ao raio-x desta racionalidade, talvez se torne possível observar a dança dos esqueletos.

O currículo é uma ferramenta nevrálgica no dispositivo escolar e a sua operacionalização traduz-se sob a forma de controlo dos saberes. Deste modo, Ó (2016) inscreve a noção de currículo enquanto uma tecnologia preponderante na mediação entre o que se ensina e que se aprende:

Com a sua inabalável versatilidade e força absorvente, o conceito de currículo é categoricamente aquele que melhor identifica quer os objetivos assacados à educação escolar quer os métodos e processos desenvolvidos pelas instituições de educação e ensino para a sua aquisição. Historicamente, transporta um valor substantivo de racionalidade e estabilidade, porque supõe sempre que feixes muito diversificados de declarações sobre factos ou ideias possam dar lugar à transmissão de conhecimentos unívocos, que se disponham organizadamente em planos seriados – por níveis, anos e ciclos –, como se de uma mercadoria final efetivamente se tratasse. Desta sorte, o currículo postula a presença de uma tecnologia da abreviação que, por sua vez, impõe uma didática que submete todas as formas de transmissão da ciência e da cultura à economia estreita do manuseamento e assimilação, razão pela qual os conteúdos programáticos têm sempre a montante todo um longo trabalho de revisão, laminação, harmonização, hierarquização, encurtamento e sumarização de toda a complexidade discursiva em que se originam e em que se sustentam no mundo dos homens. (p. 5)

No caso do trombone, como já vimos, a organização curricular em Portugal, no que concerne ao conteúdo, está historicamente ancorada no Conservatório de Paris. No entanto, não podemos deixar de observar que “historicamente, os currículos do ensino musical portugueses foram prescritos sempre um pouco à margem dos princípios gerais de democratização e expansão da rede escolar, desde que o Conservatório de Lisboa passou para a alçada do Estado, em 1835” (Paz, 2014, p. 5). Por aqui se demonstra que a orientação do ensino musical vocacional tem um viés individual muito pronunciado. Não obstante a existência de linhas orientadoras governamentais, a autonomia pedagógica destaca-se como elemento diferenciador deste ensino em relação a outros, bem como, no interior do campo onde ele se materializa, a gestão pode ser completamente diversa. Os conteúdos programáticos diferem entre as instituições consoante o posicionamento do professor perante o campo, como já demos nota, embora isto seja traduzido, não raramente, como necessidades pedagógicas que se impõem depois de observar as fragilidades do aluno. É, assim, evidenciada uma estratégia de transmissão de conhecimento de carácter negativo no desenvolvimento do aluno por-vir que se sustenta através de um saber/fazer que o professor detém e o aluno não. Como se este tivesse que partir do nível zero de conhecimentos para então incorporar os saberes que lhes são exteriores representados pela figura do professor.

Perante o exposto, podemos adiantar que apenas os entrevistados nº1, 2 e 3 referem que seguiam as orientações emanadas no documento *Relação Orientadora da Literatura do Curso de Trombone de Varas*. Os restantes são peremptórios na assunção de que a organização dos conteúdos programáticos está subjacente a critérios definidos pelos próprios. Alguns relacionam as matérias a lecionar com aquilo que consideram ser o melhor para os alunos, no entanto, outros têm outro posicionamento sobre o qual devemos refletir, uma vez que rompe com a racionalidade que aqui foi exposto entre método e currículo.

Eu avalio o nível ou as capacidades do aluno dentro de certos conceitos e trabalho esses conceitos. Eu diria que não ensino de uma forma escolástica, de uma forma académica. Eu sou mais aberto, eu ensino de maneira improvisada e ensino quando me pedem uma aula. Eu diria que tenho um método mas não tenho um currículo. Àcerca do currículo, deixa-me dizer uma coisa: imagina que eu ensinava num ambiente de conservatório, eu considero mais importante o aluno aprender conceitos dos diferentes aspetos do instrumento, de forma dominá-los, do que estabelecer um currículo definido através de livros, métodos. É mais importante alguém que termina o conservatório e eu poder dizer, este aluno tem boa técnica, bom som, bom ritmo, boa afinação e boa musicalidade. (Entrevistado nº 9)

O inquirido nomeia com clareza aquilo que considera ser mais importante para um aluno/músico se poder afirmar no campo musical e que se situa entre o domínio técnico, nos seus vários desdobramento e no musical, o lado artístico. No entanto, não considera importante a elaboração de um currículo que oriente as práticas. O que determina os conteúdos programáticos resulta da sujeição do aluno a determinados conceitos pré-estabelecidos por si. Currículo e método parecem, assim, ser determinados de forma arbitrária, sendo agregados sob a forma de um conceito de tocar trombone. Podemos, considerar que os preceitos técnicos podem ter um pendor mais determinado, o som e a musicalidade, pelo contrário, são profundamente subjetivos. Em certa medida, o inquirido consegue circular por fora do controle do dispositivo escolar sendo uma característica transversal a todos os inquiridos com a exceções já assinaladas.

Portanto, a forma como os autores são mobilizados está sempre dependente da sensibilidade do professor em relação ao que ele considera que são as necessidades do aluno. Parte desta temática já foi abordada no sub-capítulo: Em Portugal, o trombone sobreveio? De forma sintética, parece estarmos a viver um período de transição entre um repertório marcadamente francês para um de origem anglo-saxônica onde se refletem, também, princípios técnicos. Este deslocamento afigura-se como parte de um movimento maior que decorre das transformações constantes em que a sociedade se encontra. “Tanto a língua inglesa como a cultura de massas americana correspondem, na terminologia proposta por Boaventura Santos, a localismos globalizados, ou seja, a produtos locais de determinadas áreas que conseguiram expandir-se a um âmbito global” (Vargas, 2010,).

Neste ponto, pretendia-se avaliar de que forma o currículo era organizado através de uma bibliografia e, assim, quem sabe, estabelecer uma filiação identitária. Voltaremos a esta questão entretanto. Esse desiderato não foi alcançado uma vez que o ensino é estruturado sobre pressupostos de difícil avaliação e que remetem mais para uma propensão de predileções pessoais que normativas. Relevamos, no entanto, que as referências bibliográficas que partilharam conosco foram, de um modo geral, de autores que se debruçaram e debruçam sobre questões técnicas. O entrevistado nº 2 incluiu repertório solístico na sua resposta, no entanto, se observarmos como um todo, é possível constatar uma relação mais próxima com dois métodos que pretendem desenvolver a técnica partindo de concepções diferentes mas que se complementam, o método de Jean-Batiste Arban (1825-1889), intitulado *Complete Celebrated Method for Cornet* e os vocalizos de Marco Bordogni (1789-1856). Este último é um conjunto de estudos para canto utilizados no ensino de trombone onde se pretende emular a voz no instrumento. Estes estudos não se prendem apenas com a obtenção de uma emissão de som correta, relacionam-se, acima de tudo, com o desenvolvimento de um sentido de frase musical e controlo da respiração. Podemos considerar o método de Jean-Batiste

como uma dos manuais mais usados pelos instrumentistas de sopro com especial incidência no trompete, trombone e tuba. Os entrevistados revelaram, na sua grande maioria, que tiveram contacto com este método e alguns ainda o usam de forma sistémica, como os entrevistados nº 6, 7, 8, 9 e 12 e outros de forma esporádica na resolução de dificuldades ou particularidades dos alunos, como os entrevistados nº 4 e 11. Este método, composto durante a segunda centúria de oitocentos, contém estudos nos vários domínios técnicos que nesta época seriam valorados. O autor descreve todo um conjunto de metodologias para melhor a execução do cornetim, o seu instrumento de eleição. Assim, discorre sobre tópicos como, emissão de som, articulações (*stacatto e legato*), coordenação (correspondência entre o som que se produz através da boca e as notas que tocamos com os dedos, ou seja, dedilhação. No caso do trombone, é a correspondência com o braço), registo, virtuosidade, ornamentos, flexibilidade e, também, sentido de frase. Obedecendo a uma estrutura herdada de nexos manualísticos, a organização da informação é disposta através de esquemas de funcionamento do cornetim tal como o tratado de Speer, Fröhlich ou Braun, seguida de uma explicação das varias tonalidades em que se pode encontrar o cornetim, assim com, da extensão do registo grave e, também, o uso das várias bombas como recurso para correção da afinação do instrumento. Segue-se então uma descrição teórica de conceitos considerados fundamentais para um bom desempenho que se desenvolvem através dos seguintes parâmetros:

- posição dos lábios no bocal,
- método de atacar ou iniciar o som,
- método de respiração,

Todos eles se relacionam direta ou indiretamente com a ligação do corpo ao instrumento, o que sugere uma ação disciplinar evidente na adaptação do corpo ao instrumento. Este adestramento é mobilizado através de um discurso que se situa entre o clínico e o empírico. Assim, vale a pena resgatar as palavras de Arban (1893):

Alguns professores fazem questão de mudar previamente a posição da embocadura dos alunos que os solicitam. Raramente vi este método ter sucesso. Do conhecimento que possuo, vários músicos que já detêm um talento notável tentaram, aquilo que denominados no Conservatório, o “sistema ortopédico” que consiste em rectificar e corrigir uma má colocação dos lábios no bocal. Eu considero ser meu dever dizer a estes artistas, depois de terem perdido vários anos a tentar inutilmente este sistema, e que são obrigados a voltar à sua colocação original do bocal, que não obtiveram nenhuma vantagem, enquanto alguns deles deixaram completamente de tocar.

Da literatura com que nos cruzamos neste trabalho de investigação, é a primeira vez dentro de uma cronologia histórica que localizamos termos médicos no discurso pedagógico. Não obstante a pertinência das observações de Arban, o discurso médico e científico não tardará a formar uma unidade que se apresentará como a tentativa de um discurso legitimado já em pleno século XX.

De seguida o autor centra a sua atenção na linguagem musical que denomina de:

- Estilo, problemas a serem evitados.

Neste particular, Arban aborda este tópico do seguinte modo:

O primeiro assunto para o qual se solicita especial atenção do aluno é sobre uma produção de som adequada. Isto é a base de uma execução correta, e o músico que tem uma emissão de som defeituosa nunca se tornará um grande artista.

Analisemos então, quais os preceitos técnicos que os entrevistados mais valorizam na sua prática.

O som é o denominador comum enquanto elemento fundamental de um conceito técnico. Existe aqui uma peculiaridade entre Arban e os entrevistados. Arban coloca as qualidades sonoras numa perspectiva de estilo, os entrevistados colocam o som num âmbito técnico. Esta alteração subtil pode refletir as exigências atuais do mercado, uma vez que, atualmente, é solicitado ao trombonista a capacidade de interpretar vários estilos musicais, bem como a capacidade de abordar as características particulares de vários períodos da história da música que tanto estão em voga. Deste modo, o som pode ser mobilizado enquanto objeto técnico de forma a alcançar um fim.

Outras características referidas foram , “ataque e afinação” (entrevistado nº1) enquanto elementos de distinção na prática orquestral e que se relacionam com os preceitos elencados por Arban. Por outro lado, outros consideraram que “o músico, tecnicamente, se ele estudar um bocado, é capaz de ganhar técnica, uns têm mais facilidade do que outros ... A expressão é uma coisa que é natural, tem que sentir a música” (entrevistado nº 2). Aqui, a técnica é vista como algo meramente utilitário sendo possível adquirir através do estudo onde qualquer um tem possibilidade de adquirir competências. Mas o entrevistado, ao invés de associar um domínio técnico ao serviço do objeto artístico, separa-os. Acrescenta que “infelizmente, é assim, há músicos que são bons tecnicamente e há outros que são melhores em termos de expressão, porque trabalham menos, possivelmente”. Com certeza que existe diferenças entre os músicos mas mesmo aqueles que são considerados mais expressivos só o conseguem ser através de uma técnica, enquanto que aqueles que se distinguem pelo domínio técnico o farão por um viés virtuosístico. Mas um virtuoso não é também expressivo? Ou seja, a virtuosidade não é, em si, uma forma artística? Estará a sua prática reduzida a uma mera operacionalização do instrumento? São questões que não pretendemos responder mas antes deixar suspensas. No entanto, se submetermos a nexos de dominação e distribuição de poder poderemos encontrar respostas a estas formas de disposição dos sujeitos que circulam no interior do campo.

Outro elemento que deve ser destacado é a resposta do entrevistado nº 10 que refere que todo o seu aparato técnico está ancorado na audição interior. Esta postura remete-nos para os conceitos de audição de Edwin Gordon (1917-2015) onde a música se entende enquanto linguagem que deve ser desenvolvida através de signos que circulam no seu interior. Deste modo, gera-se a possibilidade de incorporar o seu funcionamento de forma intrínseca e assim, os seus preceitos linguísticos.

A audição tem lugar quando assimilamos **e compreendemos** na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos **e compreendemos** música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. A percepção auditiva tem lugar quando ouvimos realmente um som, no momento em que ele está a ser produzido. Mas só audiamos realmente um som depois de o termos auditivamente percebido. Na percepção auditiva, lidamos **com acontecimentos sonoros imediatos**. Na audição, porém, lidamos **com acontecimentos**

musicais que podem não estar a ocorrer na altura. Além disso, comparada com o que normalmente se chama imagística musical, a audição é um processo bem mais profundo. A imagística musical sugere apenas a imagem vívida ou figurativa do que o som musical pode representar. Não requer a assimilação e a compreensão do som musical em si, como sucede com a audição.

Pode-se audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música. (Gordon, 2015, p. 16)

Caracterizando, genericamente, o conceito proposto, diríamos que aprendemos a falar aos poucos e percorremos várias etapas até começarmos a relacionar o som com a escrita. Deste modo, as articulações que se estabelecem na música deveriam ser entendidas dentro deste escopo.

Para encerrar este tópico relativo à mobilização de autores no ensino do trombone, assinalamos os contributos dos inquiridos nº 13, 14 e 15 que referem que mais importante do que um referencial bibliográfico, é o discográfico. Assim, o entrevistado nº 14 menciona que “nós também trabalhamos com o método que já falei aqui hoje, que é audição, reprodução, assimilação, ou seja, muita transcrição de solos, portanto, a bibliografia não é tão relevante como, às vezes, é a discografia, [que] é muito importante.” O foco pedagógico parece incidir na aquisição de competência através de um fazer que se vai materializando num saber. Uma outra perspectiva é-nos oferecida pelo entrevistado nº 13 que afirma que

métodos e ... livros ... no mundo do jazz não existem, não é costume. Vamos lá ver, uma aula de trombone não é uma aula de jazz, obrigatoriamente. Nas minhas aulas de trombone, uma parte é aula de instrumento e, no fundo, embora haja diferenças estilísticas, é aula de trombone, ou seja, aí não penso muito se é clássico ou jazz.

O jazz parece ter sido capturado pelo formalismo técnico inerente à música erudita o que revela um reconhecimento de práticas adequadas e que podem ser importadas e incorporadas num género musical diverso daquele para o qual foi estruturado. No entanto, colocando estes nexos num outro plano, diríamos que também o jazz está a ser apropriado pelo dispositivo escolar, que ao confinar a sua prática às fronteiras educativas, sugere que estas devem obedecer a preceitos impostos pelo campo. No entanto, encontramos uma certa plasticidade que permite estender as fronteiras delineadas não abdicando da forma como, na sua essência, o campo do jazz opera privilegiando o sentido auditivo. Assim,

Sacar um solo de ouvido e depois de o saber, transcrever e depois estar mais atento ao acompanhamento do solo, se a cifra original do tema foi tocada da mesma maneira ou se aquele acorde de 7ª não se tocou a dominante e essa é a parte do treino auditivo do ensino do jazz que é muito importante. Isso é universal, não é tão específico.

Esta posição é secundada pelo entrevistado nº 15 que diferencia as aprendizagens eruditas e as jazzísticas através das palavras que se seguem:

Eu só estou a aprender a minha parte, ou seja, eu não estou a aprender a música. Eu estou a aprender o que o trombone faz na música. E na música clássica, sempre senti isso. Eu só tinha que me preocupar com o que o trombone fazia e isso, para mim, não é música. Para se poder tocar

música, tenho de saber o que todos fazem e, portanto, para mim, a música clássica era a música muito de perto ... o jazz é exatamente o contrário, voar por cima e ver tudo.

É possível observar a existência de territórios em que o dispositivo escolar ainda não consegue regular, ou então que a sua ação é ténue, uma vez que a aprendizagem do jazz parece ocorrer no exterior de uma tradição baseada na notação que deriva de uma tradição erudita.

A filiação teórica em que esta investigação se inscreve, identificou a respiração como um dos enunciados mais preponderantes operados pelo dispositivo escolar. Assim, criou-se uma expectativa, durante as entrevistas, de averiguar a relação dos entrevistados com este enunciado. Apesar de referirem a importância no processo respiratório na execução instrumental, nem todos o destacam como um elemento crucial mas antes como mais um tópico que se relaciona com tantos outros e que devem interagir entre si.

Se entendermos que a ciência é, atualmente, a portadora desse sentido de verdade que o discurso persegue como forma de legitimação, podemos, então, observar que todo o discurso procura respaldo científico para, deste modo, conseguir impor-se no meio por onde circula. Assim, são vários os estudos produzidos sobre a respiração para a execução de instrumentos de metal. Nesta matéria em específico, o nome de Arnold Jacobs (1915-1998) destaca-se de sobremaneira. Jacobs notabilizou-se como tubista da Orquestra Sinfónica de Chicago e, conseqüentemente, fazia parte da emblemática secção de metais que, durante décadas, representaram os padrões de como se devia tocar em orquestra. Os seus estudos sobre respiração permitiram-lhe assumir uma posição proeminente, o que fez com que seja considerado uma autoridade nesta matéria. Muitos seguiram as suas pisadas como Kleinhammer (1963), Steenstrup (2004), Pilafian e Sheridan - *The Breathing Gym* (2008), Vining (2009), entre muitos outros. Assim, a respiração representa, no ensino do trombone, esse enunciado sobre o qual se podem operar as transformações necessárias no devir no jovem instrumentista de metal por-vir.

Assim, no capítulo, O Professor, Frederikssen define o ideal de pedagógico de Jacobs da seguinte forma:

É apenas uma forma de terapia, é como se eu fosse um fisioterapeuta, no sentido de normalizar os músculos respiratórios, estabelecendo psicologicamente, atitudes gerais no cérebro através de que pensamentos pensar enquanto forma de arte. Eu penso o fisioterapeuta, normalmente, afastado do instrumento, normalizando a função respiratória longe da música, estabelecendo padrões normativos, e depois transferindo-os para o instrumento, para que desta forma o cérebro esteja livre para se concentrar na mensagem musical. (Frederikssen, 1996, p. 91)

Portanto, Jacobs pretende comandar o pensamento, que por sua vez comanda a ação e que, por sua vez, controla a execução instrumental para, finalmente, podermos aceder ao campo artístico.

Os entrevistados não parecem encarar todo o processo respiratório desta forma estruturada; pelo contrário, alguns, tendem a afastar-se de formas mais complexas de abordar a respiração. Assim, uns consideram que “se falarmos muito sobre respiração... deve ser informada mas que o aluno sinta que é uma coisa natural, que a respiração deve ser feita se estivesse a dormir, quase” (Entrevistado nº 5) e nesse sentido, o entrevistado nº 10 acrescenta que “respiração é o ato mais natural possível e não uma coisa forçada”, e o nº 7 complementa “aquela ideia de dares muito ênfase à respiração

também cria tensões. De alguma forma, eu tento ir lá pela naturalidade, da forma mais natural possível, mais livre possível, mas o ar é livre, pronto.” Quando se coloca a questão da respiração enquanto um processo fisiológico natural, devemos entender o que é natural. A nossa interpretação é que a respiração ocorre sem que para isso haja necessidade de pensar de forma objetiva. Quando consciencializamos um processo fisiológico que o corpo desempenha de forma automática podemos criar bloqueios na transmissão de informação, uma vez que esta é determinada não por uma vontade do sujeito, mas por uma sucessão de impulsos nervosos inscritos no funcionamento do corpo humano. Nesse sentido, podemos classificar a respiração como um processo autonómico, ou seja, acontece sem necessidade de ser estimulado. Deste modo, a imposição de um paradigma baseado na eficiência que se traduz na aquisição de competências coloca a respiração no centro da execução dos instrumentos de metal. Neste sentido, é forçoso desenvolver a capacidade e o controlo respiratório de forma diversa daqueles que não carecem desta necessidade. Assim, quando os entrevistados se referem a uma respiração natural será sempre contra uma ideia já pré-estabelecida de tensões que se criam por se transformar um processo autonómico num intencional.

O entrevistado nº 8 considera que “pass[a] 99.9% do [s]eu tempo, como professor, a falar em coisas ligadas, se retirarmos tudo o que está à volta, da utilização correta ou incorreta do ar.” A respiração pode, de facto, assumir várias formas de controle desde do psicológico ao fisiológico e, em boa verdade, uma decorre da outra num movimento permanentemente espiralado.

Todo o gesto artístico inscreve, em si, movimentos herdados de uma experiência social, pedagógica e profissional. Nesse sentido, tentamos entender se os entrevistados se reconheciam em algum legado ou descendência musical.

Começamos a discussão desta matéria pedindo emprestadas as palavras do entrevistado nº 14. “Eu diria que no jazz há escolas muito definidas, mas não tem tanto a ver com os instrumentos, tem mais que ver com as linguagens. Como a improvisação é o elemento, digamos assim, central da nossa atividade, há escolas muito bem definidas.” No jazz a descendência musical estabelece-se por uma opção de estilo musical e não pela figura de um intérprete em particular. Assim, “há essas escolas, o bebop, o free, o funk, há uma série de escolas que não estão propriamente aglomeradas em torno de um músico em particular, de um instrumento particular, mas mais de um género.” No entanto, os entrevistados, genericamente, parecem não se identificar com nenhuma herança em particular, embora reconheçam que a existir uma influência seria americana ou britânica. O entrevistado nº 5 tem uma opinião peculiar, “eu, basicamente, a escola que sigo é muito a nossa, a escola portuguesa, já temos uma escola portuguesa. Acho que podemos assumir isso, não sei se é mau mas, nós portugueses, somos um mix de culturas.” Um elemento que concorre para a definição de uma herança artística é a capacidade de uma prática conseguir estabelecer o cânone e, como já vimos, impor modos e formas de fazer depende não só de fatores individuais mas também de outros que transcendem a individualidade e se relacionam com uma economia cultural capaz de se afirmar, de algum modo, como hegemónica. Talvez seja possível encontrar muitas características em comum nos trombonistas portugueses mas elas ainda decorrem de um centro que não é governado por eles.

Assim, o entrevistado nº 1 assume que tem um “bocadinho de dificuldade em distinguir as diferenças de escolas, porque as escolas, as diferenças de escolas, estão muitas vezes na diferença de interpretação das obras, da maneira de tocar”. Fruto do desenrolar da discussão acerca de se a herança se encontra em aspetos técnicos ou musicais, refere “que não tem nada uma coisa a haver com a outra, a técnica tanto é aqui, como é na França, como é na Alemanha, como é em todos os países, a técnica é igual. Agora a interpretação de cada um que possa inserir é que é diferente.” De facto, a relação que o entrevistado estabelece localiza-se em zonas mais próximas do

entrevistado nº 14, mesmo estando inscritos em campos distintos da atividade musical, uma vez que consideram que a técnica é um atributo de um músico competente e que isso não o define musicalmente. O enfoque fixa-se na ação musical. Assim, enquanto o entrevistado nº 1 assume que a identidade de uma escola está conotada com a interpretação musical, o que sugere uma individualização, onde o músico estabelece uma predileção interpretativa com o intérprete, o entrevistado nº 14 atribui aos gêneros musicais, por onde o jazz pode circular, as heranças culturais.

Por outro lado, devemos também sublinhar aqueles que não se identificam enquanto herdeiros de uma linhagem, seja técnica ou musical, transportando-nos para um campo onde a individualidade pode ser interpretada como um meio de produção da originalidade, e que se revela através do objeto artístico. Acompanhamos Sennett (2009) nesta linha de raciocínio quando afirma que “a palavra arte parece designar obras únicas ou pelo menos singulares, ao passo que artesanato remete a práticas mais anônimas, coletivas e contínuas.” Voltando à ascensão do compositor enquanto elemento essencial na regulação das práticas musicais, julgamos que a figura do músico se apresenta, agora, como uma entidade que necessita do compositor para resgatar a obra musical do silêncio, o que é também inversamente verdade, para então partilhar com o compositor a originalidade da composição, bem como da interpretação. Podemos, assim, classificar que a originalidade é a marca individual do artista, por oposição à do artífice, uma vez que estes desenvolvem as suas práticas no interior de comunidades onde os sujeitos são entendidos como um conjunto, através do qual é permitido identificar e classificar modos de exercer a profissão (Sennett, 2009). A originalidade, enquanto característica que permite a distinção, dissimula todo um património sobre o qual se construíram abstrações que formam e enformam o indivíduo tornado artista.

Como afirmamos já, este último bloco divide-se em duas partes. Concentramo-nos, até agora, na forma como os entrevistados operacionalizavam os seus conhecimentos, quais os conceitos técnicos de maior relevo em que assentam os preceitos qualitativos e quais as heranças musicais. Tentaremos, agora, localizar o lugar do aluno partindo da posição do professor. A organização da segunda parte deste bloco intentou um duplo gesto que pretendia entender o olhar do professor sobre o aluno, essencialmente, de carácter extrínseco; ou seja, a atribuição de qualidades reconhecidas pelo campo como legítimas para o estudo da música. O outro gesto deteve-se na possibilidade de o professor olhar o aluno como um extensão sua, onde as qualidades que este reconhece no aluno são o reflexo das suas próprias; portanto, o lugar do aluno é preenchido pelo professor de forma virtual. Neste caso, a posição onde a transmissão de conhecimento tem lugar situa-se no interior de uma espécie de onisciência e onnipresença que se traduz na figura do professor, apesar de ser permitido ao aluno operar com relativa autonomia, a sua personalidade artística (e não só) está sempre adjudicada ao professor. Tentou-se entender qual o lugar do aluno e as suas possibilidades de devir, tornando-o o protagonista. Assim, a estrutura do questionário foi elaborada de forma a acomodar este posicionamento.

Indagamos os entrevistados acerca das características mais importantes de que um aluno deve dispor. As respostas situaram-se mais no domínio de características psicológicas em torno de valores éticos e morais do que musicais. Isso causou alguma surpresa, uma vez que é comumente percebido que a prática musical é para aqueles que demonstram aptidões e vocação por um lado, por outro parece-nos de difícil avaliação “inteligente” (entrevistado nº 10), “flexibilidade” (entrevistado nº 12), “humilde” (entrevistado nº 14), “ambição” (entrevistado nº 11) ou então, “eu seleciono os alunos sempre pelos seus valores emocionais” (entrevistado nº 6). Se alterarmos a distância com que observamos o objeto em análise, talvez seja possível encontrar outras justificativas que nos auxiliem na interpretação dos dados. Assim, Ó (2002) argumenta que:

O poder político liberal transferiu para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efetivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão: logo desde os bancos da escola o *homem novo* seria formatado no ideais do *humanismo*, das *luzes*, do *progresso*, da *autonomia*, e da *responsabilidade pessoal*. Há unanimidade na historiografia em reconhecer que a própria instituição escolar apresenta uma *gramática escolar* estável de há muito e que, sob muitos aspetos nos aparece como impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de a reformar, durante todo o século XX. (p. 13)

Deste modo, a linguagem que os professores adotaram na caracterização dos aspetos mais relevantes no aluno de música está de acordo com os preceitos inculcados no dispositivo escolar. De ressaltar que, quando questionamos se as aptidões consideradas inatas são importantes, como conseguir reproduzir um ritmo ou a altura de um som de forma imediata, os inquiridos consideraram que são atributos essenciais, no entanto, alguns colocaram essas qualidades no domínio de aquisição de competências. O entrevistado nº 14 considera que “não tinha talento inato nenhum, portanto, eu não tenho um ouvido, particularmente, desenvolvido; no entanto, trabalho isso todos os dias, tenho essa consciência e tenho que trabalhar todos os dias. Tudo isso são competências que, obviamente, se nós as tivermos de forma inata nos podem ajudar.” Em contrapartida, o entrevistado nº 3 refere que “temos que avaliá-lo, se ele tem sentido rítmico ou se têm noções de auditivas. Porque há pessoas que, ouvem uma coisa e repetem outra, o ritmo, às vezes, também é...” A avaliação é uma condição intrínseca à condição de músico, se o entrevistado nº 14 invoca uma avaliação interna das suas debilidades e, deste modo, procede de modo a debela-las, crê que pode potenciar as suas condições “naturais” de forma a tornar-se competente na sua tarefa. De forma diversa, o entrevistado nº 3 entende que se deve proceder a uma avaliação da condição “natural” do aluno para, assim, classificar a sua aptidão. Acreditamos que é nesta área que o professor pode reconhecer no aluno um igual, como dizíamos acima, um prolongamento de si.

O entrevistado nº 2 afirma que “gostava que um aluno, sobretudo, gostasse daquilo que estava a aprender ou, neste caso, do que estava a fazer”; no mesmo sentido, o entrevistado nº 13 concede “que saiba o que quer.” A vocação parece ser crucial para os inquiridos, acima de tudo, o aluno deve estar disponível para aprender o que, mais uma vez, nos remete para a aquisição de um conhecimento que lhe é extrínseco. Na verdade, as aprendizagens têm lugar nas fronteiras do que não se sabe, por isso, vale a pena relembrar Epstein (2008) e a sua argumentação acerca da transmissão de saberes, que no domínio musical é operacionalizada através de um “conhecimento experimental [que] inclui conhecimento implícito ou tácito; conhecimento não-proposicional e não-linear, inclui imagens, que tem ambos componentes implícitos e explícitos; e explícito, conhecimento proposicional, que é linear e verbal ou matemático” (p. 166). Assim, a experiência musical acontece no interstício do implícito e explícito, esse lugar onde o som acontece e se materializa num espaço-tempo que se relaciona com o indivíduo de várias formas e a vários níveis. O ecossistema em que este se encontra inserido é, deste modo, um fator preponderante, mas não determinante, para a prática musical e será, porventura, o maior facilitador na acumulação de um capital específico. Além disso, a pré-disposição para se inscrever numa *praxis* poderá, de facto, concorrer para o devir músico. No entanto, a forma como as aprendizagens foram organizadas e instituídas pelo Estado-nação delinearão fronteiras ao capturarem modos de fazer e institucionalizadas onde, no caso da música, o uso de um vocabulário fora do âmbito musical, na

descrição das características de um músico, torna possível compreender a racionalidade exposta pelos inquiridos. Observemos, então, as palavras de Ó (2002):

A incorporação de princípios morais através de uma prática, cada vez mais definida como da autonomia funcional e da liberdade, surge como a marca *mais distintiva e consensual* da escola pública que a centúria de Novecentos disseminou por todo o planeta. No também designado “século da criança”, a *disciplina* é, de facto, um exercício crescentemente solitário e associado à independência ideal do aluno: as regras que permitem a vida coletiva já não se impõem pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem sequer são passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um está obrigado a inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior — onde é claro a velha lógica da emulação e do mimetismo identitário mantém muito do seu peso socializador — mas que deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito. (p. 112)

Continuamos a perseguir o desejo de compreender o lugar do aluno na incorporação de saberes através da posição de professor. Com esse propósito, as questões que colocamos encontram-se muito próximas e emanam de um centro onde o aluno foi colocado. Assim, pretendíamos compreender como os inquiridos mobilizam a experiência que o aluno detém; estamos a referir-nos a um saber incorporado e que habita o aluno e que, muitas das vezes, ele não está consciente que o possui. De seguida, procuramos entender que possibilidades são oferecidas ao aluno para participar diretamente na sua aprendizagem, a oportunidade de o professor o ouvir e, deste modo, proporcionar, ao aluno, a formulação de enunciados que não os provenientes de uma figura dominante da sala de aulas.

Em relação ao uso das experiências e a ouvir o aluno em contexto de sala de aulas, os entrevistados revelaram-se abertos à participação destes nas suas aprendizagens, considerando fundamental monitorizar a sua reação ao que lhes é transmitido, apesar de terem lugares de enunciação diferenciados. Assim, resgatamos algumas argumentações que vale a pena refletir sobre elas.

O entrevistado nº 14 usa as experiências do aluno como uma ferramenta que lhe permite operacionalizar a forma de transmitir outros conhecimentos; assim, ele faz “sempre esse exercício, sempre que ... quer transmitir um novo conhecimento, v[ai] sempre perceber de que forma é que pode assentar esse novo conhecimento em algo que o aluno já traz de trás.” O inquirido pretende, de algum modo, mesclar o conhecido com o desconhecido, onde a construção de saberes tem origem no aluno e que se desloca em direção ao professor que lhe devolve um conhecimento já amalgamado e fundido no seu. Por sua vez, o entrevistado nº 6 relaciona a experiência incorporada do aluno com o ego. Apesar de começar por considerar que não tem “a obrigação de exigir que eles vão por aqui ou por acolá ... Sou honesto com eles, no sentido de lhes dar a minha opinião e digo: tu estás mal aqui, aqui e acolá, se quiseres, tem que ser assim, assado, cozido e frito, para mim.” Para ilustrar o que pretendia demonstrar, usou um exemplo em que um aluno “chegou lá cheio de peito, para fazer mestrado ... mas, dei-lhe vários exemplos, pus-lo a ouvir outros alunos ... e ele começou a baixar a bola e a perceber que, se calhar, havia ali alguma coisa que não tinha.” Podemos testemunhar muitos dos preceitos de vigilância e normalização que atuam no interior do aparelho educativo uma vez que o entrevistado parece ter um lugar definido para o aluno, ao invés, o aluno considera-se estar numa outra posição do campo. Ou seja, a vigilância indica uma discrepância nos modos de agir entre aluno e professor; desta maneira, para corrigir a localização do aluno, o inquirido expô-lo a outros colegas que atuaram como

elementos de normalização definindo um padrão que, em princípio, já teria sido pré-estabelecido pelo professor e através do qual todos se orientam. No mesmo sentido, o entrevistado nº 2 alega que “eu dizia-lhes sempre, nós temos que usar dois espelhos, um para ver as nossas atitudes e outro para ver as dos outros” acrescentando que “plantava-os no meio do que poderia ser a vida deles futura. Se eles não fossem capaz de serem exemplares, mais valia desistirem.”

De modo dissímil, o entrevistado nº 1 considera que “professor e aluno, aprendem um com o outro. O professor ensina de uma maneira e o aluno traz ideias diferentes do professor e é sobre essa comunhão de ideias e de opiniões que se formam as pessoas e cada um tem o seu estilo próprio.” Temos que conceder que este discurso pretende estabelecer uma relação mais horizontal entre professor e aluno e que, de algum modo, se pode situar na fronteira do vínculo entre mestre e aprendiz, não no sentido patriarcal mas, antes, paternalista, de alguém que se quer próximo e é através dessa proximidade que se geram possibilidades de troca de saberes. Tentaremos, mais à frente, comprovar se, de facto, estes propósitos têm oportunidade de se sustentarem na relação professor/aluno.

O lugar de escuta do professor, no interior da sala de aula, foi outro parâmetro de escrutínio. “Na música ninguém está certo”, usando esta afirmação como porta de entrada, veremos se existem hipóteses de, geograficamente, o aluno se situar em terrenos mais altos que o professor em ambiente escolar.

“Eu acho que é importante ouvir sempre o aluno, porque a gente não está na cabeça das pessoas. Eles podem ter problemas que a gente não sabe e, às vezes, até pode ter influência na aula e até na forma como reagem.” Portanto, o lugar da escuta é mobilizado no sentido de esmerilar modos de ser e pensar, assim como, questões técnicas do aluno, porque “convém ouvir se eles têm problemas familiares, se têm problemas com os colegas, se têm alguma dificuldade de técnica para nós podermos ajudar. Porque uma das funções do professor também é guiar o aluno sim, mas também apoiá-lo em algumas coisas que ele possa ter.” Mais uma vez, a onisciência e a onnipresença do professor, enquanto imagem que define o percurso do aluno. Outra perspectiva tem o entrevistado nº 7 que, tendo como ponto de partida uma identidade do aluno já relativamente formada enquanto músico, argumenta que “a tendência é sempre dar-lhe outras alternativas.” Acrescenta que

às vezes, quando estás a discutir com os alunos acerca da questão técnica e eles dão-te justificações e tu até percebes, mas, lá está, estás sempre a aprender, estás sempre a re-equacionar se a solução que eles apresentam é boa ou não? Às vezes até é boa, às vezes até tu, eh pá, espera aí, se calhar, eu nunca pensei assim, isto até vai servir de futuro, então vou usar esse modelo. Isso pode acontecer. Mas acho que é, sobretudo, aí o aluno deve ser sempre ouvido, na realidade. Musicalmente e a nível técnico, porque é que as coisas acontecem daquela maneira? Tem que haver uma justificação.

Encontramos um modelo de mediação que pretende estabelecer uma certa isonomia musical mas acaba por ser desconstruída quando este professor procura um fundamento para as opções que o aluno apresenta. Ao ter que se justificar, o aluno estará sujeito a um escrutínio o que, julgamos, ser um percurso de sentido único, do professor para o estudante. Um outro entrevistado traça um panorama mais abrangente ao relacionar o lugar de escuta do aluno com as experiências adquiridas, traçando um linha entre ensino médio e superior. Assim, acredita que a existência de um contexto musical familiar quando as crianças iniciam as suas aprendizagens “no conservatório [e] que os pais são professores de música também, sinto que isso, no caso desses alunos, é quase

inevitável que a evolução seja mais rápida, porque grande parte deles têm um auxílio importante em casa” (entrevistado nº 11). Em contrapartida, em relação ao ensino superior “ach[a] que, se calhar, tem mais influência ou mais significado em evoluções diferentes, crescimentos paralelos que não apenas no trombone”. Deste modo, acrescenta que tem “casos de alunos que questionam, que gostavam de fazer isto desta forma, e isso é importante encorajar quando existem alunos com esse perfil. Também, é preciso encorajar os que não têm esse perfil a terem essa opinião crítica e essa vontade de criar.” Apesar de situarmos este discurso num outro âmbito, na verdade, parece-nos que escora o mesmo pilar que os discursos dos inquiridos anteriores: a definição dos parâmetros discursivos está adstrita à figura do professor. Martins (2011) relaciona a transmissão de saberes disseminadas pelo dispositivo educativo como instrumentos de governo do aluno e do professor e sobre os quais se mobilizam um conjunto de nexos que determinam as respectivas localizações dos atores no campo educativo. Assim,

O aluno é colocado numa relação de dependência: ele é o sujeito a educar e o princípio educativo, civilizacional, surge como a justificação das narrativas de salvação que o envolvem. O professor tem por função conhecer e saber conduzir o seu aluno.

Como vimos, as artes mecânicas advogavam que através da sua prática se combatia “as deficiências humanas naturais da condição humana” (Nederman 2002, p. 81). Mas não só, elas pretendiam, também, tratar do corpo protegendo-o e alimentando-o. Esboçava-se, ainda, que de forma muito rudimentar, uma educação sustentada em ocupar o tempo e cuidar do corpo que terá sido confiscada pelo dispositivo escolar.

Há também um alinhamento de práticas e de discursos que se entrevê como uma genealogia da modernidade educativa, situando num mesmo plano os discursos do professor, do psicólogo, do político, do padre ou do filósofo, sendo que o que aproxima os três primeiros dos dois últimos, é o desenvolvimento de uma expertise científica que toma o sujeito por objecto de saber e se dedica a elaborar técnicas de intervenção, as quais, ao longo do processo de socialização escolar a que a criança é submetida, a incitem a uma tarefa actualizada, de conhecimento e de cuidado de si. (p. 96)

A objetificação do sujeito permite classificações como aquelas que temos descrito de, inteligente, flexível, humilde, ambicioso, etc., e que atribuem e determinam a região onde o aluno pode circular e que, não raramente, não consegue escapar. Do mesmo modo, também o professor circula por territórios que estão pré-estabelecidos aos quais é difícil esquivar-se.

Perante o exposto, que possibilidades tem o aluno de a sua voz ser ouvida? E quando se ouve, o que diz? Os professores sublinharam que não é hábito os alunos colocarem questões, no entanto, quando o fazem, o acento foi colocado na questão técnica. Neste sentido, o professor nº 6 refere que “normalmente, a pertinência dessas questões, estão sempre no lado daquilo que eles não conseguem. Portanto, vamos imaginar, o stacatto duplo, o stacatto triplo, um trilo, ou uma parte técnica, por exemplo, multifónicos, alguma coisa que não seja muito comum para eles.” Em outro sentido, o inquirido nº 11 afirma que “normalmente, em questões de repertório, podem, às vezes, fazer propostas em questões de repertório, mas, honestamente, não tenho alunos a fazer muitas propostas”, do mesmo modo, o entrevistado nº 12 concede que “não é muito normal, há alguns que são mais inquietos, mas depende. Alguns deles que perguntam mais, mas os do primeiro ano não fazem muitas perguntas.” Por outro lado, é de

referenciar o professor nº 9 de forma mais demorada uma vez que se posiciona de forma clara.

Às vezes eu digo que eles têm de fazer a articulação de uma forma e eles dizem que estudaram com alguém, ou que viram no youtube alguém, ou que um professor disse para fazer de outra forma. Neste caso, tens que ser diplomático e tens de dizer: Ok. Eu respeito esse caminho e consegues explicar o método que usas? Mas não é muito comum que eles digam alguma coisa diferente daquilo que eu digo ... as coisas que abordo são muito óbvias para eles e são eficientes.

Se os primeiros inquiridos referenciados colocam a ênfase na questão técnica, escolha de repertório ou, até, alguma inércia por parte dos alunos, o professor nº 9 assume que o aluno pode trazer consigo uma experiência que pode ser revelada na aula. No entanto, para conseguir legitimar-se, o aluno tem que se justificar, deve demonstrar uma racionalidade que lhe permita persuadir o professor de que as suas opções são válidas. Todavia, a justificação, como mencionamos, já revela uma hierarquia, desocultando o lugar que cada um ocupa no campo; por outro lado, a justificativa de que carece o aluno parece-nos um ardil, uma tecnologia que permite ao inquirido moldar a opinião, os gostos e, acima de tudo, a racionalidade que uma vez revelada se deve reciclar sob a perspectiva de uma axioma que emana do vulto professoral.

Mas, então, que espaço ocupa o aluno na sala de aula? O professor nº 1, quando questionado acerca da materialização da voz do aluno, responde: “poucos alunos tiveram essa interferência, geralmente acatavam aquilo que eu dizia, que eu propunha para fazerem e achava neles que aceitavam as minhas ideias como corretas.” Estaremos, com certeza, de acordo que o funcionamento do dispositivo educativo promove lugares distintos, o do professor que é ensinar, e o do aluno que é aprender. Contudo, aprender implica uma dinâmica que se desdobra nas possibilidades que são proporcionadas e que ensaiam constantemente os conhecimentos que se articulam intrínseca e extrinsecamente. De qualquer modo, os lugares de enunciação com que os professores se identificam, nem sempre correspondem aqueles que parecem ocupar, uma vez que não nos sugere que partilhem o centro das aprendizagens com o aluno. No ensino do trombone, o lugar do aluno é o do silêncio, do vazio, e que se deve encontrar despovoado para então ser estruturado segundo disposições localizadas no interior da escola, em ambos os sentidos, físico e figurado. O devir do indivíduo está já estabelecido, tanto para aquele que aprende como para aquele que ensina. Na verdade, em nós habitam numerosos seres que, normalmente, se reduzem, no real, a uma existência nominal que domina ou é dominado.

Cabeleira (2013) demonstra com clareza do que estamos a falar quando falamos do sujeito por-*vir* hodierno:

Podemos falar de um modelo moderno de *sujeito* que se configurou na passagem do século XIX para o século XX, vinculado à obrigação e ao prazer de — “aprender o que significa exercer a sua própria actividade”. Nisso consistiu a diferença entre uma definição tradicional e uma definição moderna de escola: — “não se trata de aprender a adquirir conhecimentos”, — “mas de aprender a trabalhar”, pois, — “trabalhar é o mesmo que apreender em toda a sua singularidade e complexidade os problemas que se lhe põem e cuja solução interessa ao trabalhador, ao aprendiz.” (p. 50)

Como foi possível constatar, o ensino da música erudita e do jazz partilham já preceitos regulados pelo dispositivo educativo, não obstante, o jazz afigura-se como uma prática mais próxima do músico; pelo contrário, a música erudita é dominada pela figura do compositor. Esta observação transporta-nos para uma reflexão acerca da prática musical erudita atual.

O ensino da música está ancorado num repertório de museu e, deste modo, que pretende ser contemplativo. Ou seja, a música para ser apreciada tem “de se separar dos contextos quotidianos para ser contemplada em termos puramente estéticos” (Vargas, 2010, p. 147). O autor identifica a proveniência que origina o deslocamento de uma prática que era coeva para uma “música clássica *como uma forma cultural contemporânea ativa* e o seu nascimento como uma oferta de museu para um público limitado” (Botstein, 2004 cit. por Vargas, 2010, p. 147). Mais à frente, cita Franz Liszt (1811-1886) de forma a demonstrar o gesto primordial na defesa de uma música de museu que se pretendia ser geradora e promotora da “arte musical e do progresso social,”; assim, Liszt requeria “a fundação de uma assembleia que funcione a cada cinco anos para a música religiosa, dramática e sinfónica, na qual todas as peças que são mais consideradas nestas três categorias serão executadas cerimoniosamente todos os dias no Louvre, sendo depois compradas pelo governo e publicadas a expensas suas ... requeremos a fundação de um museu” (p. 147). O que Liszt pretendia seria reclamar um estatuto autónomo para o artista e que acabou por resultar numa conjuntura bem diversa da que tinha preconizado. Assim,

No museu imaginário de obras musicais que constitui a quase totalidade dos programas de concertos no mundo ocidental aquilo que lhe atribui o único carácter vivo, aquilo que se sobrepõe gradualmente nas motivações dos frequentadores dos concertos é a função dos intérpretes — de uma arte performativa histórica — dos músicos, sem os quais não pode haver música. De acordo com os conceitos anteriormente expostos pode levantar-se a hipótese de se tratar de uma arte performativa *viva* que realiza reiteradamente a ressurreição de um repertório musical *morto*. (p. 148)

Portanto, perante as circunstâncias descritas, que possibilidades restam ao ensino musical? Como temos reiterado, a execução de uma tarefa deve ter uma relação com o seu propósito, assim, parece-nos de suma importância que a aprendizagem de um instrumento musical se insira num contexto que lhe proporcione sentido, tanto no sentido lato como no estrito. Se o ensino se funda num repertório que está distante da música que ouvimos todos os dias, então, não resta outro lugar a essas práticas educativas, que não o da especificidade. Acantonada nas margens de uma arte que atualmente se encontra imensamente povoada, mesclada, miscigenada por todos os géneros musicais, a espécie de música que ocupa a nossa investigação sobrevive pelas suas características ascéticas e eruditas. Deste modo, o ensino formal tem sido desenvolvido sobre uma “impressionante estabilidade do *currículo* e dos materiais pedagógicos usados no ensino dos instrumentos [que] ajuda a preservar a função museu” (Botstein, 2004 cit. por Vargas, 2010, p. 148).

Neste sentido, Regelski (2002) observa a transmissão de uma prática musical afastada da *praxis* de docente. Deste modo, afirma que

Uma posição filosófica acerca dos bons resultados de um ensino competente ou em importantes diferenciações entre educação, adestramento e doutrinação são tão importantes para o ensino da música quanto a necessidade de um médico ter uma opinião fundamentada

sobre a qualidade de vida, como a posição do advogado sobre a justiça, ou a teoria do que é um comportamento normal de um psicólogo. Estas são, é claro, todas as questões filosóficas. (p. 103)

Regelski relaciona um ensino de qualidade com um fundamento filosófico que pretende tornar claro os procedimentos e objetivos a alcançar e que na música ocorre de forma anêmica. Sendo uma prática educativa que se alicerça na *praxis* instrumental e não na pedagógica, as questões filosóficas tendem a ser ignoradas em benefício de uma posição que se centra na figura do músico/professor. Assim, a definição de um “ensino implícito e filosofias curriculares mantidas pelos professores são um dado adquirido e os resultados tangíveis de tal filosofia — especialmente os negativos — passam ... despercebidos.” Como já observamos, o lugar do professor de música situa-se no plano omnisciência e onnipresença e que, amalgamando método e currículo segundo critérios que só o próprio distingue, consegue encerrar em si todo um dispositivo escolar. O autor denomina este processo de metodolatria (*methodolatry*) na educação musical, considerando que as aprendizagens e os seus resultados não são sustentados em dados que permitam aprender com o insucesso dos alunos. Ao contrário, o insucesso do aluno é, normalmente, encoberto e remetido para denominações vulgarmente descritas como falta de talento ou vocação. A metodolatria atua como um mecanismo que decorre do professor enquanto artista para o aluno de forma unívoca, onde o aluno se torna herdeiro de um carisma. Esse atributo é o bem a transmitir, que permite o sucesso do professor e que reforça de sobremaneira a função de museu do ensino da música erudita.

O desenlace do questionário concentrou-se em entender se os professores tinham o futuro dos seus alunos em consideração durante o tempo em que são seus educadores. Neste sentido, também se procurou entender se adaptavam os modelos de ensino aos interesses dos alunos, de forma, a melhor os prepararem para um por-vir que os espera. Assim, os entrevistados demonstraram que, apesar de considerarem que o futuro para os jovens trombonistas não é promissor pela falta de oportunidades de trabalho, não alteram os conteúdos programáticos de forma a acomodar uma maior ênfase em competências que o aluno esteja interessado. Afirmam, genericamente, que se focam apenas em formar bons instrumentistas, “eu estou sempre a formar um músico, o mais completo possível ... porque têm que conseguir integrar um ensemble de metais, um quinteto, Big Band, saber tocar em vários sítos e ter uma boa base, não só técnica mas também musical e, cada vez mais importante, capacidade de integração pessoal” (entrevistado nº 8). No mesmo sentido mas de forma mais estruturada, o entrevistado nº 9 argumenta que:

Mas, mais uma vez, e não quero voltar a falar do mesmo, mas uma vez que eu ensino conceitos, e o que estás a falar é bom e importante, portanto, o que estás a falar não é realmente importante, onde eu quero chegar é que se tocares num grupo de música de câmara, num estúdio de gravação, num banda de concerto, numa orquestra sinfónica, um grupo de música contemporânea, ou ensinar. Eles têm que ter boa afinação, tem que ter bom ritmo, têm que ser musicais, têm que conseguir expressar, certo? A única coisa que pode importar, daquilo que estás a falar, é o repertório. Qual as obras que devem preparar, talvez envolverem-se em algum género jazzístico, talvez obras mais contemporâneas, ou talvez, não sei, música antiga, esse tipo de coisas. Mas, mais uma vez, como não ensino no modelo de conservatório, eu ensino, como já disse, de forma improvisada e livre, quando alguém me liga.

Como suspeitávamos, não se imagina um ensino da música que não seja para o aluno se tornar num músico. O propósito de aquisição de competências musicais tem um destino pré-definido. Desde o momento em que o sujeito se predispõe a aprender um instrumento, o seu futuro profissional está traçado naquilo que são os preceitos de um ensino formal, em converter-se em músico. No âmbito do ensino superior, estes pressupostos revelam-se de forma mais evidente,

Para mim, o que eu digo a todos é que só há uma via, neste momento, esqueçam a docência porque a docência não existe, para já, para vocês, não existe. Existe, sim, para já, é um trabalho e vocês só têm que pensar numa coisa, é arranjar um trabalho quanto antes. A docência é uma coisa que é preciso muito tempo para se atingir esse lado, a meu ver.
(Entrevistado nº 6)

De outra maneira, o professor nº 1 admite que “a minha preocupação constante perante um aluno era fazer dele um bom profissional em qualquer área.” Parece-nos óbvio que, em pano de fundo, esta racionalidade assenta, essencialmente, na formação do músico trombonista e as opções laborais são desdobramentos que se priorizam perante as metas que vão sendo alcançadas. Na impossibilidade de lograr um trabalho enquanto performer, sempre se pode ensinar. Assim, duas funções com pressupostos diferentes formam uma unidade. Não obstante a posição crítica que o músico deve incorporar, no sentido de uma busca constante de lapidar, aprimorar e aperfeiçoar o objeto artístico, tal como o artífice no interior da sua oficina, a relação do artista estabelece-se entre o seu interior e aquilo que lhe é exterior; ele é o único tradutor dessa inquietude que, cremos, se encontra em permanente luta à procura de um equilíbrio. Esse equilíbrio momentâneo pode, de facto, surgir das mãos do artista e é desse vislumbre que se estabelece a singularidade e a excepcionalidade de uma percepção que se configura enquanto arte. Esta descrição é a do Homem enquanto potência de ser e de se deslocar em direção à plenitude.

No ensino, as relações que se estabelecem não são intra-pessoais são, essencialmente, inter-pessoais e, nesse sentido, não nos parece que ensinar esteja apenas vinculado a formas de legitimação de formas de fazer que decorrem da figura do artista convertido em professor.

De volta ao início

A expedição que realizamos ao centro da prática e do ensino do trombone conduziu-nos por paisagens que, com certeza, o leitor, com interesse pelo campo das práticas educativas artísticas, reconhecerá, no horizonte os recortes que aqui foram delineados. No entanto, territórios houve que, mesmo para nós, se revelaram com algum assombro. Nenhum dos entrevistados descende de classes sociais favorecidas, nenhum deles poderia fazer como Wertheimer e o seu amigo:

como nenhum de nós tinha problemas de dinheiro, foi-nos possível dedicarmo-nos exclusivamente aos nossos estudos e levá-los por diante tão radicalmente quanto possível, também não pensávamos em mais nada, tínhamos só de afastar continuamente do nosso caminho os que obstavam ao nosso desenvolvimento, os nossos professores e as suas mediocridade e atrocidades. (Bernhard, 2015, p. 21)

Portanto, a aprendizagem musical não se situa na esfera da sublimação artística, embora sejam esses os pontos cardeais que a orientam, mas antes num saber/fazer que se vai transmitindo de forma formal e informal. Todos os professores/músicos entrevistados tiveram, de algum modo, um contacto musical que não foi desprezioso em relação a um futuro profissional. Mas o que se tornou mais surpreendente foi verificar que o funcionamento do campo do ensino da música se relaciona de sobremaneira com o dispositivo escolar. Aliás, as formas de vigilância, normalização e exame estão de tal modo implementadas na operacionalização do campo que são invisíveis; elas simplesmente acontecem, como os nossos entrevistados referiam. Uma proposta de interpretação das palavras de Bernhard passaria por Wertheimer e o seu amigo pretenderem afastarem-se de ideias particulares dos professores e que são impostas de forma atroz.

Os inquiridos identificaram a competição como um dos enunciados do campo mais pernicioso, sendo um elemento adverso a uma aprendizagem mais plena e de partilha. No entanto, os próprios professores preparam os alunos para ganharem provas como garante de sucesso no meio musical. Evidentemente que estes estão apenas a reproduzir o funcionamento do campo, no entanto, obliteram a sua parte de agenciamento nesse desempenho de produção e reprodução do campo. Assim, a competição é sustentada pelas capacitações técnicas que definem o lugar do músico. Apesar de suspeitarmos que a prática musical podia ser reduzida a um domínio técnico, não tínhamos a percepção do alcance que esta particularidade adquiriu no ensino formal. Todo o discurso produzido pelos atores, em observação, relaciona-se com um domínio técnico que permite ao músico trabalhar e, conseqüentemente, ensinar e preparar os alunos para um futuro que, neste caso, já os espera. Continuemos acompanhados por Bernhard e observemos a sua descrição do que pode resultar de um ecossistema competitivo:

Fomos buscar a morte a essa cidade, ao ir estudar com o Horowitz e ao conhecer lá o Glenn Gould. O nosso amigo foi a nossa morte. Éramos mesmo melhores que todos os outros que estudavam com o Horowitz,

mas o Glenn era melhor que o próprio Horowitz, ainda o estou a ouvir a dizer isto, pensava eu. (p. 31)

Tal como Regelski (2009) aponta, os excluídos do ensino da música não são tidos em consideração como elementos de aprendizagem, no sentido de promover uma reflexão que seja dinamizadora de práticas que permitam a inclusão de todos, e não apenas daqueles que preenchem os requisitos impostos pela figura do professor. Desta forma, o lugar do aluno está delimitado de forma dupla, pela governamentalização do dispositivo escolar e pelo “dispositivo” professoral, uma vez que, na música, o professor representa as várias metamorfoses que o sistema educativo circunscreve.

- Desfecho

Por princípio a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens tinham feito sempre pôde ser imitado por homens. Tal imitação foi também exercitada por alunos para *praticarem* a arte, por mestres para divulgação das obras e, finalmente, por terceiros ávidos de lucro. (Benjamin, 2012, p. 63)

Esta investigação pretendeu olhar o ensino do trombone usando e cruzando as lentes de vários autores sem relação aparente entre eles. Bom, podermos afirmar com elevado grau de certeza que, no entanto, todos eram e são detentores de uma especificidade de saberes que os torna, de algum modo, especiais, ou numa concepção mais holística, artistas. Comungam, também, da mesma humanidade, a mesma “massa” de que todos somos feitos.

Devo reconhecer que Foucault foi o autor que esteve sempre presente durante a escrita desta dissertação, obviamente, coadjuvado de outros que o secundaram. Começamos por dedicar-lhe as primeiras páginas e a ele voltamos, mais uma vez, para nos despedirmos desta narrativa.

O ensino do trombone foi perspectivado através de três grandes linhas de análise: o social/aluno, o profissional e o professor.

A sensação de diferenciação do trombone em relação a um centro povoado por elites culturais e financeiras é constante. Quando alguém pretende denunciar ou expor uma qualquer situação não põe a boca no piano ou violino, “põe a boca no trombone”! Foi deste lugar comum que se tentou observar o trombone e o trombonista, partindo do solo a partir do qual eles despontam. O pressuposto dessa contextualização histórica e social decorreria da história de vida dos entrevistados e não de uma visão mais geral do ensino musical. Mas, uma vez imbuído no mundo foucauldiano, tal desiderato alterou-se profundamente. Optou-se, deste modo, por um gesto genealógico que nos permitiu interpretar os dados arrolados nas entrevistas com outro fôlego, o que nos possibilitou alcançar outros campos interpretativos. Assim, apesar das entrevistas nos proporcionarem muita matéria para análise, a articulação dos dados e as respetivas conclusões foram determinadas por esse gesto.

Nas entrevistas realizadas, todos os entrevistados realçaram a importância da dedicação e do estudo individual, sublinhando que o talento não é o mais importante. No entanto, como já referimos, qualquer criança que pretenda estudar música numa escola subsidiada pelo Estado (conservatório, escola profissional, etc.) é sujeita a uma prova de acesso. Portanto, aquilo que a distingue é um capital específico que ela já possui, algo que podemos considerar de inato. Já no ensino superior, e segundo as entrevistas realizadas, a avaliação do capital específico parece recair sobre aquilo que se adquiriu. No entanto, alguns inquiridos referiram que o factor principal que distinguia os músicos, que estes consideravam excepcionais, era o talento.

Em síntese, o músico trombonista advém de meios menos favorecidos, não estando a sua prática associada às elites culturais, no sentido de erudição, e financeiras, logo nenhum dos entrevistados é originário dessas classes sociais. Contudo, o instrumento foi e é usado como forma de demonstração de poder e estatuto social e, apesar de a sua prática ter diminuído durante o século XVII e XVIII, a sua presença faz-se notar novamente quando é incluído na estrutura orquestral em finais do século XVIII e início do XIX. Este período marca uma alteração fundamental na prática do instrumento e

que se desdobra para vários gêneros musicais. Devemos assumir que não demos muita atenção aos desdobramentos que o século XIX proporcionou. Não obstante, termos feito referência a essas ramificações, elas não foram exploradas de forma a que o quadro que aqui se pintou refletisse essas matizes. Traria mais diversidade e profundidade se os territórios das bandas militares e filarmônicas, bem como, o do jazz tivessem sido mais esmiuçados.

O uso do instrumento decorre de uma prática de conjunto, e essa característica não se alterou ao longo dos séculos. No entanto, devemos sublinhar uma tensão permanente entre o seu ensino, de cariz marcadamente solístico, e a sua prática, marcadamente, coletiva. A nossa investigação identificou que esta tensão, nos enunciados escolares, deriva da captura da prática musical pela notação. Sublinhamos as profundas transformações a que o ensino foi sujeito, desde a forma de transmissão oral e aural para a forma escrita. Deste modo, o músico passou a partilhar a sua performance com o compositor onde, não raramente, este último se sobrepõe ao próprio músico que dá “vida” à sua criação artística.

Quando estas relações são observadas sobre um ângulo de poder, é possível localizar objetos e pessoas determinando, deste modo, a sua posição no campo. Assim, o músico nunca deixa de o ser, mesmo quando está a desempenhar funções de docente. Portanto, quando colocamos a questão: as necessidades ou competências que subjazem aos dois campos (da performance e do ensino) são idênticas ou têm características e requisitos diferenciados? Com certeza que terão diferentes características e atributos; no entanto, no ensino do trombone, mesmo que os inquiridos façam a distinção entre os dois campos, ser professor é uma consequência de ser músico. E quem estuda um instrumento só pode ser músico. Estamos, realmente, perante um sistema de transmissão de conhecimentos fechado.

As perguntas que foram surgindo e que decorriam da questão principal: **como é que o aluno que se torna músico, se torna professor?** Foram, de um modo geral, respondidas. Podemos encontrar a resposta à pergunta principal de investigação afirmando que aluno, músico e professor ocupam posições diferentes mas o campo é o mesmo. Ou seja, eles representam uma unidade que se vai metamorfoseando dependendo das localizações em que se encontram. O movimento em espiral em que a prática musical se encontra faz com que cada posição que se possa ocupar decorre de uma das outras. O lugar de devir torna-se, assim, relativamente previsível.

Quando se encetou esta investigação, julgava-se que existia um antes e um depois da revolução industrial. Concluimos, no entanto, que as práticas musicais remontam a períodos da história humana anteriores e que se encontram mais em *continuum* do que em modelos disruptivos.

Todo o funcionamento do campo musical pode, na pior das hipóteses, ser relacionado com o funcionamento das guildas medievais. Apesar de esta perspectiva ter sido bastante descrita, acredita-se que se podia ter ido um pouco mais longe, pois, no que toca ao ensino da prática musical, este é um campo ainda pouco investigado e que poderá trazer outras formas de compreendermos o nosso presente.

• Referências Bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Editora Unochapecó.
- Alves, R. (2013) *The Trombone in Portugal Before 1850*, Submitted to to the Degree of Doctor in Philosophy. University of St. Andrews and Royal Conservatoire of Scotland.
- Antão, G. (2016). *A experiência inter-cultural na aprendizagem - Estudo de caso dos estudantes portugueses de instrumento de sopro metal na Alemanha, Doutoramento em Educação na Especialidade de Educação e Interculturalidade*. Universidade Aberta.
- Amado, J., (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Arban, J.B., (1893). *Complete Celebrated Method for the Cornet or Eb Alto, Bb Tenor, Baritone and Bb Bass in Treble Clef*. Newly Revised and Edited by Edwin Franko Goldman, Carl Fisher.
- Barrett, T. (2015). Storying Bourdieu: Fragments Toward a Bourdieusian Approach to “Life Histories”. *Internacional Journal of Qualitative Methods*, pp. 1-10. DOI: 10.1177/1609406915621399
- Barros, C.A. (1992). Figura, Dynamics: Autobiography and Change. *Biography*, 15(1), 1-28
- Becker, H. S., (1993). *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, Editora Hucitec, São Paulo.
- Bessa, R. (2012). Pensar a Música. In GuimaraMus 2012, Congresso Musical de Guimarães (pp. 525-540). Edição da Sociedade Musical de Guimarães/ Fundação Cidade de Guimarães.
- Bernhard, T. (2015). *O Naufrago*. Relógio d'Água.
- Borges, M. J. & Cardoso, J. P. (2008). *História da Música* (Vol. 1). Sebenta Editora.
- Bourdieu, P. (2018). *O poder Simbólico*. Edições 70.
- Bourdieu, P. (1996). *As Regras da Arte*. Companhia das Letras.
- Bourdieu, P., (2005). *Esboço para uma auto-análise*. Edições 70.
- Bourdieu, P., (2018). *O Poder Simbólico*. Edições 70.
- Branco, J.F. (2005). *História da Música Portuguesa* (4ª ed.). Publicações Europa-América.
- Bugliarello, G. (2003). A New Trivium and Quadrivium. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 23(2), 106-113.
- Carter, S. (1990). Trombone Obbligatos in Viennese Oratorios of the Baroque. *Historic Brass Society Journal*, 2, 52-77.

Carter, S. (2018). *Instrumentalists and Renaissance Culture, 1420–1600: Players of Function and Fantasy* por Victor Coelho and Keith Polk. *Journal of the American Musicological Society*, 71(3), 856-860.

Carvalho, M. V. de (1993). *Pensar é morrer* ou o Teatro de São Carlos. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Cascais, A. F. (2016). Introdução. In M. Foucault, *Arqueologia do Saber* (pp. 7-31). Edições 70.

Coelho, V., & Polk, K. (Eds.) (2016). *Instrumentalists and Renaissance Culture, 1420-1600. Players of Function and Fantasy*. Cambridge University Press.

Cram, D., (2010). The Changing between Grammar, Rhetoric and Music in the Early Modern Period. In R. Bod, J. Maat & J. Weststeijn (Eds), *The Making of the Humanities: Early Modern Europe* (pp. 263 - 282). Amsterdam University Press.

Codex Faenza - [https://imslp.org/wiki/Codex_Faenza_\(Various\)](https://imslp.org/wiki/Codex_Faenza_(Various))

Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. H. (2009). *O que é a Música?* Edições Texto & Grafia.

Delory-Momberg, C. (2012). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-540.

Deserto, J. & Pereira, S. H. M. (2016). *Estrabão Geografia Livro III, Introdução, Tradução do Grego e Notas*. Imprensa da Universidade de Coimbra

Dyirou, L. (1993). *El Clima en la História, una visión comparativa de la civilización japonesa*. El Colegio del Mexico.

Eakin, P. J. (2005). Selfhood, Autobiography and Interdisciplinary Inquiry: A Reply to George Butte. *Narrative*, 13(3) 307-311.

Elias, N. (1995). *Mozart, a sociologia de um génio*. Zahar.

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Conventions and Institutions from a Historical Perspective / Konventionen und Institutionen in historischer Perspektive. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36, 4 (138), 273-290.

Epstein, S. R. (2008). Craft Guilds in the Pre-Modern Economy: A Discussion. *The Economic History Review*, Nova série, 61(1), 155-174.

Fernandes, D., Ramos do Ó, J., Ferreira, M.B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico - Relatório Final*. <http://hdl.handle.net/10451/5501>

Foucault, M. (1977). Dit et Écrits III (298-329), *Les Jeu de Michel Foucault*. Éditions Gallimard, 1977.

Foucault, M. (1997). *A Ordem do Discurso*. Relógio d'Água.

Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir*. Edições 70.

Foucault, M. (2016). *A Arqueologia do Saber*. Edições 70.

Fernandes, C. (2013). “Boa voz de tiple, sciencia de música e prendas de acompanhamento” *O Real Seminário da Patriarcal, 1713-1834*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

Frederiksen, B. (Ed. John Taylor) (1996). *Arnold Jacobs: Song and Wind*. Song and Wind Press.

Fröhlich, J. (1813). *Vollständige theoretisch-practische Musikschule für alle beym Orchester gebräuchliche wichtigere Instrumente zum Gebrauch für Musikdirectoren - Lehrer und Liebhaber systematisch, mit Benutzung der Besten bisher erschienenen Anweisungen*. Bonn bei N. Simrock.

Fuente, M. J. (1993). João Domingos Bomtempo e o Conservatório de Lisboa. In J. P. d'Alvarenga (Coord.), *João Domingos Bomtempo 1775-1842*, (pp. 15-19). Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Gillinson, C., & Vaughan, J. (2009). The Life of an Orchestral Musician. In C. Lawson (Ed.), *The Cambridge Companion to the Orchestra* (pp. 194-203). Cambridge University Press.

Goehr, L. (2002). *The Imaginary Museum of Musical Works*. Oxford University Press.

Gomes, C. (2000). *Contributos para o Ensino Especializado da Música em Portugal*, Memória do final CESE em direção Pedagógica e Administração Escolar. Instituto Piaget.

Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a especificidade do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.

Gordon, E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical - competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grout, Donal J., Palisca, & Claude V. (1997). *História da Música Ocidental*. Gradiva

Guerreiro, R. (2016). *A aprendizagem do trombone: problemas técnicos comuns e estratégias de resolução*, Relatório de Estágio. Mestrado em Ensino da Música, ESML.

Guion, D.M. (2013). *The Trombone: Its History and Music, 1697-1811*. Routledge.

Guilloux, F. (2016). Braun's Gamme et Méthode pour les Trombones: Some New Evidence. *Historic Brass Society Journal*, 28, 73-95.

Hankins, J. (2002). Dois Intérpretes do Humanismo Renascentista no Século XX: Eugenio Garin e Paul Oskar Kristeller. *Filosofia no Renascimento: Autores e Problemas*, [número temático]. Tradução de Deolinda M. Vila-Chã. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 58(4), 903-916.

Henrique, L. (1988). *Instrumentos Musicais*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Henrique, L. (2002). *Acústica Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Herbert, T. (2006). *The Trombone*. The Yale Musical Instrument. Yale University Press.
- Holmes, J. D. & Bickers, B. W. (2021). *História da Igreja Católica*. Edições 70.
- Kennedy, M. (Ed.) (1994). *Dicionário Oxford de Música*. Círculo de Leitores.
- Knight, D. B. (2006). Geographies of the Orchestra. *GeoJournal*, 65(1/2), 33 - 53
- Kussler, L. M. (2015). Técnica, Tecnologia e Tecnociência: Da Filosofia Antiga à Filosofia Contemporânea. *Kínesis*, 7(15), 187 - 202.
- Lonie, D. & Dickens, L. (2016). Becoming Musicians: Situating young's people experiencies of musical learning between formal, informal and non-formal spheres. *Cultural perspectives*, 23(1), 87-101.
- Kuhn, T. S. (2013). *A estrutura das revoluções científicas*. Editora Perspectiva.
- Nederman, C. J. (2002). Mechanics and Citizens: The Reception of the Aristotelian Idea of Citizenship in Late Medieval Europe. *Vivarium*, 40(1), 75-102.
- Nery, R. V., & Castro, P. F. (1991). *History of Music - synthesis of Portuguese culture*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Nogueira, M. J. (2016). *O enquadramento da disciplina de Canto no Ensino Artístico Especializado desde o século XVIII até à atualidade*, Tese apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto, Portugal.
- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Editorial do Ministério da Educação.
- Morais, R., Sousa, M.J. & Salido Dominguez, J. (2014). Arqueología de la Música. *Portvgalia*, Nova Série, 35, 101-116.
- Oglive, S. (2014). The Economics of Guilds. *The Journal of Economics Perspectives*, 28(4), 169-192.
- Ó, J. R. (2003). *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno lineal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Educa.
- Ó, J. R. (2016). Para uma genealogia do currículo: ordem e método na edificação do modelo escolar moderno. In J. Cavalcante et al., *Histórias de Pedagogia, Ciência e Religião: Discursos e correntes de cá e do além-mar* (pp. 11-50). Edições UFC
- Ó, J. R. (2019). *Fazer a Mão por uma escrita inventiva na universidade*. Edições do Saguão.
- Ó, J. R., & Paz, A. (2019). *Da Universidade Quinhentista de Paris para o Mundo: Currículo e Método em Petrus Ramus*. *Revista História da Educação*, 23. e83768

Ó, J. R., & Scheinvar, E. (2020). Currículo e Judicialização na Modernidade: Fundamentos Históricos em Relação. *Revista FAEEBA - Educação. e Contemporaneidade*, 29(58), 326-343. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p326-343>

Ó, J. R., & Valleria, T. (2021). *Ordo et modo: os jesuítas e a difusão de uma pedagogia de governo da escrita*. *Revista Brasileira de Educação*, 26. e260094

Paz, A. (2014). *Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história da pedagogia e do imaginário musical*, Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.

Paz, A., (2018). As elites musicais em Portugal, finais do século XIX a inícios do século XX: estratégias e padrões de internacionalização. *Foro de Educación*, 16(25), 171-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.672>.

Pinar, W., (2016). Autobiography and an Architecture of Self. *Counterpoints, Curriculum: Decanonizing the Field*, 491, pp. 177-194.

Queirós, E. (2019). *A Cidade e as Serras*. Porto Editora.

Rabinoff, E. (2018). *Perception in Aristotle's Ethics*. Northwestern University Press.

Rancière, J. (2011). *O Mestre Ignorante*. Autentica Editora.

Regelski, T. A. (2009). *The Ethics of Music Teaching as Profession an Praxis. Vision of Research in Music Education*, 13, artigo 7.

Reis, R., (2017). *Métodos utilizados pelos professores de trombone em Portugal, Relatório de Estágio*. Mestrado em Ensino da Música, ESMAE.

Anónimo, (1845). Sem título. *Revista Universal Lisbonense*, tomo 5, (6), 72.

Rodrigues, M. A. (2006). Notas sobre a Universidade de Coimbra desde as origens (1290) até à fixação definitiva em (1537). *Estudos José Marques*, Tl. 3 S pp. 11 - 128.

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença?*. Edições Almedina.

Rosa, J. O. C. (1999). *“Essa pobre filha bastarda das Artes”- A Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais.

Rubio, I. C., (2012). *A influência do acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento*, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.

Santos, J. R. dos, (2017). «Aqui Nasceu Portugal» - Da Sublimação do Castelo de São Mamede em Guimarães à sua Conversão em Arquétipo Cultural do Castelo Português. In L. Rosas, A.C. Sousa & H. Barreira (eds.), *Genius Loci: Lugares e Significados* (vol, 2, pp. 159-169). Porto, CITEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

- Saramago, J. (2008). *Levantados do Chão* (17ª Ed.). Editorial Caminho.
- Sennett, R. (2009). *The Craftsman*. Penguin Books.
- Sennett, R. (2009). *O Artífice*. Editora Record.
- Sennett, R. (2011). *The Foreigner, Two Essays on Exile*. “I look in the mirror and I see someone else who is not myself.” Nothing Hill Editions.
- Skinner, B. F. (1960). Teaching Machines. *The Review and Economics and Statistics, Higher Education in the United States: The Economic Problems*, 42(3,) Parte 2, 189-191.
- Silva, D. (2018). *O Desenvolvimento da notação Musical e das técnicas da prática instrumental do Trombone no Séc. XX - Luciano Bério, John Cage e Iannis Xenakis*, Tese para obtenção do Grau de Doutor em Música. Universidade de Évora.
- Taruskin, R. (2010a). *Music from the Earliest Notation to the Sixteenth Century*. Oxford History of Western Music.
- Taruskin, R. (2010b). *Music in the Seventeenth and Eighteenth Centuries*. Oxford History of Western Music.
- Vallera, T. A. (2019). “*Torna-te no que deves ser*” *Uma história da polícia como genealogia da escola moderna (meados do século XVII - segunda metade do século XVIII)*. Tese de Doutoramento em História da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Vargas, A. P. (2010). *Música e Poder - Para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto Europeu*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música Professores, organização e políticas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Wallerstein, I. (1990?). *O Sistema Mundial Moderno I*. Edições Afrontamento
- Weiner, H. (2009). Trombone Slide Lubrication and other Practical Information for Brass Players in Joseph Fröhlich’s Musikschule (1813). *Historic Brass Society Journal*, 21, 51-67.
- Westwell, A. (2018). The Ordines of VAT. LAT. 7701 and the Liturgical Culture of Caroligian Chieti. *British School at Rome*, 86, 127-152.

- Anexos

Entrevista Nº 1
13 de janeiro de 2021

Eu

Qual a profissão dos seus pais? Qual o grau académico e se tinham alguma relação com a música fosse amadora ou profissional.

Entrevistado

O meu pai era músico, tocava saxofone na Banda de Muge e tinha um irmão, que me trouxe depois para a Marinha. Tinha sido bombeiro em Santarém e fazia parte de uma banda que eles tinham, concorreu para a Marinha (Banda da Armada) de onde saiu como 1º sargento. Tocava bombardino. Foi ele que me trouxe para Lisboa, para me dar umas lições, ia receber lições ao quartel da Marinha com ele, entretanto, eu estava lá num gabinete e entra o Fão, o Fernando Fão

Eu

Sim.

Entrevistado

E perguntou-me quem eu era, quem é este rapaz? É o meu sobrinho, a ver se consegue vir para cá para a banda. Como ele tem um físico! Que idade tem ele? Tem 14 anos e meio. Ele está tão forte, leva-o ao corpo de marinheiros e falas com o tenente Araújo e com o médico e vê o que é que se pode fazer. E assim foi. Fizeram os testes, como tinham os pesos para alunos marinheiros que havia e que a Marinha, nessa altura, metia alunos marinheiros a partir dos 15 anos. Eu entrei então 14 anos e meio, fizeram essa pequena...

Eu

Na Marinha?

Entrevistado

Na Marinha, entrei com 14 anos e meio em 1947, no dia 30 de dezembro de 1947.

Eu

Ok, os seus pais tinham habilitações académicas?

Entrevistado

Não, não. O meu pai era sapateiro e a minha mãe doméstica.

Eu

Mas o professor chegou a estudar em alguma escola? Fez a 4ª classe?

Entrevistado

Fiz a 4ª classe, e depois, mais tarde, já nos anos 70 fiz aquele grau, o 2º ano no Pedro Nunes, fiz exames, fiz duas ou três cadeiras do 5º ano antigo.

Eu

Ok.

Entrevistado

Porque fui para o Conservatório e sentia-me... quando entrei no Conservatório, com a 4ª classe, sentia-me um bocadinho deprimido em ter a 4ª classe e então fui estudar de noite. Andei 2 anos a estudar de noite. Saía de casa às 7 da manhã e entrava em casa à meia noite. Praticamente... com o meu filho mais novo só tínhamos contacto ao fim de semana, só ao sábado e ao domingo é que nós falávamos. Muitas vezes, eu entrava em casa e ele estava a dormir e a minha mulher é que tomava conta dele, claro. Porque eu achava um bocadinho, quer dizer, não me sentia bem ter só a 4ª classe. Então comecei a estudar de noite, fiz aqueles 2 anos, agora não posso precisar como naquela altura era, e depois fiz mais 3 disciplinas do 5º ano antigo.

Eu

Ok. E com que idade começou a estudar música?

Entrevistado
Comecei a estudar música tinha os meus 13 anos.

Eu
E o trombone foi logo o 1º instrumento? Foi 1ª escolha? Como é que surgiu o trombone?

Entrevistado
Era um trombone de pistões. Comecei com um trombone de pistões na minha terra.

Eu
Mas foi escolha sua, professor? Ou seja...

Entrevistado
Foi.

Eu
Ou era aquele que estava disponível na altura? Isto acontece muito.

Entrevistado
Nessa altura, praticamente, eu não tinha a percepção dos instrumentos. O meu pai era saxofonista e também pensava em tocar saxofone, como era normal. Mas como o meu tio já era instrumento de bocal, bombardino, e tocava trombone, naquela altura, também já, portanto, optei, de facto, pelo trombone de pistões.

Eu
Mas não houve nenhuma escolha especial, ou por gostar do som...

Entrevistado
Não, não. Nessa altura não tinha a percepção, não tinha ideia absoluta daquilo que queria, do instrumento que queria.

Eu
Foi uma escolha... Aconteceu.

Entrevistado
Aconteceu

Eu
Para si o que considera mais importante para se ser músico? De outro modo, quais as aptidões ou competências que considera necessárias para se tornar músico, embora sejam coisas diferentes, conceitos diferentes.

Entrevistado
Sim, as aptidões cada um nasce elas, não é?!

Eu
Exato

Entrevistado
Com as aptidões que mais tarde ocorrem na vida da pessoa, não é?. Agora há uma persistência nas pessoas menos dotadas, no meu caso, musicalmente não era assim tão dotado como alguns colegas que tive e alunos que tive. Em virtude da minha persistência e do meu querer consegui, enfim, fazer o possível do meu instrumento e divulgar a literatura do instrumento que naquela altura não existia, praticamente.

Eu
Podemos dizer que é uma pessoa resiliente, uma pessoa que lutou para ter aquilo que...

Entrevistado

Sim, lutei, lutei, lutei com uma força persistente. Quando estive na Dinamarca estudava 6 horas por dia, fazia 3 de manhã e 3 à tarde.

Eu

Mas para se ser músico o professor considera que o mais importante será essa resiliência?

Entrevistado

Para se ser músico, é preciso querer, é preciso ter vontade de ser músico. Ter uma vontade, vontade de ser músico.

Eu

Mas associa esta questão das aptidões à música ou nem por isso. Ou acha que, realmente, o querer se sobrepõe a esta questão da aptidão, de nós identificarmos em alguém um talento inato para a música, eventualmente. Mas o querer, se alguém quiser consegue ser tão bom como alguém que nós lhe reconhecemos um talento inato. Mesmo que a gente não reconheça no outro, noutro aluno esse talento mas ele sendo uma pessoa perseverante e resiliente, ou seja, procurando, também consegue atingir os mesmos resultados que alguém com aptidões.

Entrevistado

É, isso existe e a prova disso, no meu caso, tive colegas, no mesmo instrumento, com mais aptidões que eu mas em virtude da minha persistência consegui ultrapassa-los... nessa...

Eu

Nas dificuldades que tinha.

Entrevistado

Pois.

Eu

Onde é que se formou? Quais foram os professores mais relevantes? Primeiro, onde se formou, o professor já me disse que entrou na Marinha.

Entrevistado

Foi o meu tio. O meu tio Francisco Coutinho é que foi de facto preponderante na minha aprendizagem e nos meus progressos musicais. A ele lhe devo, a ele lhe devo. Vou-lhe contar. Eu comecei cedo, comecei cedo a contactar, gostava muito de música, gostava de ouvir música, gostava de música e comecei a contactar com um grande trombonista da orquestra ligeira que era... e então, que era do Porto. E então, eu perguntei-lhe uma vez, a pedir explicações dele, e ele disse para mim, virou-se para mim e disse: olha, eu, quando era miúdo, estava em casa de uma tia e passei por uma montra de instrumentos e aponte o dedo à minha tia para o trombone. Era o Sr. Edgar, era bom trombonista da orquestra ligeira, como quem diz, eu queria que ele me ensinasse algumas coisas mas ele não me ensinou nada disso, olha, como quem diz agarra no instrumento e...

Eu

Desenrasca-te.

Entrevistado

E desenrasca-te.

Eu

Mas já trombone de varas, nessa altura?

Entrevistado

Já, já trombone de varas. O trombone de varas eu não fui, longe de mim ser eu o 1º trombonista de varas em Portugal, nem pensar, já havia muitos trombonistas.

Eu

Eu falo disso porque na minha banda, eu fui o 1º músico a tocar trombone de varas na banda, os outros tocavam trombone de pistões.

Entrevistado

Pois, trombone de pistões. Eu, em virtude de tocar trombone de canto na Marinha, trombone de pistões.

Eu

De 4 pistões.

Entrevistado

De 4 pistões e depois comecei a estudar trombone de vara. Comecei a estudar trombone de vara num trombone nacional emprestado até por uma banda aqui do Seixal. Tinha lá um colega; que praticamente não andava (a vara). E também nessa data, com os meus 17/18 anos andei 3 anos na Academia de Amadores de Música como violinista, com violino, com o professor... e agora, bom? Já digo.

Eu

Sim, o importante é...

Entrevistado

Andei, ainda cheguei a tocar no palco do Maria Vitória com 3 colegas a acompanhar uma cantora a fazer um número de teatro no teatro Maria Vitória que era: Zé aperta o laço que eram 4 violinos, 2 de cada lado. E o trombone de vara, o meu tio que também era trombonista, tocava naquelas orquestra de fim-de-semana, como havia, não é? É que me ensinou, de facto, aquilo que eu hoje vejo de facto, que foi uma coisa para mim e para vos ensinar, a todos os meus alunos, foi primordial, foi a maneira de ligar. O ligado no nosso instrumento, como sabes, é uma coisa difícil, é difícil.

Eu

Exige mais esforço que nos outros instrumentos.

Entrevistado

É difícil porquê? E depois eu disse-lhe: ó tio, fiz a pergunta ontem ao Edgar (sobre como ligar as notas), sabes como tio faz? Já tocaste trombone de pistões, estas a tocar trombone de pistões, quando nos baixamos o pistão o ar deixa de passar para o outro lado, então há um corte, naquela altura, de ar no ligado, não é? Então funciona com a língua e faz RA (não o som R mas o som quando o R esta entre vogais), com a língua no palato lá em cima, bater no palato, fazendo a dobra RA, RA, RA, RA repentinamente quando chegar à posição e foi assim que nunca tive problemas com os professores, nem da Suíça, nem da Dinamarca que gostavam imenso que eu...

Eu

Da forma como ligava.

Entrevistado

Da forma como ligava, e tenho... e quando fiz a 1ª vez o Requiem de Mozart na Fundação (Gulbenkian) o maestro italiano queria ouvir-me, queria ouvir quem era o trombonista que ia tocar aquele solo. E então indicaram-me e ele queria ouvir-me antes. Fui tocar para ele e ele, perante os outros colegas, os outros músicos, virou-se para eles e disse: Olha, na Itália não existe um homem como este. De maneira que a partir daí... a minha ida, depois para a Fundação, tem muito que ver com esta definição que o maestro me fez, este maestro italiano, porque eu, por duas vezes toquei depois o Requiem de Mozart na Fundação, ainda não estava na orquestra da Fundação, e era... e então eu tinha deixado a orquestra da Emissora Nacional, tive lá 9 anos, desde 1962/1963 até 1971 e ingressei na orquestra da Câmara Municipal de Lisboa.

Eu

A Câmara tinha uma orquestra? Não sabia disso.

Entrevistado

Era a orquestra do Ivo Cruz foi depois (devia querer dizer antes) daquela que vocês têm agora que foi para o S. Carlos depois. Essa orquestra...

Eu

Ah, ok. A do S. Carlos só surge nos principio dos anos 80, não é?

Entrevistado

Foi, foi por ai. Estive aí como 1º trombone e, entretanto, recebo um convite para tocar novamente para a Fundação, foi o Sr. Colaço que telefonou: Olhe Sr. Coutinho, a orquestra precisa de si, vamos tocar o Requiem de Mozart.

Olhe, diga lá à Dra. Madalena Perdigão que eu não posso, tenho o exclusivo. Eu tinha pedido o exclusivo à orquestra, estava com o exclusivo e na orquestra naquela altura ganhava-se 7 contos por mês. Eu tenho o exclusivo não posso fazer. Passado um bocado, umas horas, telefonou-me novamente para ir, urgentemente, falar com a Dra. Madalena que era...

Eu

Madalena Perdigão, sim...

Entrevistado

Assim que a secretária me abriu a porta a Sra. levantou-se:

- Sr. Coutinho o que é que o Sr. me quer fazer!!

- D. Madalena eu não faço nada, não posso fazer nada, estou no regime de exclusividade.

- Mas veja lá como é que vamos fazer isso.

- Entretanto vou pedir ao Manuel Ivo Cruz, que era o maestro naquela altura, nós tínhamos um concerto no S. Luíz, e vou-lhe pedir se ele me dispensa.

Passado um bocado, fui para o ensaio à tarde ou que é que foi e contei ao Manel, passa-se isto assim, assim.

- Nem penses numa coisa dessas, isso vai abrir um precedente aqui aos outros colegas.

- Eu tenho que dar uma resposta à Fundação, se o Sr. acha que eu não posso fazer tem de me dizer. E foi no domingo depois, antes do concerto, eu fui ao gabinete dele:

- Ó maestro, como é que está a minha situação?

- Não pode ser.

- Então a partir de agora não conte comigo.

Por acaso, não tive consequências, eu tinha um contrato com a orquestra, podiam, enfim... nunca fizeram contar-lo. Entretanto, saí e fui para a Fundação Gulbenkian.

Eu

E o professor, durante a sua formação, ou seja, enquanto... ou seja, a sua formação foi um bocadinho atípica porque não chegou a frequentar conservatórios, não é?

Entrevistado

Não, fui para o conservatório...

Eu

Já como professor?

Entrevistado

Não, fui antes. Veio para cá... O conservatório tinha um professor suíço...

Eu

De trombone?

Entrevistado

Não, em trompa.

Eu

Mas esse professor suíço dava aulas aos metais todos?

Entrevistado

Aos sopros todos.

Eu

Aos sopros todos?

Entrevistado

É, aos sopros todos. Eu tenho para ai, até, uma fotografia com ele, todos reunidos. Foi às bandas militares, a todas, falar com os chefes e então ele fez um curso de metais, curso livre.

Eu

Sim professor, eu estou a ouvir, só estou a tirar uns apontamentos. Não sabe o nome desse professor?

Entrevistado

Não, não sei, não me lembro... Vigarelli, é um suíço. Casou depois com uma aluna do conservatório, oboísta. Levou-a, tirou-a ao Fernando Serafim, Fernando não, António. Ele namorava com ela, ele também era oboísta. O Serafim, não sei se...

Eu

Não, não conheço.

Entrevistado

Andava na aviação, era o 1º oboé da Sinfónica (Orquestra da Emissora Nacional), foi 1º Sargento ajudante na aviação (Banda da Força Aérea), António Serafim, fui com ele, estive com ele na Suíça 3 meses, estivemos os 2.

Eu

Mas o professor quando estive a ter aulas no conservatório com o esse professor suíço...

Entrevistado

E depois...

Eu

Chegou a fazer a integrar grupos do conservatório?

Entrevistado

Fiz o concerto, toquei pela 1ª vez com piano no conservatório tocando a sonata...

Eu

Hindemith?

Entrevistado

Não, não. Um concerto muito bonito, lindo... e agora... deixa-me ver se lembro dele...

Eu

Mas sabe o período? Se era barroco, clássico?

Entrevistado

Era clássico. Foi ele que trouxe a técnica, tanto para mim como para as trompas, a técnica do trilo de lábios.

Eu

Wagenseil?

Entrevistado

Não, não foi Wagenseil.

Eu

Albrethberger?

Entrevistado

Não. Deixa agora, daqui a um bocadinho sou capaz de me lembrar e dizer.

Eu

O professor chegou a promover, assim, por sua iniciativa se pegava em colegas e fazia concertos ou... enquanto estudava no conservatório.

Entrevistado

Não, não fazíamos. Ele é que organizava, nós tocávamos no conservatório com ele e pronto, ele foi-se embora e mais tarde, é que frequentei o curso depois do professor Santiago Kastener.

Eu

Mas o professor Santiago Kastener era o professor dos sopros?

Entrevistado

Não, era o professor dos sopros. Como existia naquela altura no conservatório uma cadeira livre.

Eu

De curso livre?

Entrevistado

De curso livre.

Eu

Sim, mas quando esse Vigarelli se foi embora deixou de haver professor dos sopros?

Entrevistado

Não. Quem foi para lá, quem o substitui depois foi o o trompa que faleceu, o Adácio...

Eu

Adácio Pestana?

Entrevistado

Adácio Pestana. Foi o Adácio Pestana.

Eu

E o Adácio Pestana ensinava tudo.

Entrevistado

O Adácio Pestana dava trompa.

Eu

Trompa e trombone?

Entrevistado

Não, não. Trombone não, só havia trompa. Dava trompa e trompete.

Eu

Ok.

Entrevistado

Eu cheguei a fazer, não sendo aluno do conservatório, cheguei a fazer parte de um grupo de metais por um professor que estava no conservatório mas que não tinha alunos que era da GNR, trompete. Cheguei 2 ou 3 concertos com alguns colegas.

Eu

Para esse professor angariar alunos?

Entrevistado

Para esse professor ter lugar no conservatório.

Eu

Ah, Ok.

Entrevistado

Para justificar o seu lugar tinha de fazer de vez em quando... uns concertos.

Eu

Não tinha alunos então, era isso?

Entrevistado

Não, não tinha alunos. Tinha poucos alunos ou não tinha aqueles alunos suficientes.

Eu

O professor lembra-se se tinha colegas de trombone, nesse tempo de conservatório, do Vigarelli?

Entrevistado

Eu tinha colegas de trombone?

Eu

Sim, a estudar consigo lá?

Entrevistado

Não, não tinha. Havia só trompas.

Eu

Ok.

Entrevistado

Trompas, trombones não havia.

Eu

Ok.

Entrevistado

Eram trompas e trompetes, trombones era só eu.

Eu

Ok. O que é que o professor considera mais importante num professor, ou seja, de que forma é que foi inspirado/afetado por professores, não é?

Entrevistado

A maneira como... Cada professor tem a sua temática, não é? De ensinar, todos nós, no Vigarelli, como lhe digo, foi de facto, foi um indivíduo que veio revolucionar um bocadinho o grupo de música de câmara de metais, não é? No seguimento, depois de ele ir embora, o professor Santiago também começou a dar aulas de instrumento, era musicólogo, não é? Começou a dar aulas de flauta e/ou fagote.

Eu

Mas o professor, ou seja, que qualidades é que o professor considera importantes, por exemplo, que via, não sei se o professor Santiago Kastener era um modelo ou não. O que eu pretendo perceber é o que o professor considera enquanto modelo, a forma como olha para o professor, este tem esta característica e aquela que faz todo o sentido, que é boa.

Entrevistado

Pois. O professor Santiago Kastener era uma pessoa... era um musicólogo que se interessava mais por música antiga, pela sua interpretação, pelo seu conteúdo de interpretação das obras.

Eu

Ele inspirou-o de que forma?

Entrevistado

Ele inspirou-me em fazer interpretações de Vivaldi, das sonatas de Vivaldi e das Suites de Bach com uma certa maneira de... com o julgamento dele de julgar a obra e de nos ensinar a interpretar a obra mais ou menos nas condicionantes da época, das épocas em que as obras foram escritas.

Eu

E o professor, na sua experiência no estrangeiro quais foram os professores que o marcaram mais?

Entrevistado

Ah, sem dúvida foi o professor Traulsen. Foi o Traulsen de facto, o professor que eu tinha, tive na Suíça era o 4º, o 3º trombone da orquestra... de Zurique, como se chama... Tonhalle.

Eu

Ah, ok.

Entrevistado

Era o 3º trombone e era um homem muito...

Eu

O professor lembra-se do nome dele, não?

Entrevistado

Eu tenho o nome dele aí escrito em qualquer lado, numa biografia que tenho há-de estar. Ele era alemão mas era músico lá da orquestra, Tonhalle. Ele era naquela altura, era o professor que ensinava a grande maioria dos trombonistas da Suíça. Vande Q (Wandek?) Não sei agora como se escreve Vande Q mas penso que tem um W, não tem.

Eu

Pode ser W.

Entrevistado

Vande Q. Mas está... Devo ter para aí o nome dele numa... tenho com certeza, na minha... nessa que eu te dei não tem?

Eu

Não tem não.

Entrevistado

Não tem? Não tem o nome dele. Eu tenho para aí e depois eu... olha, Vande Q... E era o professor o que dava aulas aos instrumentistas da Suíça. Mas...

Eu

O professor tanto no Traulsen como no Vande Q, ou seja, o que é que reconhecia neles, o que é que o inspirou, o que é que o fez...

Entrevistado

Eu fui para lá, para a Suíça, para trabalhar com o professor Vande Q por intermédio, com a ideia, com a ideia não. Com o patrocínio do professor Santiago Kastener, o professor Santiago Kastener era uma pessoa muito evoluída na parte musical, em todos os países conhecia as pessoas mais capazes e então foi-me indicado por ele para ir estudar com esse Vande Q. Era um homem de facto, o professor era um homem muito preciso, muito rígido na sua apreciação, na sua exigência musical, na parte rítmica e como profissional, como instrumentista de orquestra era exigente, de facto, no seu enquadramento musical do músico de orquestra.

Eu

De orquestra.

Entrevistado

De orquestra, não era para solista. Eu tenho de dizer que há uma passagem de uma obra que agora não posso precisar qual é, que tem um Mib agudo.

Eu

Pode ser o Wozzeck? Não é o Wozzeck, é as 3 peças para orquestra do Alban Berg?

Entrevistado

Pois, não é uma peça de Alban Berg, há outra sinfonia qualquer que tem...

Eu

Berlioz? A Sinfonia Fantástica.

Entrevistado

Há uma sinfonia que tem um Mib e ele obrigava-me, obrigava-me entre aspas, a fazer o Mib na 3ª posição. Mas o Mib sai muito melhor entre a 1ª e a 2ª posição e eu fiz isso e ele ficou muito surpreendido dessa...

Eu

Dessa posição?

Entrevistado

Dessa posição... portanto, era capaz de também ter as suas lacunas.

Eu

Ok. Mas aquilo que o inspirou mais foi a exigência...

Entrevistado

Isso, a exigência rítmica e da interpretação das pequenas passagens de trombone na orquestra.

Eu

E o Traulsen, o Palmer Traulsen tem...

Entrevistado

O Traulsen, é... vou-lhe dizer uma coisa, aquilo que eu... as dificuldades que eu tinha e que depois foram vencidas pelo trabalho, pelo ensinamento do Traulsen, eu iria, disse muitas vezes isso, não sei se alguma vez repeti isso para si.

Eu

Já me disse, já!

Entrevistado

lá a pé até à Dinamarca para ele me ensinar. Porque havia uma concepção, sei lá, as pessoas muitas vezes tocam instrumentos diferentes, não tocam instrumentos de metal, não têm a percepção da parte muscular, do nosso esforço, da nossa força para tocar instrumentos de metal. Havia até pessoas que pensavam que passando um bocado de...

Eu

Pele de bacalhau.

Entrevistado

Bolacha de bacalhau pelos lábios que fazia mais força, quanto a isso, não tem cabimento e é uma palermice, como costume dizer. Ele ensinou-me essa técnica que transmiti a todos os meus alunos, tudo aquilo que me foi ensinado por ele, eu ensinei, exigia até que eles fizessem isso porque as dificuldades que eu tinha foram ultrapassadas por aquilo que ele me ensinou. O movimento dos lábios, não forçar o bocal contra os lábios, não estar contraído, não fazer rugas na testa, não estar contraído para as coisas saírem melhor e...

Eu

Ou seja, a parte técnica foi fundamental.

Entrevistado

Na parte técnica foi. Foi um revolucionário, tanto que ele, o professor Traulsen, foi também escolhido pelo professor...

Eu

Santiago?

Entrevistado

Kastner. A ele se deve porque ele tinha sempre a preocupação de por os seus alunos a estudar, com bolsas da Gulbenkian, com os melhores professores que existiam naquela altura.

Eu

O professor sabe que há gravações do Traulsen no YouTube, não sei se já ouviu?

Entrevistado

Não, não sei, não tenho nenhum...

Eu

Gravações dos anos 20 (1920)...

Entrevistado

Sim?

Eu

E anos 30, se tiver... olhe se...

Entrevistado

Tens ouvido algumas?

Eu

Se quiser vê-lo, não, ver mesmo. Há imagens, algumas não são muito boas. Tem...

Entrevistado

À sim?

Eu

Porque o som já... não é grande coisa, não é. O som foi transformado digitalmente e, pronto, não ficou assim muito bom. A... mas se tiver curiosidade... podemos depois no final se...

Entrevistado

Sabes o que eu gostava, gostava de ver e, se fosse possível, depois passavas para o Emidio.

Eu

Passo, eu faço isso. Eu não tenho comigo mas passo os links do YouTube ao Emidio.

Entrevistado

Tá, tá. Tá bom. Eu tenho, eu tenho numa fita de gravação, tenho um concerto, um concerto dele mas agora onde é que aquilo está?

Eu

Ele tem mesmo CD's.

Entrevistado

Ai tem?

Eu

Tem. Há uns CD's gravados ou que aproveitaram de gravações históricas e também há algumas curiosidades em relação ao Traulsen que ele foi, portanto, ele marca um período da história dos países nórdicos no trombone.

Entrevistado

Ele foi genial, ele foi, era um homem extraordinário. Eu vou dizer-lhe uma coisa, eu levei daqui mais ou menos preparado, como deve calcular fartei-me de estudar horas e horas, o concerto de David.

Eu

Sim.

Entrevistado

E ele tinha o trombone, que eu mais tarde comprei, que eu trouxe. Comprei o trombone quando me vim embora, vendeu-me o trombone, 19 contos naquela altura ou 18. Era muito dinheiro. Ele tinha o trombone num Maple (sofá), assim mais ou menos com esta disposição da casa. Tinha assim um Maple e tinha assim o trombone e tinha o piano. Nós tínhamos chegado, fomos de comboio, fomos de comboio para a Dinamarca naquela altura.

Eu

Demoram o quê, uma semana a chegar lá?

Entrevistado

Ah?

Eu

Quanto tempo demoraram a chegar lá?

Entrevistado

Foram 2 dias. Foi um dia e uma noite e meio dia de carro. E chegamos lá e o Otílio, eu não falava nada, nem de inglês nem... eu nunca falei inglês nem nada e o Otílio falava, que era fagotista. Faleceu, também, no Hall da Fundação com um AVC.

Eu

Aí sim, não sabia.

Entrevistado

Com 30 e tal anos. Chegamos e depois ele telefonou, o Otílio, telefonou para o professor: - O professor. Para o professor, para o meu e para o dele que era Baidal ou Baídal, também era fagotista e também era organista, tocava órgão lá nas igrejas, tinha duas lindas mulheres, duas filhas lindas. Ah... telefonou para ele e ele disse que queria me ouvir, que fosse lá a casa que queria me ouvir. Eu disse, eh pá mas eu estou há um dia e tal sem tocar. - Mas o que é que tu queres tens que ir, vamos lá, vamos lá. Então lá fui, lá fomos. Ah... então, ele falou... o Otílio falava um bocadinho de alemão com ele, daqui para acolá, e ele um bocadinho de italiano assim comigo, aquelas coisas, aquele italiano das escadas, ah... pronto... play, vamos tocar daqui para acolá. A primeira coisa que fiquei admirado foi agarrar na parte de piano e por no piano, digo assim, bem. Comecei a tocar, fiz um bocado do 1º andamento, bocadinho do 2º, daqui para acolá, bem, ele levantou-se do piano agarrou no trombone começou a tocar, sinceramente, é tão verdade como estarmos aqui, se tivesse um buraco, se eu tivesse um buraco no chão, eu enfiava-me no buraco. Tive uma vergonha tão grande, (risos). O que é que eu ouvi? Isto é abismal, quer dizer, aquilo que eu fazia, aquilo que eu ouvia dos meus colegas, daqui para acolá, a diferença era tão grande, pá, que olhe, não tenho palavras, não tenho palavras para classificar a situação em que naquela altura eu vivi. E pronto a partir daí ele, enfim, disse ao Otílio que eu tinha problemas, daqui para acolá, o problema de apertar o bocal contra os lábios, fechar muito que eu sempre tive, eu sabia, não sabia era como...

Eu

A resolução, eventualmente.

Entrevistado

Não tinha era a noção de como se resolvia esses problemas, não é? Pronto, então fomos para uma pensão, depois havia o problema de arranjar uma casa e ninguém me queria. Ele arranhou depois a ir estudar lá para uma igreja, tive lá uma hora ou duas horas, mandaram-me embora porque lá, nessa igreja, havia umas aulas de miúdos, daqui para acolá, e a igreja fazia um eco

muito grande e eu não tinha... estava a ver que vinha embora, que não conseguia arranjar uma casa para um trombonista. Lá, a trompetes e trombones não havia ninguém que alugasse casas. Então, tive a sorte, passado 3, 4 ou 5 dias...

Eu
Isso foi em Copenhaga, não foi, professor?

Entrevistado
Em Copenhaga. 3 ou 4 dias de lá estar, tive a sorte de um filho, de um músico, que já tinha falecido, agora não sei o que ele tocava mas esse rapaz tocava guitarra e bocadinho de piano, era filho da viúva desse músico. Então a senhora alugou, como ele ia numa tournée qualquer, ficava livre aquele tempo, aqueles 3 ou 4 meses livres, lá. Então, cedeu-me a cave. A cave era uma casa, lá no fundo, tinha máquinas de levar, aquelas coisas todas não é, enfim... Como deve calcular, não tinha condições nenhuma, condições para viver, não era. Mas, enfim, nós tínhamos que nos sujeitar. Tinha lá a cama do filho, também lá dormia o filho é porque não era assim muito mau. Pronto, fiquei lá e então estudava. Estudava, pá, todo o dia pronto, 3 horas de manhã, 3 horas à tarde, a senhora não ouvia nada, estava bem...

Eu
Isolado.

Entrevistado
Insonorizado, e então foi... o Otílio teve a sorte, foi para casa de um indivíduo que estava na nossa embaixada, um funcionário que tinha lá que lhe alugou a casa, um quarto claro. Ele estava bem, eu é que estava mal, mas passado 2 meses ou o que é que foi, 1 mês e tal 2 meses, ele meteu-se lá com a criada que era portuguesa.

Eu
Ó valha-me Deus...

Entrevistado
O costume... (risos). O outro gajo soube...

Eu
E pô-lo fora de casa.

Entrevistado
Mandou-o embora e então ele foi para o pé de mim, estive aquele dias, uns meses comigo, no mesmo sítio, no mesmo quarto. Depois já foi mais difícil para a gente estudar, depois já tínhamos de...

Eu
Revezar.

Entrevistado
Revezar.

Eu
O professor tem alguma experiência que considera má, ou seja, assim com o contacto com os professores? Tem, Assim, algum professor que o tenha marcado negativamente no seu percurso académico?

Entrevistado
Não, não tenho. Praticamente, os meus professores foram, de facto, único. Foi o meu tio e o professor Santiago. O resto foi tudo por mim próprio. Não tenho queixa de nenhum professor português. Poderei ter de alguns colegas.

Eu
Neste caso, estamos mesmo a falar, ou seja, enquanto aluno.

Entrevistado

Não, não. Não porque não tinha... o nosso instrumento nunca teve professores, nunca teve professores de trombone.

Eu

E quando teve, foi o professor, não é?

Entrevistado

E quando teve fui, de facto, fui eu. Eu fui o 1º professor do conservatório em trombone em trombone de varas, pelo menos neste (últimos) 100 anos.

Eu

Havia um professor, fala-se pouco disso, portanto, havia um professor no antigo Seminário Patriarcal, em 1820, 15, 20, por aí, que era o Kuchner que depois foi para o Conservatório em 1845, quando se formou o Conservatório Nacional e depois em (18)47, por aí, o Santos Pinto, não se o professor...

Entrevistado

O Santos Pinto era oboísta.

Eu

Não, o Santos Pinto em 1845.

Entrevistado

Ah!!

Eu

Ele tocava cornetim, trompa, trombone e... eram 5 instrumentos, agora já não me lembro de todos.

Entrevistado

Aí é?!

Eu

E é dele o 1º método português de trombone, que eu acho que muita gente não sabe.

Entrevistado

Não sabe e não conhece. Eu não conheço.

Eu

São 5 estudos que ele tem de articulação e depois mais uns estudos melódicos.

Entrevistado

Tens?

Eu

Isso, atualmente, está editado pela AVA.

Entrevistado

Aí é?

Eu

É.

Entrevistado

Gostava de ver.

Eu

E é curioso que depois são estudos que estão muito próximos do Victor Cornette que são dos primeiros métodos franceses para trombone, também.

Entrevistado
Aí sim?!

Eu
São estudos parecidos.

Entrevistado
Pois.

Eu
Embora, o Santos Pinto tenha algumas coisas um bocadinho mais avançadas do que aquilo que o Cornette também pedia (incluía no método). Desde da articulação, por acaso são umas curiosidades engraçadas.

Entrevistado
Já agora, o que é que ele acerca do ligado?

Eu
Ele diz que se deve dar um pequeno golpe de língua. Ele não fala na sílaba mas fala do golpe de língua, o que é curioso, não sei se o professor o Heinz Fadle. Era um trombonista alemão muito conhecido, portanto, acima de tudo, a nível da pedagogia. Ele terá a idade do professor, mais ou menos.

Entrevistado
Hm...

Eu
E ele, portanto, tocou com toda a gente, também na Alemanha é muito mais fácil, o meio é muito maior.

Entrevistado
Pois.

Eu
Eu li o livro dele, também sobre trombone. Ele tem um livro sobre a história do trombone na Alemanha e ele refere uma coisa engraçada que era aquilo que o professor estava a dizer há bocado, que na Alemanha, havia zonas da Alemanha onde a tradição era não usar língua nos ligados. Era fazer tudo sem língua.

Entrevistado
Tudo em glissando.

Eu
No ligado, estou a falar no ligado. Ou seja, daí que muitas vezes até gozem connosco, eventualmente, de BUA, BUA daquela...

Entrevistado
Pois.

Eu
Porque não se usava língua, ou seja... nos anos 80, por aí...

Entrevistado
Mas, pois, mas ó... eu constato e penso que é a mesma coisa que tu. Há pequenas frases que se podem fazer sem ligar, mas para fazer uma escala cromática não há hipóteses.

Eu
Atualmente, esta concepção de não usar língua é uma concepção, ou seja, é de má técnica. É de alguém que não sabe tocar o instrumento.

Entrevistado
Pois, pois...

Eu
Alguém que não faça isso...

Entrevistado
Agora no jazz é diferente, a articulação já é diferente, pode...

Eu
Na nossa área não usar língua, é má técnica.

Entrevistado
Pois, é má técnica porque há sempre pequenos glissandos nunca saí, o som nunca saí nítido.

Eu
Sim, sim mas isso é má técnica. Tanto que o que... aquilo que é a corrente atual, não é, e o professor já defendia isso também, toda a gente, os Bordogni's, por exemplo, os estudos de legato, o, sei lá... o Arban, por exemplo, que se faz muito. Há mesmo estudo específicos para desenvolver a ligação da língua e do ligado natural, ou seja, de harmónicos.

Entrevistado
Claro, claro.

Eu
Ou seja, não usar língua é de má técnica. Isso aí não há dúvida nenhuma.

Entrevistado
Eu, tudo o que estas a dizer agora, há uns anos a esta parte, funcionava, queria ver como é que funcionava, queria ver como é que era e cheguei à conclusão que é quase impossível sem haver... a língua tem uma função extrema para o legato ser mais puro, não é? Porque uma das coisas... sabes o que é que o meu professor, o Traulsen, dizia? Coutinho, em italiano, tens que dizer aos teus colegas que o trombone é o Instrumento mais difícil dos metais. E se nós dissermos isto a um trompetista, a um trompa, eles chamam-nos vaidosos, este gajos são malucos. O nosso instrumento é o mais difícil que temos, que há, para tocar aquilo se toca agora. Antigamente, para fazer os corais, daqui para acolá, era fácil. Agora, eu tenho lá um método em baixo comprei... talvez, para teres uma ideia... em 61, 62 ou menos, não 59, 57, 55 anda por aí. Que é um método de Bozza, dedicado ao Lafosse. Eu mandei vir aquele método através da Valentim de Carvalho, Valentim de Carvalho nada, era o outro, a outra casa de música, aí...

Eu
Eu, aqui em Lisboa, não estou muito a par disso.

Entrevistado
Não era a Valentim de carvalho, era outra, eu já lhe digo. Havia o Santos e Beirão e havia outra... bem... e então, o método veio porque eu andava, procurava nos métodos de clarinete e outras coisas mais, vem sempre os métodos de outros instrumentos.

Eu
Sim.

Entrevistado
Não é? E eu através disso mandava vir e mandei vir esse método francês. E eu agarrei no método, nessa altura quem era o meu professor de trombone de pistões não era o meu tio, o fulano tinha posto o que foi meu professor, que era o Mário, o Sr. Mário é que era o meu professor. E eu agarrei no método, que ele também tocava trombone no Coliseu, na orquestra. - Ó professor Mário, olhe, está a ver este método? Sabe quais forma as palavras dele? - Ó isso é impossível, isso é para trombone? Isso é para trombone de pistões. E eu fiquei assim... estava lá *coulisse*! Depois agarrei naquilo e comecei a... (estudar) umas passagens e ponto. Não limpei

aquilo como deve ser que é um bocado, muito difícil mas foi um dos métodos extraordinários tecnicamente, para o desenvolvimento da técnica porque antigamente os colegas que eu, enfim, convivi com eles o... era um instrumentista ótimo também, bom trombonista que era o Manaças. Foi o que me ensinou a tirar o Sib grave (pedal). Estávamos nós... com o professor que é de violino... que fazia uns concertos pela Câmara Municipal, todos os anos dava uma meia dúzia de concertos que se fazia no pavilhão de desportos. E então, era uma orquestra, daquelas orquestras organizadas para fazer concertos...

Eu
Ad-hoc

Entrevistado
Pois. E então ele era o 1º trombone e eu era o 2º ou 3º. E o Manassas, que era meu vizinho, éramos amigos, ele era da Guarda (banda) e ele - Ó Coutinho, ouve lá esta. E ele tirou o Sib grave, fundamental.

Eu
Pedal.

Entrevistado
Fundamental. Já te vou contar outra coisa acerca disso. E ele ensinou-me a fazer isso e eu fiquei assim, como é possível? E ele tirou e a partir daí comecei a fazer também. O Edgar era o 1º trombone da orquestra ligeira e o Pires era o 2º trombone, só havia 2 naquela altura, a orquestra só tinha 2 trombones. E o Pires, às vezes, quando tinha gravações com eles 2, o Pires dizia assim: Ó Coutinho, tá a ver aqui o professor ganha 500€, 500€!! 500 escudos se tirar esta nota, o Sib. E o outro, estas sempre a... pé, pé, pé... (risos) ele fazia aquilo à minha frente. O Edgar era uma pessoa extraordinária, andava sempre de lacinho e só queria que o tratassem por professor (risos). E então ele ficava tramado - Ó Coutinho, ó Coutinho está a ver aqui o nosso professor ganha 500 escudos se for capaz de fazer isto. Porque o Edgar trabalhava sempre nos agudos, não tinha aquela flexibilidade de vir para os graves, de maneira que é assim. Pronto, e é assim. Nós temos, de facto, muitas vezes retrai-mo-nos um bocadinho de dizer aos nossos colegas de sopro, metais que o nosso instrumentos é o mais difícil. É, é porque era difícil, a trompa era difícilíssima quando eles tinham que por os...

Eu
As tubagens, mudar os tubos.

Entrevistado
Pois. Eu tenho, lá na Marinha, havia lá um Fagulho ou Bagulho que era trompa, trompista lá da Marinha e tocava no S. Carlos. E o Silva que era um, tinha um cornetim, tocava cornetim e trompete mas cornetim que era uma maravilha. Fazia a Aida, fazia aqueles solos da ópera que era uma... punha a malta toda... diabólica. Ah, dizia para ele: Pois, vocês, aquilo quando se queria tocar nunca sabia a nota que saía, muitas vezes não sabiam que nota é que punham. Agora com pistões, com pistões é uma maravilha pá.

Eu
Sim, é diferente.

Entrevistado
Os trompistas que eu conheci, que é da minha altura tinham tocado cornetim ou trompete. Eram maus músicos, maus músicos. Maus músicos, pronto... não tinham aquelas faculdades que tiveram depois nas trompas. Há 3 casos que eu, enfim da minha idade, da minha...

Eu
Geração.

Entrevistado
Geração, que era assim. Eram razoáveis, eram um bocadinho medíocres no seu instrumento de trompete ou coiso, depois na trompa pá, a trompa é mais fácil.

Eu
É também porque o bocal é cónico. A forma como o ar trabalha é diferente do nosso. Como o bocal é cónico, ou seja...

Entrevistado
Vai direto?

Eu
Faz isto...

Entrevistado
Pois.

Eu
É mais simples, a emissão, pelo menos.

Entrevistado
Pois.

Eu
Ó professor e a... o professor tinha hobbies quando trabalhava, tinha algum tipo de hobbie? Ou seja, se fazia... o que é que fazia para, ou seja, para sair da monotonia, ou não mas para sair do seu trabalho.

Entrevistado
Meu querido, eu fui sempre e ainda me considero hoje um escravo do meu instrumento. Eu sou um escravo do meu instrumento. Há muitos anos disse ao meu cunhado que agora já não esta com a minha cunhada, mas pronto, não interessa. Eu disse para ele: eu sou um escravo. - O quê? Nunca podia ser um escravo de uma coisa!!! - Eu sou escravo do meu instrumento, pá. Sou escravo do meu instrumento. Ah, e então a minha... eu 3 a 4 vezes por semana, quando estava na Gulbenkian, levantava-me às 6 da manhã, ia para Monsanto, corria, correr, fazer os meus exercícios, correr e depois chegava à Gulbenkian tomava um banho e depois estudava um bocadinho e ia para os ensaios.

Eu
Aquilo que fazia era dentro do... para melhorar no instrumento, ou seja, corria, fazia desporto não é?

Entrevistado
Fazia desporto Fazia desporto, sempre fiz desporto. Sempre fiz desporto para melhorar a minha capacidade de respiratória.

Eu
Ok.

Entrevistado
Sempre fiz desporto. Um exemplo, aqui na Costa (da Caparica), tenho rapazes aí que são da idade do Emídio (filho mais novo), um já faleceu. Punha-nos na Costa a jogar à bola, eu com eles a correr, leva-os a correr comigo até à Fonte da Telha, eles ficavam ao meio da praia, já estavam cansados. Eu ia lá e voltava e ainda os apanhava e naquela altura já tinha os meus 55, 56, fiz sempre correrias, ainda agora, olha, por acaso há 8 dias que não faço, naquela bicicleta, faço uma hora.

Eu
Mas diária?

Entrevistado
É. Faço uma hora de bicicleta.

Eu

Regular.

Entrevistado

E venho aqui assim, e abro aqui e faço aqui no meu espaço, e faço a minha ginástica. Faço. Não posso deixar de fazer ginástica porque faz-me falta, porque tenho necessidade de fazer, ainda ontem tive a tocar trombone.

Eu

Aí sim?!

Entrevistado

Pois, eu toco trombone. Logo se quiseses ouvir um bocadinho umas coisas que faço, não sei se fazes, mas vais dizer, o que eu ultimamente descobri. Descobri? Não descobri nada, mas comecei a fazer e acho que é uma técnica totalmente diferente, para os graves. Vir dos agudos para os graves que aquela parte dali que é um método que eu tenho há muitos anos, não sei se tens. O método que eu tinha, uma das coisas que eu, como eu disse, mandava vir essas coisas de fora, era um método de... está lá em baixo uma fotocópia, dei o original ao Alessi, quando ele esteve aí assim, no Seixal a fazer o curso de trombone, não se...

Eu

Eu estive lá mas só estive um dia nessa masterclass porque estava na orquestra e tinha ensaios.

Entrevistado

Pois.

Eu

Não conseguia.

Entrevistado

O Alessi, dei-lhe até depois... Tenho aqui uma fotografia dele comigo... Eu e ele mais o que esta agora ali na Metropolitana.

Eu

O Reinaldo?

Entrevistado

O Reinaldo. Somos os 3. Dei-lhe o método e ele gostou muito, ofereci-lhe o original e eu fiquei com a... (risos) fiquei com uma cópia que tenho ali assim.

Eu

Mas o método é seu, professor?

Entrevistado

Diz?

Eu

É seu? É escrito por si?

Entrevistado

Não, não, não. É uma, é de um... eu posso mostrar-lhe lá em baixo. Aliás, acho que tens essa fotocópia, acho que tens esse método. É de diversos americanos com...

Eu

Ah, sei, sei. Tenho, tenho. Eu cheguei a fazer isso quando estudava consigo.

Entrevistado

Pois, chegamos a fazer isso, não foi?

Eu

Sim, sim

Entrevistado

Tem certos estudos e depois escolhemos, daqui para acolá... e então o autor, que é na 3ª página ou o que é, faz aquelas mi si e depois o grave, o mib grave...

Eu

Sim, sim

Entrevistado

E o ré sem pistão, não é, que isso é ótimo. É ótimo, é ótimo para... digo assim, há dias agarrei na (cantou).

Eu

As duas danças do Defay?

Entrevistado

As duas danças. Agarrei nelas um bocadinho, daqui para acolá, e digo assim, mas eu fui capaz de tocar isto? (Risos)

Eu

É uma obra difícil.

Entrevistado

Comecei assim, vou ver o que é isto, outra vez. Aí, digo assim, esquece, esquece. Mas... mas é... mas pronto. E é assim.

Eu

Professor, vamos então continuar. Vamos entrar no contexto profissional, ou seja, em que altura decidiu fazer da música profissão e porquê? Creio que o professor já respondeu um bocadinho a isso, ou seja, que foi familiar, ou seja...

Entrevistado

Pois, a... vamos lá. Nos anos 50, quando eu nos anos 50, eu, nós os músicos viver só do ordenado da tropa era insuficiente ou as pessoas tinham que escolher outro instrumento. Eu escolhi... fui para violino para ingressar numa orquestra de dança, vamos lá, e depois poder tocar os tangos que, naquela altura, não tinha a percepção em ser instrumentista de orquestra. Mas o meu professor, lá foi depois para trombone e ele disse: - Pois nem todos podem ser primeiros. Então saíste de violino? - O professor, não tinha muitas qualidades para aquilo. - Está bem mas as primeiras estantes, as estantes não são só de primeiros também são de segundos e terceiros, disse ele para mim, o de violino. E depois, ainda tive um grupo, ainda fiz um baile, ainda fiz dois bailes, ainda fiz bailes a tocar bateria de jazz. Em Castelo Branco, um hotel que havia que foi deitado abaixo, ainda fiz lá um Carnaval com 3 noites a tocar bateria.

Eu

Mas o professor tem alguma momento na sua vida, ou seja, que percebeu que era aquilo que queria fazer ou aconteceu, não é?

Entrevistado

Aconteceu. Acontece na medida das dificuldades que vamos tendo e não há outra alternativa. O que é que eu poderia fazer senão, olhe, música?

Eu

Ok.

Entrevistado

Não podia...

Eu

Com 14 anos foi logo para a banda da Marinha, não é?

Entrevistado

Pois, fui para a banda da Marinha com 14 anos e meio, a partir daí, a minha familiaridade era, de facto, fazer música. Fazer parte, fazer alguma coisa para, enfim, para benefícios depois dos meus... o que veio a acontecer.

Eu

Ou seja, neste caso podemos dizer que foi a profissão que o escolheu, quase, não é?

Entrevistado

Sim, foi a profissão que me escolheu, não tenho dúvidas nenhuma disso. Foi a obrigatoriedade de ser músico, não é?

Eu

O contexto.

Entrevistado

Eu podia ter sido... eu se não tivesse ido para a Marinha naquela altura eu seria, com certeza, pedreiro, que era o que um tio, um tio meu que tinha era pedreiro e eu ia ser pedreiro... porque tinha andado na... o meu pai queria que eu aprendesse o... enfim, o ofício de sapateiro mas eu não gostava nada, era uma coisa que detestava, tanto que eu, aos 14 anos, andei a trabalhar, a carregar com padiolas de cimento para fazer a ponte porque não queria estar ao pé do meu pai. Com 14 anos o meu parceiro, à frente, tinha 20 e tal anos e eu tinha 14 anos. Tirar aquelas padiolas de cimento da betoneira e depois pô-las lá à frente e carregar... e ir com uma pá encher a camioneta de areia. A minha infância não foi nada fácil.

Eu

Imagino.

Entrevistado

Não foi nada fácil.

Eu

Ora bem, mas o professor, sendo assim, ou seja, o professor acaba depois por escolher o trombone e sempre se sentiu realizado nessa escolha que fez.

Entrevistado

Sem dúvida nenhuma. Adoro o trombone, o trombone para mim é, eu não posso estar 2 ou 3 dias sem agarrar nele e tocar. Para mim, faz parte de mim próprio, é o meu corpo. O meu corpo é o trombone

Eu

É uma extensão de si, não é? Como o professor me dizia.

Entrevistado

Ah?

Eu

O professor dizia-me que o instrumento é uma extensão, é mais um braço.

Entrevistado

E é.

Eu

Um braço, uma perna.

Entrevistado

E é. E senão for assim, senão pensarmos assim, senão tivermos gosto pelo que fazemos, a vida não interessa.

Eu

Quais são os atributos que considera mais importantes para se conseguir singrar, integrar-se na profissão enquanto performer, enquanto instrumentista.

Entrevistado

Sim.

Eu

Ou seja, neste caso, enquanto praticante, enquanto músico, mesmo e não professor.

Entrevistado

É um trabalho assíduo que nós temos que ter, um trabalho assíduo, sempre conscienciosos daquilo que... no aperfeiçoamento diário que nós devemos ter, rigorosos para conosco, para que as coisas possam ser sempre melhores.

Eu

E professor? Considera que há diferença entre o, ou seja, a preparação que temos que ter enquanto professor... para performer enquanto professor, ou... é igual?

Entrevistado

Não, eu acho que é igual. A partir do momento em que há..., de facto, a pessoa atinge um nível X, e poder dar o conhecimento às outras pessoas, aos outros alunos, é, enfim, de salutar na medida em que o seu trabalho foi apreciado e foi visto e tem uma sequência de vindoura dos seus alunos.

Eu

E o professor considera importante a formação no estrangeiro? Fazer formação no estrangeiro? Ou...

Entrevistado

Eu, agora, sou um bocadinho... não tenho essa certeza. Agora, atualmente porque, porquê? Porque, em virtude deste anos que passados, enfim, da técnica que foi que nós temos feito e os alunos têm progredido, têm estudado e têm mais acesso à aprendizagem de tudo, não é? Penso eu, não há necessidade de ir ao estrangeiro porque temos cá bons professores.

Eu

Mas então, o professor considera que é uma questão de informação, ou seja, há mais informação hoje em dia.

Entrevistado

Há mais informação e... porque agora está tudo mais aberto que antigamente. Agora não há... as pessoas, os professores como antigamente faziam caixinhas, isto é, não diziam, não ensinavam a tirar certos problemas aos alunos que não queriam que os alunos fossem melhores que os professores. E eu, na minha ótica, todo o aluno com capacidades virtuosísticas tem que ter, de facto, um... uma ajuda. Não só ajuda como também incentiva-lo a dizer que possam fazer sempre melhor que o professor, o professor deve saborear porque, de facto, tem alunos ótimos. Eu muitas vezes chorei por 2 ou 3 alunos, não vou dizer quem são mas fiquei com as lágrimas nos olhos porque eu via as minhas dificuldades, aquilo que tive, e alunos com menos trabalho progrediam e a mim só me dava satisfação nisso, de facto. Isto não era inveja, era orgulho eu ter alunos que ultrapassassem aquilo que eu, que eram as minhas dificuldades, está a perceber?

Eu

Sim, sim. O professor considera mais importante o reconhecimento do público, enquanto músico, ou dos pares, ou seja, de outros músicos?

Entrevistado

Essa é um bocadinho subjectiva, depende. Depende da apreciação do público que há. Há pessoas que, enfim, conhecem as dificuldades dos instrumentos e sabem definir a apreciação de um de outros, não é? Entre colegas há sempre uns colegas que, muitas vezes, não gostam muito de nós. Eu tenho essa, infelizmente, tenho passado por mim situações que não eram nada agradáveis para comigo. Eu quando fui para... vou-lhe dizer, quando a primeira vez que fui para a

orquestra sinfónica da emissora nacional, quando me sentei na cadeira de 2º trombone, mandado pelo diretor da emissora, da parte da musical, o 3º trombone, nessa altura, não vou dizer o nome, não vale a pena, chegou ao pé de mim e disse: - O Sr. está aqui mal, o seu lugar não é seu, o lugar é para o Sr. Manaças, o Manaças é que vem cá. Eu digo: - Olhe eu estou aqui não é pela minha auto recriação, alguém me mandou para aqui. E a partir daí fizeram-me a vida negra.

Eu
O primeiro e o terceiro?

Entrevistado
O primeiro e o terceiro. O primeiro chegava a... eu ia mais cedo porque na Marinha não se tocavam aquelas obras que se tocavam na Guarda (Banda). Porque antigamente os músicos não eram civis, eram todos...

Eu
Militares.

Entrevistado
Militares, como você sabe.

Eu
Os sopros.

Entrevistado
Os sopros eram todos militares, não havia civis. Lá havia um ou outro mas eram muito... era uma coisa mínima, diminuta. E cheguei a estar sentado no lugar de 2º trombone, que era o lugar onde me mandaram estar, e o 1º trombone chegava sentava-se, olhava para o maestro, olhava para a parte dele e dizia: - Olhe não me sinto bem, sente-se aqui se faz favor. E eu, nessa altura, fui palerma porque eu ia para a experiência de 2º trombone, não era de 1º e fiquei... fez-me muitas vezes isso, inclusivamente com o Stravinsky, na Sagração da Primavera.

Eu
O professor chegava lá e ele dizia-lhe para ir fazer 1º?

Entrevistado
Pois. Muitas vezes isso, fez-me isso muitas vezes. Uma vez, com uma obra de um português que dirigia só, que o Prado só lhe dava a orquestra 3 ou 4 dias antes do fim do ano, ele dirigia as obras dele que era um alentejano...

Eu
Joly Braga Santos não?

Entrevistado
Não, não. Era alentejano, tem a Pátria, tem muitas coisas escritas.

Eu
Aí, o Luís de Freitas Branco, não.

Entrevistado
Não...

Eu
O Vianna da Motta?

Entrevistado
Não, a Pátria também é do Vianna da Motta, não. Eu já lhe digo e até lhe digo uma coisa dele. E então havia um solo, eu não sabia, ele mandou-me sentar, eu tinha visto o papel de 2º trombone, já lá estava há um bocado, ele chegou, daqui para acolá. - Ó Coutinho, não me sinto bem, o senhor vai tocar 1º. A peça tinha um bocadinho de solo, tinha uma solozito de trombone e, é pá,

eu não estava à espera daquilo e engasguei-me um bocadinho. O maestro parou, eu queria dizer o nome dele mas não me lembro do nome dele: - Essa obra já foi tocada muitas vezes, daqui para acolá. - Ó maestro, não tenha problemas, não tenha problemas nenhum. O maestro na segunda parte manda fazer que eu estou cá. E assim foi. Fui ver o solo no intervalo, daqui para acolá. Sacanices da parte dele, disse-me, no final da vida, disse para mim: - O Coutinho a melhor que tinha que eu era o ligado. Eu fiz mal em não ter respondido, se era esse o problema devia-me ter pedido que eu ensinava-lhe, podia ter dito isso.

Eu
Ora bem, isso é... são lutas não é?

Entrevistado
São tantas, não vale a pena estar a mencionar essas coisas.

Eu
Não, ou seja, são coisas que fazem parte...

Entrevistado
Da nossa profissão, da nossa... da inveja das pessoas. Eu fui sempre um, pá, é inconcebível uma coisa destas, inconcebível.

Eu
Mas o professor foi músico de orquestra porque era o trabalho que havia, não é?

Entrevistado
Sim, era o trabalho que havia porque...

Eu
O professor quando começou a estudar, não começou a estudar com o objetivo de ser músico de orquestra?

Entrevistado
Não, não, de maneira alguma. Naquela altura, era impensável entrar na orquestra sinfónica, aquilo era um feudo, era um feudo da Guarda Nacional Republicana, não havia lá... por acaso, havia lá um da Marinha que era um corne inglês mas que o pai tinha sido lá também corne inglês ou oboé e que o meteu lá, que era daqui de Almada.

Eu
Ok.

Entrevistado
O resto era tudo da Guarda Republicana mesmo os aumentos, ninguém lá ia, aquilo era só para eles, e quando eu apareci, fizeram-me a... eu tenho aí, por acaso tenho para aqui, posso levantar?

Eu
Sim, sim professor. Esteja há vontade.

Entrevistado
Eu tinha para aqui, não sei se...

Eu
Isto é de?

Entrevistado
Devia ter dado e não dei, não sei se é em Braga ou se é em Guimarães

Eu
Isto é em Braga.

Entrevistado
É?

Eu
Não, não... isto é a Penha? Ou é a Penha ou é o Sameiro isto.

Entrevistado
Pois, é capaz de ser o Sameiro. Foi quando...

Eu
É capaz de ser o Sameiro.

Entrevistado
Foi quando a Banda da Marinha foi... isso foi em cinquenta e um, cinquenta e dois...

Eu
Não, isto é o Sameiro.

Entrevistado
Foi nas festas Gualtarianas, em Guimarães.

Eu
Então, é na Penha. Se é...

Entrevistado
Eu já te... olha, só eu é que estou vivo, o resto já tudo morreu (riso), o resto, já tudo morreu. Este era trombone de pistões, eu também toquei trombone de pistões. Tocava 3º trombone e uma vez, o meu tio está aqui... estou sem óculos... onde é que está o meu tio? Bem, não interessa. Não interessa, não sei se ele estava ou não. Este é... então tocava trombone de pistões lá na Marinha, ele era 2º sargento, que morava aqui na Cova da Piedade, que era um homem extraordinário, de maneira que ele tinha lá um solozito de trombone lá naquela, das óperas, daqui para acolá. Eu caí na asneira de, pá, sem saber, sem saber, no intervalo, comecei a tocar o solo dele, bem, eu não levei umas palmadas porque ele era muito amigo do meu tio. O homem saiu (aos berros) e eu: - Ó sr. ?, ó sr. ?. (e ele continuou aos berros). Se não fosse... esta ver como era. Os grumetes ou marinheiros que abrissem a porta dos sargentos, eles batiam com a porta e não deixavam entrar. Está a ver. Não tem nada?

Eu
Tem, tem. Tem um postal... É um amigo seu, Henriques Fernandes?

Entrevistado
Diga? Era, ele era violoncelista e está qui outro mas não sei qual é deles. Esta é outra que ele mandou. Ele era violoncelista da sinfónica e era da Guarda Republicana. De maneira que...

Eu
Isto é no museu da música. É um trombone do final de...

Entrevistado
Pois, eu limpei-os.

Eu
Isto é... aí foi o professor que os limpou?

Entrevistado
Limpei, limpei.

Eu
Isto é da... do Museu da Música. Isto é de quando, é de que ano? Isto é relativamente recente, eu achava que isto era mais antigo mas acho que isto é de mil... mil e oitocentos, por aí.

Entrevistado

Isso é para dizer que esse rapaz...esse rapaz... isso foi depois de... esse mais tarde foi diretor de Santa Cecilia.

Eu

Da escola.

Entrevistado

Da escola, era violoncelista, era da Guarda.

Eu

Ainda há pouco tempo estive a falar com...

Entrevistado

Acho que ainda é vivo, deve ter 92 ou 93 anos.

Eu

Ainda há pouco tempo estive a falar com o Zé Maria Santarém Correia, não sei se o professor conhece?

Entrevistado

Zé Maria?

Eu

Zé Maria Santarém Correia, é advogado mas é um melómano. Ele adora música e estava a dizer-me que no... em 75/76 tinha tudo contratado para fazer a História do Soldado em Évora e era o professor no trombone, o Saiote no clarinete, já não me lembro quem era no trompete mas era assim um grupo de notáveis.

Entrevistado

Sim.

Eu

Na altura de músicos e que depois acabou por não acontecer.

Entrevistado

Era capaz de ser o Taneco, naturalmente.

Eu

Talvez.

Entrevistado

Era capaz de ser o Jorge Taneco. Mas é para lhe dizer a si, esse... quando eu fui para a Orquestra da Emissora, eu, como era da Marinha, fui tirar o lugar a um colega, que éramos amigos. Ele é que ia lá sempre substituir o colega, o 2º trombone que estava já um bocado adoentado, para ele me escrever isso e quando eu estou lá na orquestra, no Hall da orquestra, vem ele diz-me assim: - Ó Coutinho, tenho uma coisa para te dizer. - O que é? - Acabei de ouvir o Requiem de Mozart pelo trombone, parece que era da Filarmónica qualquer Portuguesa ou o que é que foi, e o teu solo é o melhor solo do Requiem de Mozart que ouvi até hoje, foi o teu. Foi no disco que nós... a Fundação gravou...

Eu

Com o Corboz

Entrevistado

Com o Michael Corboz para a Eratos.

Eu

Eu tenho isso também.

Entrevistado

Ele enalteceu, ele sendo da Guarda era... mas esse era músico, era músico. Não era grande artista mas era um analista, era um psi... era um analítico.

Eu

Sim, era uma pessoa com muita sensibilidade, não é.

Entrevistado

Muita sensibilidade.

Eu

Estão palavras muito bonitas aí. E...

Entrevistado

E também tenho do maestro Frederico de Freitas duas a agradecer-me o solo que está concebido na obra que ele... As 7 palavras de Cristo que eu toquei e acho que é nos Jerónimos também, tenho duas, andei à procura e não sei... estão para aí. Mas ele a agradecer, a enaltecer o meu tocar. Porque, aquilo que vos digo, tenho dito sempre a todos, não é só soprar para o instrumento, não é só soprar, é preciso que o instrumento, que aquilo que nós mandamos para o instrumento, dizemos ao instrumento, corresponda aquilo que nós pretendemos, não é?

Eu

Sim.

Entrevistado

E a maior parte da... mas não é só no trombone, sopram para os instrumentos (começa a imitar sons desconexos), há qualquer coisa que falta mais, falta dentro de nós, falta qualquer coisa, não é? E foi uma particularidade que eu sempre tive, eu quando tive lá na Dinamarca, o professor reuniu lá uns amigos, lá numa noite e quis que eu tocasse uma sonata, por acaso tenho para ali, americana para eles ouvirem e todos eles gostaram de ouvir o meu som, de ter tocado, da maneira como nós, como eu me exprimia, como eu me exprimo.

Eu

E isso é que é música, estamos a falar de arte, não é?

Entrevistado

Pois, pronto. É isso... se me disseres, como é que foi? É pá, não sei, não sei se é por... quando nós cantamos a vibração das cordas vocais nos ajudam a dar essa, esse impulso ao som... um aluno meu que é também... fantástico, não desfazendo, também está na aviação que é o Henrique.

Eu

O Ruivo?

Entrevistado

Ah?

Eu

Henrique Ruivo?

Entrevistado

Não, Henrique, Henrique Ruivo? Penso que sim...

Eu

Acho que era.

Entrevistado

Ele é Henrique.

Eu
Já não me lembro, ele é mais velho que eu.

Entrevistado
Nuno Henrique. Acho que ele está em Castelo de Vide ou o que é a dar aulas.

Eu
Mas ele está na banda da...

Entrevistado
Da aviação. É 1º sargento, é. Disse para mim: - O professor, o professor!! Ele fez uns concertos aqui para a P.A.P., aqui em Almada, uns concertos difíceis que ele tocou. Quem fez parte do júri é o que lá está agora o 1º trombone...

Eu
O Jarrett?

Entrevistado
O Jarrett ficou assim um bocado... bem uma técnica... é daqueles alunos pá, que... extraordinários, com umas qualidades extraordinárias. Foi pena ele não ter seguido porque eu queria que ele... bom, cada um faz o que bem entender. Disse-me: - O professor tem um toque, uma maneira que é muito difícil a gente fazer isso. - Ó Henrique é fácil. Mas ele achava em mim que eu tinha uma, sou diferente, sou um bocadinho diferente, não sei, não sei. É isso que eu tenho incumbido em vocês.

Eu
Pois, procurar o que de melhor cada um tem, não é?

Entrevistado
Não é só, dizer as notas. É preciso dizer mais qualquer coisa, é preciso transmitir ao instrumento qualquer coisa mais de nós próprios.

Eu
Sim, sim. Mas em principio, digo eu, será o objetivo de todos. O professor quando dava aulas e quando tocava, considerava-se mais músico ou professor? Performer ou professo? E como é que conseguia articular essas diferentes atividades, ou seja...

Entrevistado
Em primeiro de tudo, os alunos para mim eram alunos em que eu tinha respeito por eles e esperava deles fazer o melhor possível, para lhes ensinar e eles progredirem na carreira que escolheram como trombonistas e para dar, e para enaltecer o instrumento que tocam para que o nosso naipe, os nossos trombonistas fossem, de facto, melhores e atingissem o ponto que hoje têm. Atingissem o ponto que hoje têm. Hoje nós temos 2 trombonistas que, ainda bem que assim foi, por isso deu, fiz os possíveis para que isso acontecesse se acho, se aconteceu eu acho, fico muito contente com isso porque há trombonista agora extraordinários. Nós temos agora trombonistas fora, fora do nosso país que antigamente era impossível.

Eu
Nós temos pessoas a tocar nas melhores orquestras mundiais já, ou seja, pelo menos em sítios onde...

Entrevistado
Era impensável.

Eu
Temos um 1º trombone na Staatskapelle de Berlim, um 1º trombone em Viena não sei se o professor conhece o Gabriel Antão.

Entrevistado
Antão, conheço.

Eu
O Gabriel, o Filipe, o André Melo é 1º trombone na ópera, na Komische Ópera em Berlim.

Entrevistado
Sim.

Eu
O... não sei se o professor chegou a... ele era aluno do Ismael, o Francisco.

Entrevistado
O 4º trombone não é, trombone baixo.

Eu
Sim, o Francisco ele é 3º, ele faz tenor e baixo na ópera em Copenhaga, precisamente.

Entrevistado
Sim, sim.

Eu
Portanto, ou seja, e estou a falar de alguns exemplos porque há mais. Há o Diogo, há o João Martinho que é 1º trombone na... em Hamburgo, na Filarmónica de Hamburgo.

Entrevistado
Sim, sim.

Eu
O Pedro Silva que é 1º trombone numa orquestra pequena na Suíça.

Entrevistado
Há uma infinidade de trombonistas que eu já... o Antão fui ouvi-lo no concerto que ele tocou no S. Carlos.

Eu
Ah, fez o Creston.

Entrevistado
Não é nada fácil, é concerto difícilimo, de cor e tudo, foi extraordinário. Até lhe dei depois, mandei depois para ele o nosso concerto.

Eu
Ah, o...

Entrevistado
Mas ele nunca mais disse nada, não é. Não sei se tocou.

Eu
Não sei, ele entretanto, o Gabriel foi pai e ele também este envolvido lá com o... fez um doutoramento em inter-culturalidade.

Entrevistado
Ai é?

Eu
Ou seja, porque é que as pessoas sentem necessidade de ir para fora ou que é que o facto de irem para o estrangeiros lhes pode trazer.

Entrevistado
Pois, pois.

Eu
É interessante.

Entrevistado
Pois é, ir para o estrangeiro, de facto, dá... é outra abertura, vamos conhecer outros mundos, outras maneiras e só nos traz benefícios, o que agora, o que há 60 anos era totalmente impensável, não é?

Eu
Sim...

Entrevistado
Há 60 anos era impensável. Quem era o pai que mandava o filho ir estudar trombone ou trompete para Inglaterra, ou para a Alemanha, para França senão tivesse posses? Que era quase... era impensável, não havia hipóteses nenhuma. Eles iam, mas era estudar outras áreas de... outras profissões, não era música, praticamente. Ou eram pianistas que os pais tinham dinheiro, a maior parte deles, ou com bolsas, não havia bolsas para dar a ninguém. E mais a mais, a música no nosso país foi sempre olhada, como ainda hoje, é olhada de soslaio.

Eu
Mas o professor acha a música, de um modo geral, ou o nosso instrumento?

Entrevistado
Ah?

Eu
Se acha que a música é, ou seja, se é na música em geral ou certos nichos da música?

Entrevistado
Certos nichos, certos nichos. Não é na música em geral, certos nichos. O trombone, o trombone para nós pá, eu há muitos anos pá, fiquei... não escrevi para a televisão a chatear-me com aquele ator que tem agora 90 anos, o... portanto... de teatro...

Eu
Ruy de Carvalho?

Entrevistado
Pois. Fez uma... havia uma peça que ele representava na televisão que o trombonista, com um garrafão às costas, o trombonista bêbado, era sempre... a denegrir a nossa... fiquei-lhe com um pó medonho (risos).

Eu
Ou seja, caracterizava um bocado aquilo que é o trombonista para a sociedade.

Entrevistado
Pois. Caracterizava aquilo que era naquela altura os músicos e...

Eu
Mas o professor considera que ser professor e músico são coisas que se complementam, há uma sem a outra?

Entrevistado
Músico e professor é um complemento. É uma, vamos lá ver. É uma... não sei se me faço explicar, para se chegar a professor tem que se ser músico, não é? E são as duas coisas aliadas uma à outra e só chega a professor, de facto, quando as outras pessoas vêem nele propriedades de poder ensinar, não é? De poder transmitir alguma coisa aos alunos, só é convidado nesse aspeto porque se não tiver essas qualidades as pessoas não... não será convidado. As pessoas não se podem impor como professores senão houver alguém que o classifique como tal.

Eu

Ok. Mas o professor já em relação aos músicos considera que o... que é preciso esse reconhecimento dos outros para, ou seja, dos pares, para termos... olhe, para sermos chamados a uma orquestra, para sermos contratados para fazer um trabalho num sítio qualquer.

Entrevistado

Sim, tem, de facto, ser conhecido, tem de ter qualidades.

Eu

Ok. E essas qualidades são reconhecidas pelos colegas, não é?

Entrevistado

Pelos colegas. E pelas pessoas que nos conhecem, pelo nosso trabalho

Eu

Ok.

Entrevistado

Por aquilo que vamos fazendo pela nossa profissão. Se somos escolhido, somos por alguém que dá valor ao nosso trabalho e pelo que somos capazes de fazer, que enaltecem aquilo que nós fazemos.

Eu

Ok.

Entrevistado

E como professor, e chegar, de facto, a ser professor, é poder ensinar aquilo que se sabe porque as pessoas entenderam, as pessoas entendidas se aperceberam, de facto...

Eu

Entendidas, outros colegas, não é?

Entrevistado

Pois, outros colegas entenderam que, de facto, esse colega tem condições para poder ensinar e ultrapassar certos problemas que os alunos possam ter.

Eu

Professor, vamos seguir aqui para... agora vamos entrar mais na questão técnica do trombone. Há aqui algumas questões que, no seu caso, podem ser um bocado difíceis de responder porque a primeira pergunta é: segue o currículo oficial ou elaborou um próprio? No seu caso, o professor é que fez o currículo oficial, não é? Ou seja...

Entrevistado

O currículo oficial é feito pela... por aquilo que as pessoas também me enalteceram a fazer.

Eu

Sim, mas o professor, ou seja, quando elaborou o currículo, ou seja, o 1º grau tem estas peças, tem estes estudos, estes métodos, quando falo do currículo falo do conteúdo.

Entrevistado

Do conteúdo do... da...

Eu

Ou seja, quais são os passos necessários para ser conferido a alguém o 1º, 2º, 3º grau. Eu tenho acesso a um documento, há um documento escrito pelo professor que tem umas 4/5 páginas, não, tem 8 páginas com um manual de peças que são...

Entrevistado

Distribuídas...

Eu

Pelos diferentes graus.

Entrevistado

Pelos diferentes graus, certo. Certo.

Eu

E isso foi, ou seja, quando elaborou isso foi quando...

Entrevistado

Foi com conhecimento de causa, eu... as peças que estão no meu programa, no programa do Conservatório, não digo todas, mas 90% delas foram elaboradas mediante as dificuldades do instrumentos e do aluno em questão.

Eu

Mas o professor baseou-se em algumas experiência prévia ou foi só com o seu conhecimento ou tirou algum exemplo de outros conservatórios?

Entrevistado

Não, não. A minha experiência foi feita pelas obras que eu tenho. Todas as obras... as obras que... 90% das obras que estão no programa são todas... são originais comprados por mim e duas ou três obras oferecidas pelo professor Santiago. Foram todas feitas por mim... a não ser, de facto, o método de Lafosse, isso é imprescindível, tinha que ser, de facto, mas agora as outras peças são, eram peças todas... eu tenho algumas outras dei-as ao Ismael, não sei se dei alguma a ti. Não dei?

Eu

Acho que não.

Entrevistado

Não? Dei ao Ismael, dei ao Fernando lá do norte e tenho para ai várias, imensas. Eu tenho, eu gastei centenas de contos, centenas de contos...

Eu

Em partituras.

Entrevistado

Em obras que tenho ali, todos os originais e...

Eu

O professor, a bibliografia que usava nas suas aulas eram maioritariamente francesas, sem bem me lembro, não é?

Entrevistado

Eram mais francesas porque era o que estava mais dentro de... vamos lá, da comunidade europeia, da Europa, pronto. Não eram tão...

Eu

Era de autores franceses...

Entrevistado

Mas depois, também, há bocadinho falava você falava que tinha um livro acerca do trombone. Eu tenho um livro que emprestei a um aluno e esse aluno... não sei quem foi, que era do Dennis Wick, não sei se conheceu essa obra do Dennis Wick, um livro.

Eu

Um livro escrito, mesmo?

Entrevistado

Escrito.

Eu
Eu tenho isso em casa, eu comprei.

Entrevistado
Emprestei a um aluno... assim que apareceu esse livro, eu comprei esse livro. Havia um aluno que eu tinha um que era muito bom e até depois desistiu porque teve um acidente de carro, ia para Coimbra e ficou assim do braço e foi logo, teve logo...

Eu
Eu ando à procura de um que não consigo encontrar que é o Tratado de pedagogia do Lafosse.

Entrevistado
Esse não tenho.

Eu
Esse aí é... não existe sequer, ou seja, existe só que a edição nunca mais...

Entrevistado
Foi editado.

Eu
Sim, nunca mais foi editado e não o consigo encontrar...

Entrevistado
Sim...

Eu
Para venda.

Entrevistado
Pois. E então, foi assim, o Dennis Wick. Fui sempre... eu... à parte daquilo que o professor Santiago mandava vir, mandou vir, para mim de propósito para mim, que eu paguei, foram as sonatas de Vivaldi, foi o concerto de... umas 5 ou 6 obras...

Eu
O professor, ou seja, como é que organizava a bibliografia? Era em relação às dificuldades do aluno?

Entrevistado
Como naquela altura do Conservatório era até ao 5º ano ou 4º ano, salvo erro...

Eu
Era possível, sim.

Entrevistado
Era o 4º.

Eu
Eu creio que os pianos sempre foram 8 anos. Piano, violino, canto e violoncelo sempre foram...

Entrevistado
Eram 8 e nós eram 4.

Eu
Instrumentos de acompanhamento, contrabaixo, viola, trombone... acho que era só... tuba nem existia. Era só 4 anos, sim.

Entrevistado
Pois, 4 anos. Como eram 4 anos, eram... as obras não tinham que ser muitas. A dificuldade...

Eu

Sim, mas a partir de 75 porque quando houve... a reforma do ensino já foi em 71.

Entrevistado

Pois, há um, nessa reforma, naquilo que eu, no meu programa de exame está por baixo que seria, estaria sempre disponível e terá que ser a obras vindouras, não podia ficar estático.

Eu

Sim.

Entrevistado

Havia sempre a possibilidade de o professor mencionar outras obras.

Eu

Mas depois há... aquele que eu tenho já prevê o currículo em 8 graus. Ou seja, sendo que os últimos 2 seria de ensino superior.

Entrevistado

Sim...

Eu

Ou seja, aquilo era...

Entrevistado

Isso já foi feito em... no Porto, não foi?

Eu

Eu, o que tenho é do, por acaso, é do Conservatório, ou seja, aquele é...

Entrevistado

Não foi da Artave?

Eu

Do Conservatório Nacional.

Entrevistado

Não foi da Artave?

Eu

Não, não, não. O programa nacional, ou seja, nós, até as escolas terem autonomia pedagógica, que isto já é do meu tempo enquanto aluno, que foi nos anos 90, 90 e tal, que as escolas começaram a ter autonomia pedagógica...

Entrevistado

Pois.

Eu

Até lá, qualquer escola tinha que ir ao Conservatório Nacional, ou Conservatório do Porto, ou Conservatório de Coimbra ou Braga, fazer as provas, ou seja, certificar os ciclos de estudos.

Entrevistado

Sim.

Eu

E eu, e nós temos um programa... o Conservatório Nacional quando começaram a... há um programa de trombone, que por acaso eu não tenho aqui mas até seria interessante falar os 2 acerca disso porque há um conjunto de peças e um conjunto de métodos que está distribuído por 8 anos ou 8 graus, neste caso.

Entrevistado

Sim.

Eu

E é daí que se parte para, ou seja, esse é o documento base para aquilo que está, ou seja, que define o ensino do instrumento desde do 1º grau ao 8º grau.

Entrevistado

Aí é?

Eu

Depois, no ensino superior também serviu como modelo base mas depois já, aí já há mais liberdade em termos de currículo...

Entrevistado

Sim.

Eu

Oficial.

Entrevistado

Pois, estas a falar de uma coisa que eu, sinceramente, já não tenho ideia.

Eu

Não tem memória.

Entrevistado

Não, não tenho memória.

Eu

Mas aquilo que estava a dizer que fez com o Zé Augusto, em 75.

Entrevistado

Isso foi o 1º programa que eu fiz para o Conservatório foi até ao 4º ano, foi nessa altura.

Eu

Mas isso, ou seja, quando nós entramos, depois da ditadura, o Conservatório, ou seja, já deixou de haver isso, todos os instrumentos tinham 8 anos.

Entrevistado

Pois...

Eu

Embora os pianos depois tinham, foi sempre assim, tinham sempre...

Entrevistado

Pois, eu sinceramente, eu agora, já lhe disse... se lá está, se é do meu tempo, fui que fiz, não foi mais ninguém senão eu, mas sinceramente...

Eu

É um documento feito à máquina.

Entrevistado

Não tenho ideia, não tenho ideia.

Eu

Eu lembro-me quando eu comecei a dar aulas deram-me isso para a mão para, este é o currículo oficial tens que o seguir.

Entrevistado

Se tiveres uma cópia disso, dá ao meu filho para ele me dar a mim para eu ver, senão te importares.

Eu
Aquilo em principio terá sido o professor, com certeza. Ou foi o professor, ou o professor Campos, ou o professor Ismael.

Entrevistado
Não, não, eu é que tinha de fazer.

Eu
Como o professor é que era o professor de trombone.

Entrevistado
O Campos esteve lá pouco tempo, o Campos esteve lá 3 anos, não teve muito tempo.

Eu
Aí sim, eu pensava que ele tinha dado aulas mais tempo.

Entrevistado
Não, ele não esteve muito tempo, não, não. Acho que não teve muito tempo que depois...

Eu
O professor Campos, ele deu aulas, ele... ainda foi professor do Vilela e reformou-se do Conservatório há uns anos, 10 anos...

Entrevistado
Quem?

Eu
O professor Campos.

Entrevistado
Do Conservatório?

Eu
Sim.

Entrevistado
Não.

Eu
Ele não dava aulas com o professor Ismael?

Entrevistado
Não, não. Nada disso. Não, o Campos esteve pouco tempo porque deixou de haver alunos e depois foi ele e mais tarde entrou depois o... ainda esteve um tempo foi aquele...

Eu
Mas esteve no Conservatório Nacional, certo?

Entrevistado
Esteve, esteve. Quando eu me vim embora, acho que o Campos esteve pouco tempo porque depois deixou de haver alunos e o Ismael... nós tínhamos 12 alunos e o Ismael depois teve, tinha o tempo todo para os alunos e ficou ele porque o Ismael é que estava no quadro, é que entrou para o quadro, entrou no meu lugar.

Eu
Ah, ok.

Entrevistado

Foi o Ismael que entrou para o meu lugar.

Eu

E o professor quais eram os autores que considerava mais importantes no ensino trombone, ou seja, desta bibliografia que tem de autores franceses e...

Entrevistado

Eu considero prioritários os concertos clássicos, não é? As sonatas de Vivaldi, o 1º concerto que eu fiz, que eu toquei, foi o Ropartz.

Eu

Ah, a peça em Mib menor.

Entrevistado

Foi essa, foi-me trazida pelo Vigarelli, salvo o erro, é essa tem um trilo.

Eu:

Tem, fá, sol, fá mi fá si.

Entrevistado

Pois, foi a 1ª peça que eu toquei no Conservatório com uma aluna que era dele também que foi para a Suécia. Quando fomos à Suécia, eu, mais a minha mulher, ela era... como é que se chama, que anda com as pessoas...

Eu

Guia turística?

Entrevistado

É, guia turística pois. Era muito bonita, a miúda, e estava lá.

Eu

Mas o professor usava o Lafosse?

Entrevistado

Era, usava o Lafosse. O Lafosse foi o método que eu usei...

Eu

Mas o professor tinha alguma relação ao repertório de Paris de alguma forma?

Entrevistado

Não tinha ligação nenhuma. Tenho aí uma carta que, creio que veio... um compositor que tinha um método também, francês que veio depois ao Conservatório e veio me conhecer porque eu mencionei-o, de "Kokozevich", um método de trombone que era dele, moderno e ele ficou muito agradecido de eu o ter mencionado no programa do Conservatório. Tenho para aí uma carta qualquer que ele depois escreveu.

Eu

Basicamente, o professor usou, usava a bibliografia que tinha disponível em catálogos?

Entrevistado

Sim, em catálogos, não tinha outra... não era conhecimento que me tivessem dado de trombonistas estrangeiros. Era pelo facto, de o professor Santiago também me ter dado alguns catálogos, ter mandado vir, mas era assim.

Eu

Ok, e quais são os aspetos técnicos que valoriza mais e porquê, no trombone. O que considera mais importante para...

Entrevistado

Eu, para um trombonista de orquestra, para um trombonista de orquestra, o que eu mais classifico como melhor são os ataques, a afinação e a sonoridade.

Eu
Ataque, afinação e sonoridade, não é?

Entrevistado
Certo.

Eu
Considera que é possível haver outro tipo de, ou seja, se for professor, se for alguém que não queira seguir a carreira orquestral. Considera que esses aspetos continuam a ser essenciais?

Entrevistado
Esses aspetos são essenciais para qualquer...

Eu
Para qualquer músico.

Entrevistado
Para qualquer músico tem que ter, se não tiver uma afinação correta e um ataque e um som, não está, não define um bom artista. Tem que ter essas 3 características.

Eu
Ok, o que é para si o conceito do ar e da respiração.

Entrevistado
A respiração, a respiração abdominal é a que se deve ser empregue para os instrumentistas de sopro, na medida em que não vai sobrecarregar a parte pulmonar.

Eu
Portanto...

Entrevistado
É vital a respiração abdominal na medida em que, não só pela sonoridade que sai muito mais... o som mais muito amplo, sai muito mais agradável e não é só isso. Tem uma particularidade grande, primordial nos ataques superiores das notas. Tem que haver...

Eu
Superiores, refere-se a registo agudo.

Entrevistado
Às notas agudas, notas agudas, uma pressão bastante grande no diafragma para que as notas agudas saiam limpas, saiam com uma sonoridade, saiam com clareza.

Eu
O professor considera a respiração também um aspeto técnico ou não?

Entrevistado
Sim, sim. Se não houver uma boa respiração não há...

Eu
De qualquer forma não considera ser uma coisa tão importante como esta questão da afinação, do ataque e da sonoridade.

Entrevistado
Eu não, eu acho que a respiração está entre essas 3 ou 4... porque sem uma respiração bem feita como... determinada... para o sentido do sopro do instrumento não se pode, não está alheia a um bom funcionamento de um bom artista.

Eu

Ok. Considera que segue algum modelo de ensino-aprendizagem do trombone, algum tipo de forma de pensar o instrumento, algum tipo de escola, alguma escola. Ou seja, alguma filosofia de tocar o instrumento.

Entrevistado

Não.

Eu

Falamos muitas vezes de escola alemã, escola francesa, escola americana, escola inglesa, escola russa, é nesse sentido que faço a pergunta.

Entrevistado

Certo, mas eu, sinceramente, vejo um bocadinho de dificuldade em distinguir as diferenças de escolas, porque as escolas, as diferenças de escolas, estão muitas vezes na diferença de interpretação das obras, da maneira de tocar, na maneira de interpreta-las, não é?

Eu

O professor, acha que em relação ao instrumento que é muito parecido.

Entrevistado

Pois, eu acho que é muito parecido, é igual praticamente. Porque um instrumentista, quando é um instrumentista de, enfim, alto gabarito, enfim, um razoável trombonista adapta-se, isto é, é obrigado a, por si próprio, a dar a interpretação que muitas vezes para determinados fins e determinadas épocas e países.

Eu

Ok, então para si a principal diferença esta na interpretação das obras e não na questão técnica.

Entrevistado

Eu acho que sim. Não tem nada uma coisa a haver com a outra, técnica, a técnica tanto é aqui, como é na França, como é na Alemanha, como é em todos os países, a técnica é igual. Agora a interpretação de cada um que possa inserir é que é diferente.

Eu

Quais as características que mais importantes num aluno? Já falamos disto.

Entrevistado

A perseverança. (Risos)

Eu

Esta pergunta é um bocado, ou seja, liga-se com uma da 1ª parte que é, o que considera importante num músico.

Entrevistado

Pois.

Eu

Como é que o professor usava a experiência que o aluno trazia consigo, ou seja, aquilo que o aluno já sabia, como é que o professor usava isso. Ou seja, a importância dos conhecimentos ou experiências que o próprio aluno possui. Portanto, o professor ensinava a fazer certas coisas, não é, mas o aluno também já trazia algum conhecimento com ele.

Entrevistado

O aluno... professor e aluno, aprendem um com o outro. O professor ensina de uma maneira e o aluno traz ideias diferentes do professor e é sobre esse, essa comunhão de ideias e de opiniões que se formam as pessoas e cada um tem o seu estilo próprio.

Eu

Então o professor acha que tem que haver diálogo entre aluno e professor?

Entrevistado
Sim, o diálogo é essencial.

Eu
Ou seja, na troca de ideias, um influencia o outro.

Entrevistado
Um influencia o outro, não há... na música ninguém está certo (risos).

Eu
E o professor, ou seja, é um bocadinho o mesmo mas em que circunstâncias usava essas concepções que o aluno possa já ter adquirido?

Entrevistado
Salutares. Achava de todo o proveito para ele próprio e também para comunicar aquilo que sabia para eu estar, enfim, dentro do pensamento dele e das qualidades que ele tinha.

Eu
Para entrar no pensamento do aluno, não é?

Entrevistado
Pois.

Eu
Em que momentos considera importante o aluno ser ouvido? Quando responde a questões que lhe são colocadas, quando executa um exercício? Já respondeu a isto, ou seja, considera que devemos entrar no pensamento do aluno de forma a conseguir perceber quais são as concepções dele, não é?

Entrevistado
Pois.

Eu
E de alguma forma moldar isso.

Entrevistado
Moldando, moldando, entrando em apreciação mútua, não é? Para saber, de facto, qual é a melhor maneira de o aluno poder corresponder ao pensamento dele e o professor poder ajuda-lo nessa concepção.

Eu
O professor, em que situações é que os alunos colocavam questões? Nas obras, nos exercícios? O professor tem alguma memória disso?

Entrevistado
Poucos alunos tiveram essa interferência, geralmente acatavam aquilo que eu dizia, que eu propunha para fazerem e achava neles que aceitavam as minhas ideias como corretas.

Eu
Ok. Enquanto professor pensava num futuro profissional dos alunos, se os encaminhava para serem professores, ou serem performers ou serem músicos.

Entrevistado
A minha preocupação constante perante um aluno era fazer deles um bom profissional em qualquer área.

Eu
Ok. Então, o ensino, ou seja, o modelo pedagógico seria sempre o esse.

Entrevistado

O básico, sempre, era. Ensinar-lhes o mais possível aquilo que eu podia transmitir de bom para eles e eles, se achassem que estava correto, que acatassem e continuassem a trabalhar nesse sentido, para ser profissionais.

Eu

Para serem profissionais.

Entrevistado

Para serem profissionais, pois.

Eu

Chegamos aí final da entrevista. Agradeço a sua disponibilidade e o seu tempo.

Entrevista nº 2

20 de janeiro de 2021

Eu

Eu dividi o questionário em 3 blocos. O primeiro é o contexto social, ou seja, que eu pretendo perceber é aquilo que foi o contexto do crescimento do professor, ou seja, desde contexto familiar a como a música surgiu na sua vida. Depois, o que o levou a fazer da música profissão e, por fim, quais são as suas metodologias de ensino. Basicamente, são estes 3 aspectos e cada bloco tem, mais ou menos, 10 perguntas. Eu gostava de saber qual era a profissão dos seus pais e se tinham algum grau académico e, também, se tinham alguma ligação à música?

Entrevistado

Quer dizer os meus pais, em princípio, não tinham quaisquer ligações da música. Porque, na altura, não era fácil e eu comecei, se é isso que quer saber, eu comecei por aprender música na Banda de Música dos Mineiros do Pejão, era assim que se chamava à época.

Eu

Os seus pais não tinham estudos, não é? Suponho.

Entrevistado

Não tinham estudos. A minha mãe sabia contar e sabia ler minimamente, o meu pai, que faleceu com 97 anos, e, portanto, sabia ler e escrever e era um dos encarregados gerais da empresa que, na altura, se chamava Empresa Carbonífera do Douro Limitada e não tinha nenhuma relação com a música. O meu pai gostava de música, mas não tinha quaisquer ligações, ouvia música e gostava de música e obrigava-nos a estudar música, etc. Mas conhecimentos de música, não tinha.

Eu

O professor chegou à Banda do Pejão como?

Entrevistado

Cheguei à Banda do Pejão, creio que, por volta dos 13, 14 anos.

Eu

E foi o seu pai ou foi algum familiar? Foi algum conhecido?

Entrevistado

Não, quer dizer, na altura, eu tinha o meu irmão mais velho que tocava na banda e era o que havia no Pejão, a empresa facilitava neste aspecto. Havia as artes e havia o desporto, então o meu pai disse, vais para a música e logo comecei a aprender música. Na empresa, havia escola de música que era dada por um senhor chamado Tertúlio Monteiro, que era funcionário da empresa e dava aulas de música fora do horário do expediente normal. Depois, mais tarde, entrei para a banda, creio que foi por volta dos 13 ou 14 anos. Depois trabalhei com o Macedo, creio que ainda ouviu falar nele, não sei se o conheceu?

Eu

Pessoalmente, não.

Entrevistado

Por acaso, foi meu cunhado. Eu comecei na banda e tinha que seguir desporto, mas como para o desporto não tinha grande jeito, a não ser para correr e tal e aquelas brincadeiras que se faziam nos campos de futebol (risos). Acabei por ir para a música e foi assim que eu depois, mais tarde, continuei na música e fui sempre por aí fora até vir para o Porto, já mais tarde, quando vim para a tropa, então resolvi seguir a carreira musical.

Eu

Suponho que tenha estudado em escola pública, não é? Chegou a fazer o quarto ano, o sexto ano, na altura?

Entrevistado

Na altura, fiz a quarta classe, que era o que havia na época, que é agora o ensino básico. E vim para o Porto estudar de noite e fiz o equivalente ao 11º, que era o sétimo ano antigo, estudando de noite, claro.

Eu

Já quando estava na tropa, não é?

Já estava na tropa, no serviço militar.

Eu

Isto já é mais curiosidade, mas o professor foi estudar de noite porque queria saber mais?

Entrevistado

Não, queria ter a hipótese de estar minimamente capaz e saber mais do que aquilo que sabia, porque com a quarta classe não chegava a lado nenhum. Na tropa havia uns cursos que as pessoas tinham que fazer e havia um curso, que era o segundo curso, que equivalia ao quinto ano e dava para chegar até sargento ajudante e tal, e depois, havia mais daí para cima outro curso, que era o 3º curso, já não me lembro bem. Era outro curso que dava para um tipo ir até oficial, mas eu preferi estudar cá fora, tinha sempre equivalência, em termos futuros, porque havia muito mais do que isso.

Eu

Então, não teve que ver com uma possível carreira militar, não é? Neste caso, no seu caso, não foi estudar para seguir uma carreira militar, senão, poderia ter estudado lá.

Entrevistado

Podia ter mais carreira militar mas, a partir da altura que eu comecei a estudar e estava cá fora na orquestra, tinha um emprego fora, pensei, bom, isto aqui vai dar a sítio qualquer e, portanto, daqui não me interessa muito ir para frente porque tinha que andar sempre com as malas às costas e isso provocava uma instabilidade que eu não estava nada disposto a fazer isso, e daí, eu não segui a carreira militar. Fui até ao posto que tive e foi mais porque, a minha vida cá fora, foi estruturada noutro sentido. E depois, mais tarde, ingressei no Conservatório e quando comecei a estudar no Conservatório, fui obrigado a interromper porque fui nomeado para o Ultramar, etc. Estive em Moçambique, isto já é um à parte, foi o melhor tempo da minha vida, era a altura da irresponsabilidade. Depois, é que vim para cá e acabei o curso, até fui fazer o curso em Lisboa, no Conservatório com o professor Coutinho. Fiz como externo, claro, porque, na altura, não havia aqui no Porto. Quer dizer, no Conservatório era um professor para madeiras, que era o tempo do falecido Gomes e do falecido Costa Santos, e era o Arménio Ferreira para metais, que era trompista, como se sabe. Mais tarde, quando fui para orquestra, concorri a uma bolsa, aquelas bolsas de Verão que havia no Instituto de Alta Cultura, e eu, como já estava na orquestra, falei com o falecido maestro Silva Pereira e ele passou-me uma carta de recomendação e eu concorri a uma bolsa dessas, de estudo. Eu fui para França e o Professor era o Jean Douay. Eu era para ir lá para baixo, para aqueles cursos de Verão de Nice, mas depois fui obrigado a alterar. Então, eu fui para Paris, embora o professor fosse o mesmo em Nice e em Paris, mas eu, como não pude ir para Nice porque era época de Verão e tal e não me dava grande jeito, pedi-lhe para me receber em Paris, e eu fui lá para Paris. Então, quando cheguei lá, uma das coisas que me perguntou foi, o seu professor é professor de trompa. Eu disse, como é que sabe isso? Pelas explicações que estas a dar, aquela questão da embocadura para baixo e para cima, 2/3 mais abaixo ou mais acima, na questão da

colocação dos lábios. Disse-me ele, ó pá, só em Portugal é que há isso, isto aqui não pode ser assim. Com o devido respeito devido para com esse professor, mas isso não pode ser assim. A trompa não tem nada que ver com o trombone, mas era o que existia há época. Eu depois, fui fazer o curso a Lisboa e acabei como externo. E mais tarde comecei a trabalhar com o Coutinho, lá em Lisboa, ia à Gulbenkian ter uma espécie de aulas particulares e daí é que eu comecei a, digamos, saber mais o que era o trombone.

Eu

O professor começou com o trombone na banda do Pejão, não é?

Entrevistado

Na banda do Pejão comecei com fliscorne. Na altura, sabe como era isso. E depois passei para bombardino, mais tarde que arranjei um trombone, daqueles simples, e comecei a ir para o Conservatório do Porto e a estudar trombone. Fui um bocado autodidata naquela questão das posições e dediquei-me ao trombone. Mas claro, aqui, era sempre muito resumido porque o Armindo Ferreira, que era professor de todos os metais no conservatório, era um excelente trompista mas em questão os pedagógicas, e então de trombone, quer dizer, ainda percebia menos do que eu. Ele dizia que tinha tocado trombone, mas era trombone de pistões na altura. Nas bandas, havia os trombone de pistões, não havia mais nada, os trombones de vara apareceram muito mais tarde.

Eu

Eu fui o primeiro trombone de varas na banda de Pevidém, isto em 91.

Entrevistado

É, mas por acaso, no Porto apareceram mais cedo mas também não foi muito mais cedo, foi talvez na década de 80, que foi no tempo do falecido Capitão Carlos de Oliveira. Mas como tinha esse trombone simples que comprei não sei onde, já me perguntaram mas não sei onde, comecei a estudar e depois fui pedindo uns métodos aqui e acolá, umas dicas a este e àquele e aqui no norte não havia eu o ensino do trombone, era muito desconhecido cá no norte, como sabe.

Eu

O professor tem uma ideia de quando começou a estudar música ou nem por isso? Ou seja, se começou a estudar antes de entrar na banda ou só foi quando entrou para a banda?

Entrevistado

Não, porque na banda, antigamente, aquilo não funcionava. Era assim, a gente começava pelo solfejo com o Freitas Gazul e no Pejão, para a época, aquilo era muito evoluído porque, de facto, os patrões da empresa eram belgas e daí a evolução daquilo. Havia o pai que era para as artes e o filho para o desporto, foi quando se formou a banda. Isso não é do meu tempo, eu devia ter 3 ou 4, pensou eu. A gente começava pelo solfejo e depois, na altura, não escolhíamos os instrumento, era o que havia e não testávamos mais nenhuns, era aquele e, às vezes, não gostávamos, o que não era muito conveniente. Mas, às vezes, lá deixavam e eu escolhi o fliscorne, já havia alguns trompetistas e tal, mas como aquilo era pouco usado, eu fui para o fliscorne. Mas não tinha grande lábio e mais tarde, quando passei o Arban e aquelas trapalhadas todas com o falecido Macedo, fui para o bombardino. Quando vim para a banda militar comprei o trombone com umas dicas deste e daquele, pedi umas cábulas aqui e acolá e então e assim foi.

Eu

Por curiosidade, no Porto havia muita gente a tocar trombone de varas?

Entrevistado

Não, não havia. Havia pouca gente nessa época, quer dizer, era uma coisa rara. Mais tarde apareci eu e depois apareceu o Borges e depois, mais tarde ainda, o Pereira, etc. e mais

uns quantos. Depois eu fui para o Conservatório e então começaram a aparecer mais alunos. E aí, mal ou bem, começaram a aparecer muito mais alunos e depois apareceram nas escolas profissionais, como sabe, em Santo Tirso e depois, mais tarde, em Viana, onde ainda dei aulas com o Borges e não havia muita gente a trabalhar trombone de varas. Se em Portugal era pouco, aqui no norte ainda era muito menos, havia muito menos gente a estudar trombone porque era um instrumento um bocado desconhecido.

Eu

Com que idade é que começou a frequentar o Conservatório?

Entrevistado

Eu devo ter começado por volta dos 21, 22 anos, foi quando eu fui para a tropa. Eu não fui como voluntário e, portanto, fui com 21, mas já não me lembro bem, e depois comecei a estudar no Conservatório mas ainda de lá uns tempos com um trombone de pistões, que era o que havia na banda. Mais tarde, aí aos 23, 24 é que comprei este trombone de varas e comecei a estudar a partir daí.

Eu

Quais foram os professores mais relevantes na sua formação?

Entrevistado

O professor mais relevante foi o Professor Coutinho, sobretudo esse. Foi quando eu comecei a ter aulas com ele e depois, eu fui fazer um exame a Lisboa, como externo.

Eu

O Conservatório do Porto só teve o paralelismo pedagógico muito tarde, não é?

Entrevistado

Começou muito mais tarde, mas eles já tinham paralelismo pedagógico e não havia problemas.

Eu

Ok. Mas foi a Lisboa fazer isso porquê, professor?

Entrevistado

Porque havia uma chatice entre mim e o Armindo Ferreira e eu já sabia que aquilo não era lá muito católico. Então pensei, vou mas é a Lisboa fazer o exame e acabou a conversa. Eu inscrevi-me no Conservatório que, creio que agora já alterou, era em São Caetano no bairro alto e tal.

Eu

É, está em obras.

Entrevistado

Mais tarde arranjei forma de falar com o Coutinho e ele disse-me, vens cá baixo fazer exame e eu assim fui. E então, a partir daí, é que comecei a trabalhar mais e o Coutinho foi a pessoa mais relevante na minha formação, quer como homem, quer como trombonista.

Eu

O professor falou de uma ida a Paris. E esse professor de Paris? O professor falou-me ainda agora.

Entrevistado

Jean Douay

Eu

Ele é conhecido.

Entrevistado

Ele era conhecido. Nessa época, ele era o trombone solista da Rádio de França e creio que era professor no Conservatório de Paris ou não sei o quê. Quem me arranhou o contacto dele foi o flautista Dias Noite que tinha estado em Paris um ano antes e ele estava na tropa como eu. Eu entrei em contato com ele e então, a partir daí, comecei a tratar da situação e tive lá um mês e tal com ele ou 2 meses, já nem sei bem.

Eu

E como foi a experiência? Lembra-se?

Entrevistado

É como eu digo, quer dizer, ele era um trombonista conhecido e eu tenho a impressão que, se não me engano, fui o primeiro e, talvez, o último aluno português. Porque, na altura, não havia assim muita facilidade de ir para fora. Nesse aspecto, eu tive a sorte do maestro Silva Pereira ter passado a declaração, que era obrigatória, para eu me candidatar à bolsa e eu fui para lá e estive lá um mês e tal, já nem sei bem. E a partir daí é que eu continuei a trabalhar com Coutinho em Lisboa e ainda ele estava na Gulbenkian. Eu ia lá uma vez de 15 em 15 dias, já não sei bem, já não me lembro, creio que era de 15 em 15 dias.

Eu

O professor sentiu uma grande diferença entre Paris e Portugal ou não?

Entrevistado

Sim, na altura, em Lisboa já havia o Coutinho. Aliás, foi ele o precursor, digamos assim, do ensino do trombone em Portugal, sobretudo, em Lisboa, mas cá no norte, não havia. Como eu disse, havia um professor aqui no Conservatório, havia o professor de madeiras e havia o professor dos metais, e não havia mais nada. Quer dizer, toda a gente aprendia com o mesmo.

Eu

Então, o professor, na zona norte, no Porto, foi pioneiro, foi dos primeiros.

Entrevistado

Quer dizer fui um bocado pioneiro nesse aspecto porque depois fui para o Conservatório, mais tarde. Não sei se fui em 70, 71 ou 72, já não sei bem, à volta disso. Foi na década de 70 e era lá professor dos trompetes o professor José Macedo, era eu e depois havia lá o Armindo Ferreira com as trompas e depois, mais tarde, apareceu aquele rapaz da Trofa, que era o Gil e que conhece. O Gil que chegou a tocar na banda da Trofa, ele é mesmo da Trofa. E então, a partir daí, é que aquilo começou a ter professores mais específicos em cada instrumento, em cada especialidade. A partir daí, as coisas começaram a desenvolver-se e aparecer bons alunos, nesse aspecto. E depois, apareceu mais tarde, mas já foi muito mais tarde, a Escola Superior, já o Vítor conhece. O Coutinho chegou a ser professor na ESMAE e então, a partir daí é que as coisas começaram a melhorar, isto era muito pobre, mesmo. Aliás, na altura dizia-se que Portugal era Lisboa, em todos os aspectos, e o resto eram arredores, não é?

Eu

Hoje em dia e estando cá a trabalhar já há 20 anos, como eu estou, eu ainda acho que Lisboa é um bocado centralizadora.

Entrevistado

Eu digo sempre a mesma coisa, continua a ser aí Portugal, não é? Quer se queira quer não, é assim.

Eu

Pois, o Porto tem uma orquestra, tem uma orquestra para a zona do Minho e trás os

Montes, depois temos a orquestra das Beiras que é para zona centro e nós, só em Lisboa, temos 3 orquestras, a Sinfónica, a Gulbenkian e a Metropolitana.

Entrevistado

É, mas aí é que está, isso foi sempre assim. Já no meu tempo se dizia, no caso das bandas militares porque na questão dos sopros, não havia problema nas orquestras porque vinham das bandas civis e das bandas militares. E as bandas militares, antigamente dizia-se que chegaram a ser 16 ou 32, não sei, mas que depois foram reduzidas a 8 e agora, creio, que estão reduzidas a menos. Porque diziam que, na altura em que apareceu o General Humberto Delegado, não sei se ele chegou a ser Chefe do Estado Maior, mas diziam os mais antigos, que sabiam dessas histórias do que eu, que se dizia que queriam mais canhões e menos trombones e a partir daí, as bandas começaram a ser reduzidas. Noutros tempos, creio que havia uma banda em cada região, o exército tinha uma banda por região, praticamente. Havia também as colónias do ultramar que também tinha bandas e agora estão reduzidas ao mínimo.

Eu

Estão reduzidas às bandas principais, Marinha, G.N.R., Exército, Força Aérea e P.S.P.

Entrevistado

É, a cultura foi sempre assim, sofre mais ou menos o impacto destas situações. Daí, também antigamente se dizia que, as pessoas quanto mais ignorantes, mais fáceis são de enganar e às vezes, convém a muita gente, não é assim? Portanto, as pessoas hoje são mais difíceis de enganar precisamente por terem mais formação, mais cultura, o que queiramos chamar. Às vezes, convém sobretudo aos políticos, não é? Isto não é da minha cabeça, políticos mundiais dizem isso porque vou lendo umas coisas e a gente sabe bem o que se passa à nossa volta, não é?

Eu

O que é que o professor considera mais importante para se ser músico, ou seja, que aptidões ou competências?

Entrevistado

Tem que ter, sobretudo, algumas qualidades. E depois, ter um bocado de resiliência, como agora se diz, e lutar por aquilo que espera ser porque senão não lutarem, não tiverem espírito de sacrifício... porque a música não é como andar de bicicleta, se não andar uma semana, se não for a 50, vou a 20 ou vou a 10. Na música, e isso o Vítor sabe tão bem como eu, que a gente quando está no banco do réus é uma chatice, não é?

Eu

Que é o palco, não é?

Entrevistado

Aquilo é sempre uma chatice, quando se está assim, lá na cabeça do touro, passo a expressão, é complicado e a gente tem que estudar, tem que ter um espírito sacrifício que obriga a estudar todos os dias. Eu gosto muito de doces, isto é um à parte, mas eu gosto muito de doces mas se não comer hoje, como amanhã, eu não tenho problemas, como na mesma. E na música não é assim, se eu deixar um dia de estudar é uma chatice que depois, a gente chega à hora da verdade e as coisas não saem como deviam sair e os maestros, às vezes... e muitos não percebem nada de trombone de varas. Como percebem assim grande coisa, a gente dá-lhe um bocado a volta e eles ficam a olhar para nós, embora alguns já são músicos. Porque alguns são bons maestros mas podem ser músicos e daí, às vezes, a gente dá-lhes a volta como quer. Porque havia aqui alguns maestros, às vezes, aqui no Porto, na altura, estávamos na orquestra e havia alguns que não percebiam nada. A gente costumava dizer e, na altura, de resto no Porto, a orquestra tinha um certo prestígio. Alguns, nem sabiam dirigir, nem marcar o compasso, isto em

linguagem musical. Uma vez, chegou aí um tipo estrangeiro, que não vou dizer o país, e ele nem nem sabia dirigir o Guarani as filarmónicas tocavam isso. Portanto, ele vinha para fazer um concerto e, na altura, a malta da corda, que creio que já faleceram, infelizmente, o professor Gaio Lima, o professor Carlos Fontes e mais uns quantos não o deixaram dirigir porque ele nem sequer sabia marcar. E então a malta dizia, isto não pode ser. Havia outros que eram músicos e excelentes maestros e, então, esses já sabíamos que não era fácil enganá-los, mesmo na música contemporânea. O músico tem que ter qualidades mínimas e depois ter um espírito de sacrifício muito grande.

Eu

E o professor consegue-me dizer que qualidades são essas?

Entrevistado

A gente, às vezes, dizia assim, ó pá, a gente chega ao piano, carrega numa tecla e diz assim, está alto ou está baixo? Eu não sou afinador, o problema é do piano mas, como sabe, o trombone não é de afinação fixa, não é? Não é, abre chave, fecha a chave, é daqui ou de acolá. Tem que ter um mínimo de capacidade de saber se...

Eu

Auditiva?

Entrevistado

Se está afinado ou não. Tem que ter um ouvido, não digo um ouvido absoluto mas tem que ter minimamente noção da afinação porque senão não chega lá, não é? Eu tinha um aluno em Viana que até tinha qualidades e eu dizia-lhe assim, olha, aqui tens de tocar piano, crescer, diminuir, afinar, aquelas coisas que se dizem nas aulas. E ele dizia assim, ó professor, eu não tenho tempo de ver tudo ao mesmo tempo. Então eu tenho de tocar piano, eu tenho que crescer, eu tenho que diminuir, a expressão e ainda saber se está afinado, eu não consigo ver essas coisas todas ao mesmo tempo, não é? E daí, a música ser uma arte difícil, é das mais difíceis. Porque a gente sabe que vai a um exame de matemática e não sendo fácil, a gente pode apagar com uma borracha e voltar a fazer outra vez, e agora é mais fácil porque tem as máquinas de calcular, mas a música não é assim. Eu, ainda aqui há uns anos, li um artigo de uma cientista que estava em Nova Iorque, era portuguesa e ela disse que uma das coisas que ajudou muito na atividade dela foi a música. Creio que tinha o curso de piano, ela dizia, porque eu sabia que tinha que estudar e chegar na hora da verdade, saber tocar. E então, aquilo ajudou-me muito na minha formação futura e na investigação eu sei que, às vezes, eu faço uma coisa mas depois posso apagar e na música eu não posso apagar, aquilo sai ou não sai. Não se pode chegar à hora da verdade e para aí, que eu vou ver se isto saí ou não sai. Não é assim, não é? E sabe isso tão bem ou melhor do que eu.

Eu

Sim, na performance não há hipótese, é uma linha temporal e não perdoa, é naquela altura, naquele momento.

Entrevistado

Aí é que está. Eu andei, sobretudo, pelas filarmónicas e a gente, às vezes, sabe que quem está na frente, não sendo fácil, tocar é que é difícil. Porque eu tenho que ter estar predisposto a ter os lábios para me aguentar, a ter afinação, a ter o compasso, ter isto a ter aquilo, a ter o andamento, o ritmo e quem quer que esteja à frente, encaixa ali o ritmo e marca o compasso. Mal ou bem, olha tu é que sabes, eu marco o compasso, tanto posso marcar o 3 em baixo ou 4 no ar ou assim, é uma força de expressão mas o músico que é músico, tem que tocar sempre, não é? O Vítor anda na orquestra como eu andei e, às vezes, aparecem maestros que fazem os uns sarrabiscos e a malta tem que tocar sempre, não é? E se não tiver essa sensibilidade rítmica, auditiva etc etc. Como é que um tipo chega lá? Isso não pode ser, não pode ser, como havia aqui um na orquestra tinha que dar

uma pancada no tam-tam e a pancada já tinha passado. E, infelizmente, havia disto, não é? E, portanto, daí eu dizer que, de facto, para ser músico, não é qualquer um que é músico. Tem que ter um mínimo de qualidades. Eu posso ser Presidente da República, estando em posse dos meus direitos cívicos, etc. Se toda a gente votar em mim, eu sou Presidente da República, mas não posso ser músico se toda a gente votar em mim. Tenho que ter um mínimo de qualidades, isso é que era bom, se assim fosse.

Eu

Enquanto estudou no conservatório, o professor organizava concertos por sua iniciativa ou participava em concertos de colegas seus? Havia essa interação entre colegas ou não?

Entrevistado

A gente, na altura, quando eu lá estava, chegou-se a formar um grupo de metais, era um quinteto e, às vezes, ia-se buscar um aluno, no caso das tubas porque só mais tarde é que houve professor de tuba, foi aquele rapaz da Trofa...

Eu

O Avelino Ramos.

Entrevistado

É esse mesmo. Porque até aí, eu cheguei a dar algum tempo tuba. Mas quando eles tinham que fazer anos de exame, que era sobretudo no quinto e no oitavo, vinha cá aquele rapaz Lisboa que estava na Guarda Republicana.

Eu

O Massacote?

Entrevistado

Mascote, era o Massacote mesmo. E eu era assim, é porque eu não queria responsabilidades nisto, a minha especialidade não é tuba e ele vinha cá, e o Conservatório pagava-lhe porque ele é que era o responsável pelo instrumento. Eu consegui estabelecer, no Conservatório do Porto, essa situação. Mas em termos de concertos, formamos lá um grupo metais e, na altura, também tínhamos um grupo que era um octeto. Tocamos muitos anos no tempo do falecido Macedo.

Eu

Eu cheguei a tocar convosco.

Entrevistado

Pois chegaste, uma das vezes até foi ali em Penafiel. Ora bem, com esse grupo é que a gente já fazia muito trabalho, na altura, havia muito que fazer. Felizmente, havia muito que fazer, hoje, infelizmente, não há.

Eu

E eram trabalhos pagos, hoje em dia muitos dos trabalhos não são.

Entrevistado

Eu nunca consegui fazer assim, um grupo. Tocava nesse grupo de metais lá do Conservatório, fizemos lá umas umas audições de vez em quando, mas não era com frequência porque havia sempre problemas e a malta não estava muito pre-disposta para isso, não é?

Eu

E enquanto aluno do Conservatório, ou seja, quando foi lá estudar, também chegou a ter concerto ou era tudo assim mais organizado no sentido de trabalho, ou seja, as coisas que aconteciam era porque havia alguém lhe ligava a pedir um concerto.

Entrevistado

Não, não. Nesse aspecto, no conservatório do Porto, que era o que eu conhecia melhor e onde eu estudei, não havia audições sequer. Era muito raro haver audições. Mais tarde é que começaram a fazer audições, era para os alunos ganharem um certo traquejo para quando chegassem ao exame e depois fossem, eventualmente, para as orquestras ou para aqui ou para acolá, saber o que era pisar o palco, mas apareceu muito mais tarde.

Eu

O que é que considera mais importante num professor?

Entrevistado

Um professor tem que ter, sobretudo, autoridade moral porque não pode exigir a um aluno aquilo que ele não é capaz de fazer. A música é um bocado difícil porque a gente tem que exemplificar. Como sabe, se não tiver essa autoridade moral, não consegue. Eu tenho que dizer a um aluno faz assim e assado mas se eu não for capaz de fazer, ele pode dizer assim, sim senhor e tal, calar-se e etc. mas foi embora a pensar assim, manda fazer mas não foi capaz de exemplificar, como é que é? É aí umas das dificuldades, daí eu dizer que tem que ter autoridade moral para exigir a um aluno aquilo que nós somos capazes de fazer. Porque, se a gente não não faz, o aluno pode acreditar ou não acreditar, mas quando exemplificamos... eu dizia muitas vezes aos alunos, se eu faço e sou mais velho que vocês, vós tendes que fazer, se uma hora não chega, estudai duas. Às vezes, até brincava com eles, tu comes todos os dias, não comes? E eles diziam, senão comer dá-me fome e senão estudar não me dá fome nenhuma (risos). Daí, eu dizer que tinha que ter autoridade moral porque é uma das coisas essenciais. É o caso da pontualidade. Eu tive um professor de solfejo no Conservatório, que já faleceu. As coisas eram separadas, não eram como são hoje, havia a educação musical onde se dava o solfejo e se fazia aquelas coisas todas, em dias alternados e havia o Artur Fão. Havia lições que só de cor é que se conseguiam dizer, aquilo eram tantas notas e mais algumas, aquilo só de cor. Havia o solfejo entoado e havia o solfejo rezado. Ora bem, então ele dizia assim, um músico que é músico, tem que entrar sempre a tempo. Antigamente nas bandas, sobretudo nas filarmónicas, havia as trompas que tocavam sempre a contratempo e então, ele dizia assim, o músico que é músico entra sempre a tempo, mesmo entrando em contratempo, que é aquela coisa da pausa, nota, se não for músico e não entrar a tempo, não tem ritmo nenhum. E havia muitos casos desses, sobretudo, na banda militar. Havia um rapaz que tocava pouco clarinete e o falecido Carlos de Oliveira, que como maestro era bom, era muito organizado mas era mau homem, dizia-se e pude constatar isso. Havia lá um músico que, na altura, tinha o curso de composição do Conservatório e, até, chegou a diretor de uma escola de ensino de educação musical e ele dizia-lhe assim, outra profissão, mandou-o para a percussão. Um belo dia a dar uma pancada no tam-tam, aquilo era notas a tempo numa marcha qualquer, e ele tocava e o Carlos de Oliveira, outra vez. Dizia-lhe assim, isso não é a tempo? E ele respondia, é meu Capitão. Mas não está a tocar a tempo e ele respondeu, eu dou uma e espero que ela vá e venha e dou a outra. E respondia-lhe o Capitão, outro ofício, outro ofício. Ele tinha os cursos todos e mais alguns e não tinha ritmo nenhum, tinha que dar uma pancada a tempo numa marcha, que eram 2 por 4, não é? À terceira ou quarta vez, já não me lembro, e ele diz assim, então isso não é a tempo? E ele, é. Então porque é que não toca a tempo? E ele dizia, dou uma pancada e espero que ela vai e venha e dou outra. Isso não pode ser, pá. Imagine a tocarmos o 1812, aquela parte que tem o carrilhão, no final e se tem que dar em todos os ferros e não num só. Ele deu uma pancada num e quebrou o fio onde se amarra o tubo em cima e ele agarrou-se aos ferros, quer dizer, a banda ia indo ao charco porque a malta nova, como eu e outros, começamos a rir e depois, os mais velhos também se riam, aqueles que deviam ser mais responsáveis também se riam e o capitão, no fim, perguntou-lhe, então, você não tocou porquê? E ele disse, caiu um ao chão. E tocava nos outros. E ele ficou sem resposta. Ele dizia, muitas vezes, vale mais uma ano de tarimba do que 5 de Coimbra. Não tinha grande lógica, mas ele tinha o curso geral de composição ou curso de

clarinete mas não era capaz de ter ritmo. Se começasse uma coisa a 100, acabava a 90 ou 200, ou uma coisa qualquer, não tinha ritmo nenhum e por isso ele dizia, mais vale um ano de tarimba do que 5 de Coimbra e tem alguma justificação, não é? Portanto, daí eu voltar ao mesmo princípio, se o professor não tiver autoridade moral para exemplificar aos alunos, e o Vítor sabe tão bem como eu, de que, é assim que eu quero. É, pelo menos, aquilo que se deve exigir e ele não faz e eu tenho que exemplificar, se eu não for capaz de exemplificar como é que eu tenho autoridade moral para dizer aquilo que ele deve fazer? E agora muito mais, que os alunos têm formação. No meu tempo, era capaz de ser diferente porque nós dizíamos sempre sim a tudo, mas hoje, os alunos são capazes de perguntar ao professor porque é que tem que ser assim e não a ser assado. A gente tem que ter um sempre argumento para lhe dar resposta, mesmo que não seja a resposta correta. Dá-se uma resposta, ele ficar na dúvida, agora, se eu não tiver essa capacidade... eu andei lá pelas bandas, ó pá, este acorde aqui está mal, mas amanhã eu vejo isso. E o músico, hoje, sabe muito mais, tem outra formação, pelo menos teórica e dizem assim, mas como é que é? Então, ele não é capaz de saber se a nota está mal? E daí eu dizer que tem que se ter sobretudo autoridade moral nesse sentido de, eu quero assim, e exemplifica, e faz aquilo que exige e aí não perde autoridade moral. É o caso de chegar atrasado ou de chegar sempre fora de horas.

Eu

Quem foi a pessoa ou professor que o inspirou mais?

Entrevistado

Eu acho que, a mim, o que me inspira mais é a vontade de fazer sempre melhor do que aquilo que, às vezes, exigem de nós. Se não tivermos essa ambição no verdadeiro sentido de fazer sempre mais e melhor, nunca se contentar com 50, deve sempre exigir sempre mais daí para cima. É um bocado isso, a ambição, a ambição de fazer mais e melhor.

Eu

No seu percurso, enquanto aluno, se consegue identificar uma experiência que o tenha marcado negativamente?

Entrevistado

Eu acho que a experiência que mais me marcou negativamente foi nunca ter, na altura, um professor que fosse capaz. Eu obriguei-me a ser um bocado autodidata e os outros, que na altura apareceram. Porque nós não tínhamos um professor, como mais tarde eu fazia, pelo menos dizia aos alunos, isto é assim, pelo menos é a minha experiência. Isso ficou-me, sobretudo, depois de ter estado em França, ainda senti mais essa falta, estávamos atrasados em relação aos outros. Não tínhamos pessoas que nos explicassem de forma minimamente correcta nesse sentido, porque eu posso saber teoricamente como é que funciona um instrumento, como era o caso da tuba. Tecnicamente, eu sabia, ó pá, mas se eu nunca toquei tuba, como é que eu podia dizer a um aluno, como podia exemplificar? E depois, há aqueles alunos que têm qualidades naturais e esses chegam lá, a gente explica uma e eles até conseguem perceber aquilo que a gente diz mas se for um aluno que tem que se dizer 1, 2, 3, 500 vezes e ele nunca faz aquilo que nós queremos, isso aí, é sempre um problema. Portanto, daí eu dizer que o que me marcou mais negativamente foi, eu não ter um professor que me explicasse desde do princípio aquilo que exigia de mim o instrumento que eu gostava.

Eu

O professor identificar coisas positivas nisso ou nem por isso?

Entrevistado

Eu consigo. Mais tarde, eu comecei a aprender isso com o professor Coutinho. Com o Coutinho é que eu comecei a aprender, de facto. Era uma pessoa que conhecia e sabia, passo a expressão, os truques do instrumento. A gente vinha de lá, aliás, sabe tão bem

como eu, pelo menos, creio que sabe que, além de ele ser um excelente instrumentista, era um excelente pedagogo e um bom homem. Dizia-nos tudo, a gente sentia-se à vontade com ele e via-se que ele conhecia os truques do instrumento. E aí, eu distinguir entre aquilo que não tive no princípio, quando comecei a aprender, que era o básico e depois mais tarde, já quando sabia minimamente alguma coisa, comecei a trabalhar com Coutinho.

Eu

O professor tinha ou quando estava no ativo o que é que fazia nos tempos livres?

Entrevistado

É como eu digo, nos tempos livres não tinha grande tempo porque felizmente havia muito que fazer. E, portanto, no sentido não pejorativo, eu tinha uma série de ganchos, passo a expressão. Quando estudava, tinha a tropa, depois tinha a orquestra e depois tinha as aulas em várias escolas várias, que lecionei em várias escolas e, portanto, quando me vim embora da tropa, tinha mais tempo. Mesmo assim, não tinha muito tempo disponível porque tinha a orquestra, dava aulas em Viana, cheguei a dar aulas em Águeda, cheguei a dar em São João da Madeira, no Conservatório de Aveiro, ia lá uma vez também por semana. Depois tinha a filarmónica, tinha o grupo de metais, tínhamos todos os todas as semanas ensaio á terça-feira, na Lapa. Eu costumo dizer que, eu quase não tinha tempo para dormir e quando deixei a tropa, então aí, é que já fiquei mais calmo, já organizava melhor o tempo, já tinha mais tempo disponível. Mas enquanto estive na tropa, primeiro que organizasse a minha vida, era complicado.

Eu

Quando o professor saiu da tropa fazia alguma coisa para se abstrair um bocado do trabalho ou trabalho ocupava toda a sua vida.

Entrevistado

O trabalho ocupava quase toda a minha vida porque eu ia 3 vezes por semana ao Conservatório do Porto e uma vez à banda, lá em cima, em Fafe e ia para Viana do Castelo.

Eu

O professor esteve na banda de Golães.

Entrevistado

Era a banda de Golães. Depois, ía lá para cima, para Viana, 2 vezes por semana, à 3ª e 6ª-feira, agora não posso precisar. Depois, formou-se uma banda no Conservatório e eu estive lá um ano. Depois, desisti daquilo, na altura, o diretor era o falecido Prof. Anacleto, e disse assim, eu não quero mais isto, vou-me embora daqui. Não quero mais isto, em relação à banda, ía lá ao sábado, depois tínhamos ensaios na orquestra todos os dias, depois ia para Viana, como lhe disse. No verão tinha os serviços com a banda.

Eu

la a casa para comer e dormir, era sempre a andar.

Entrevistado

Era dormir e andar e às vezes... dormia no carro e comia bolachas no carro, bebia água, etc. Uma vez fui contra um poste, de noite, aqui perto de casa, a 500m de casa. Nessa altura, havia muito que fazer, felizmente, o que hoje não acontece, infelizmente. O que eu lamento.

Eu

Eu ainda apanhei o final de desses tempos. Lembro-me de ter tocado com o professor no grupo de metais na Lapa, no S. João.

Entrevistado

Tocávamos várias vezes, na altura havia muito que fazer. Nós tínhamos quase sempre, todos os meses, 2 ou 3 serviços com um grupo de metais que eram, felizmente, bem pagos.

Eu

Eram, eram.

Entrevistado

Eram bem pagos e havia as bandas filarmónicas, havia essas coisas todas, havia muito que fazer. Infelizmente, hoje, e os que há...

Eu

Hoje um músico um profissional, alguém que vá tocar a uma orquestra ganham mesmo há 25 anos atrás.

Entrevistado

É, aí é?

Eu

Ou seja, o meu primeiro trabalho como reforço, foi na orquestra do Porto, tinha tinha 16 anos. Foi para aí em 96, uma coisa do género. Era o Campos, o primeiro trombone, na altura, fazia lá os serviços e eu fui fazer a inauguração do órgão da Lapa, com a orquestra.

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

Eu, na altura, ganhei mais 20 conto que o meu pai ganhava num mês. Eu ganhei 70 contos, qualquer coisa do género. E hoje em dia, alguém que vá fazer um trabalho a uma orquestra traz no final da semana, é 350€.

Entrevistado

Ai é? Está pior do que nas filarmónicas, porque antigamente, eu lembro-me, apesar de não estar por dentro disso, mas sabia que em Fafe havia músicos de Lisboa a ir lá tocar e já naquela altura, ganhavam por serviço, à volta de 70 contos, são os 350€. Eu dizia, eu não fazia o sacrifício que eles faziam. Saíam daqui à uma da manhã porque tinham que estar em Lisboa, que se apresentar no serviço, nas bandas militares e o Vítor lembra-se desse tempo, felizmente ganhava-se bem, agora hoje, eu vejo que eles ganham 15, 20, 30€, como é que é possível isso?

Eu

Hoje, alguém que vá tocar a uma banda não ganha mais do que 150€.

Entrevistado

Isso é muito pouco, ainda é pior a emenda que o soneto, não é?

Eu

Hoje em dia, deveria-se ganhar nas orquestras, não sei, à volta dos 700€ por semana, pelo menos. Mas também o nosso salário, enquanto músicos, e desde que eu estou na orquestra, há 20 anos, o meu salário subiu, não sei, 200€, por aí.

Entrevistado

Fogo, isso, infelizmente, a cultura é o parente pobre e agora ainda está pior, por aquilo que eu leio. Tive um aluno em Viana, o Diogo Costa, deve conhecer, tem o curso de maestro e tal e essas coisas todas. Ele falou comigo, falamos uma vez por ano, pelo Natal e ele disse-me que agora está uma chatice porque está tudo parado.

Eu
Os maestros é mesmo complicado.

Entrevistado
Ele também diz isso e eu acompanhei um bocado essa situação. E depois, sempre houve, mas agora acho que ainda é pior, a questão dos amigos e os padrinhos e essas coisas todas que se dizem em gíria porque eu, ainda aqui há atrasado, assisti a um concerto da sua orquestra, da sua enquanto músico e aquilo não me diz nada, aquilo é curto.

Eu
Mas a orquestra em si ou?

Entrevistado
A orquestra em si não, quem está na frente.

Eu
Foi com da Joana?

Entrevistado
Foi. Aquilo também era assim, um concerto um bocado, dos fados e tal, mas aquilo. Mas enfim, passemos à frente.

Eu
Estava a falar dessas questões e a Joana tem poder político muito forte.

Entrevistado
Isso aí, acredito. Porque ela até fala e fala bem. Mas enfim, e daí eu dizer que é uma das coisas que se vive agora, é, um bocado, dos padrinhos.

Eu
Professor, vamos passar agora ao segundo bloco de perguntas, que tem mais que ver com o seu percurso profissional, ou seja, já como alguém reconhecido. Embora, muitas das questões que estão aqui já falámos antes. Mas vamos conhecer o seu percurso o melhor possível, ou seja, em que altura é que é que decidiu fazer da música profissão?

Entrevistado
Foi quando fui para a tropa. Eu disse assim, bom, estou aqui, deixa-me agarrar a isto e logo se vê.

Eu
E porquê professor?

Entrevistado
Porque eu trabalhava lá na empresa e lá, no escritório, começaram a dizer, ó pá, era melhor uma arte. E eu disse assim, bom, eu para lá, não quero ir e ainda bem que não fui. Fiquei cá em baixo. Claro que obrigou-me a ter que estudar de noite, como lhe disse já no início, mas optei por ficar cá em baixo e depois tinha lá tinha lá um senhor que ia à banda do Pejão de 15 em 15 dias, que era o Major Lourenço Alves Ribeiro que chegou a ser...

Eu
Não compôs rapsódias e marchas?

Entrevistado
Não, o Alves Ribeiro ele tinha, creio que ele foi o autor, se não me engano, do hino do Pejão. Ele chegou a ser chefe da banda da G.N.R., já naquela altura, devia ter 50 ou 60 anos ou mais, eu ainda era o miúdo e ele ia lá de 15 em 15 dias. E depois, quando eu vim para a tropa, ele ainda, estava lá e ia de 15 em 15 dias à banda Pejão, na mesma e começou-me a incentivar. Já na altura tínhamos um, que creio que era o Teixeira, não se

chegou a conhecer, que também chegou a ser músico na banda da G.N.R. e depois chegou a chefe de banda do Exército.

Eu
Não, acho que não.

Entrevistado
Já não chegou a conhecer mas ele tinha um primo, que era o Quim Teixeira, que chegou a tocar na Sinfónica, não foi no S. Carlos.

Eu
E esse já é do meu tempo. Joaquim Teixeira era trompetista.

Trompetista era trompetista, ele era primo dele. Do meu tempo, quer dizer, eu cheguei a conhecê-lo, ele já era de... Era de idade, era. E então, ele e começou a incentivar, ficas na tropa e eu optei por ficar e ainda bem que fiquei.

Eu
Aquilo que o levou a tomar essa decisão de ser músico, ou seja, tornou-se naquilo que o professor realmente queria fazer, não é? Ou seja, as suas as suas expectativas em relação à profissão chegaram-se a concretizar, não é?

Entrevistado
Em princípio, foram concretizadas. Porque na altura, quando comecei a estudar, era para seguir engenharias, na altura havia o que hoje é o Instituto Superior de Engenharia, na altura era escola Industrial e Comercial, não era Instituto Superior de Engenharia que se chamava e eu depois, foi assim, disse, deixa-me seguir aqui a música e tal e o resto logo se vai ver e então segui a música nesse sentido, de que era o melhor para mim, era aquilo que eu gostava. E como tinha o mínimo de qualidades, pensava eu, e penso (risos).

Eu
O que é que o professor com considera mais importante para se conseguir singrar e integrar na profissão enquanto músico?

Entrevistado
Enquanto músico, tem que ser honesto naquilo que faz. Porque se não for honesto naquilo que faz é capaz de se enganar a si próprio e nunca chega a atingir o máximo que deve ser atingido.

Eu
No caso de um professor, também é a mesma coisa?

Entrevistado
É um bocado isso também. Além da autoridade moral, que já falámos nisso, também tem que ser exigente consigo próprio para poder exigir dos outros.

Eu
Considera importante fazer formação no estrangeiro?

Entrevistado
Já estou, há uns tempos, fora disso, não sei bem, mas eu vou acompanhando as coisas através da leitura. Mas o que eu sei é que conhecias outros modos de ensinar, eram mais rigorosos, eram mais exigentes. Que nós cá, às vezes, facilitamos um bocado essa situação e conhecias outros modos de actuar.

Eu

O professor com considera que é mais importante, enquanto músico, o reconhecimento do público ou dos pares, ou seja, dos colegas.

Entrevistado

Eu acho que devem ser as 2 coisas. Digamos, a afeição dos colegas, o respeito mútuo e depois, também, ter a capacidade de captar a atenção do público que nos ouve.

Eu

Ser músico de orquestra foi uma coisa que o professor sempre pensou fazer ou não?

Entrevistado

Eu pensei fazer aquilo porque, mais tarde, o Macedo que estava lá na orquestra, começou a ir para Lisboa e depois é que veio para o Porto, mais tarde. E começou a incentivar-me um bocado. Na altura, havia muitas políticas, etc. Eu pensava cá com meus botões, isso a gente andar aqui na orquestra, isto depois é um ambiente, e sabe tão bem ou melhor do que eu, aquilo é um ambiente esquisito, não é? Aquilo é um ambiente que a malta diz assim, eh pá, estamos no palco de fraque e de laço e aquelas coisas todas. Aquilo, parece que é um ambiente muito calmo e muito amistoso e essas coisas todas, mas aquilo, lá dentro, é só aparente. E ele incentivou e então, mais tarde, nós abriu concurso e eu lá fui concorrer, eu e o Borges e tal. Creio que ainda foi outro na altura, que é que era o Neto, que era da banda da G.N.R. e chegou a dirigir a banda de Freamunde, creio que, mais tarde, chegou a dirigir a banda de Paços de Ferreira ou Vilela. Era o Neto que estive na G.N.R.. E então, fiquei lá eu e o Borges, isto, creio, que foi na década de 70, já não sei bem, mais ano menos ano, à volta disso. A partir daí, a gente foi vendo e aquilo, de facto, era um ambiente assim... a gente sem experiência daquele ambiente todo e depois, mais tarde, apareceu o 25 de Abril, então ainda foi pior a emenda que o soneto. E depois, começava a pensar com os meus botões, isto, de facto, é um ambiente complicado, mas era, no fundo, musicalmente agradável. Na altura, vinham bons maestros, etc., etc. De vez em quando, aparecia assim um mais mais tosco, mas havia sempre bons maestros, havia um intercâmbio bom e, portanto, eu comecei a adaptar-me à situação e, de facto, eu senti-me feliz por ter passado por lá e ter sentido essa experiência, de viver o ambiente de orquestra, que é sempre um sonho que a gente, que está inserido no meio, começa a sentir que faz falta.

Eu

Quantos anos é que estive na orquestra da RDP?

Entrevistado

Eu estive na RDP e ainda fui fazer uns serviços quando se formou a REGIE, estive... não sei se foram 25...

Eu

Estive lá muito tempo, então.

Entrevistado

Eu estive muito tempo. Ora bem, foi em 70, foram para aí entre os 25 e os 30 anos.

Eu

Só saiu quando a orquestra acabou, então?

Entrevistado

Depois formaram a REGIE, que era em São Bento da Vitória, ainda fui lá fazer uns serviços. Eu era um bocado refilão e um belo dia convidaram-me e começaram a dizer mal de um e de outro, assim e assado e eu disse, olha, eu não vou fazer serviço nenhum. Não quero fazer mais serviço, não venho aqui mais fazer serviço nenhum, na altura, havia um funcionário que não era músico, que era o Francisco. Ele convidou-me para fazer um

serviço e começou a dizer mal dos músicos e, por acaso, também era no nosso setor dos metais e eu disse, olha, não vou nada, não quero fazer serviço nenhum, já não vou aí. Ele começou a dizer que era obrigado a ir e tal e eu disse, mas eu não vou e não fui e desisti, se fiz meia dúzia de serviços, foi muito. E depois desistimos e eu, a partir daí, nunca mais.

Eu

Bem, a orquestra também não durou. Começou em 92 e acabou em 94.

Entrevistado

Aquilo correu mal. Na altura, havia muito dinheiro e eles gastavam o dinheiro todo. Ora bem, e havia ali coisas que não funcionava bem, haviam vários grupos e a maioria estrangeiros. E eu ainda discuti com uma flautista que, por acaso, era um australiana.

Eu

Sim, sim, já ouvi falar dela. Como é que ela chamava?

Entrevistado

Não sei, por acaso, os da corda eram mais ou menos simpáticos, era todo de países de Leste e eles eram mais ou menos. Mas um dia ela virou-se lá para trás e eu, não sei se estava a fazer primeiro trombone, e eu mandei disparei logo, tinha que ser. Vira-te para a frente e disse-lhe uma série de coisas, que isto aqui não era a terra dos orangotangos e que não olhasse para mim que não me assustava. Aquilo fazia-me lembrar um bocado à Gulbenkian, quando eu ia lá as aulas do Coutinho. Aquilo era 95% ou mais de estrangeiros e os portugueses, eram meia dúzia deles. E eles é que impunha as leis deles e quando era a corda, até se justificava. Nessa altura, não havia cordas com a expressão que há hoje e a quantidade de bons instrumentistas de corda. Mas eles já impunham as leis deles e os sopros, às vezes, havia alguns que se baixavam um bocado, por acaso, não era o Coutinho, esse também falava sempre.

Eu

O professor Coutinho tem umas histórias engraçadas da Gulbenkian.

Entrevistado

Ele tem. Era uma chatice e aqui no Porto, era um bocado isso também. A maioria eram estrangeiros porque havia muito dinheiro, havia instrumentistas de cordas, sobretudo, que a maior parte dos sopros eram portugueses. Mesmo assim, alguns foram-se embora, na altura eles ganhavam, era em contos, ganhavam uns 700 contos. Apareceu aí um violoncelista e que se foi embora, estive aqui um ano. Era aquele maestro que começou a formar a orquestra, não sei se era inglês, era meio maluco.

Eu

Eu sei quem é, mas não me lembro do nome. Há histórias da orquestra fazer viagens, na altura, de Lisboa ao Porto, de avião.

Entrevistado

Era, era. Fazia-se isso de avião. Aquilo era muito dinheiro, gastavam para aí o dinheiro e depois aquilo acabou mal, não é?

Eu

Depois formou-se a Orquestra Clássica do Porto.

Entrevistado

Orquestra Clássica e depois, mais tarde, é que passou a orquestra Sinfónica, a que existe agora.

Eu

Professor, com considera-se mais músico ou professor? Como é que se identifica?

Entrevistado

Eu considero-me mais professor. Que é sempre muito mais fácil ser professor do que ser músico. Porque eu, para mim, estudo o meu papel e ensino. Agora, ser músico, aquilo é muito mais rigoroso, aquilo é mais exigente. Então, quando estás no banco do réus, ainda pior. Quando se está lá no primeiro lugar, aquilo nunca se sabe o que é que sai, não é? Tem que estar sempre com, digamos, a arma pronta a disparar. Isso é complicado, isso aí é. Enquanto o professor, a gente estuda as lições e é muito mais calmo, menos exigente, neste aspecto. Embora, também depois, tem as suas complicações, que há alunos de vários graus, como sabe, mas de qualquer maneira, é sempre muito mais tranquilo. E daí, eu dizer que prefiro ser professor do que ser músico. Se está no segundo trombone, aí não há problemas, porque quando está no primeiro, tem que ir para os agudos, quando está no terceiro, tem que ir para os graves, agora, já há trombone baixo. O do meio está sempre ali no equilíbrio, nunca tem... é o mais exigente, que é o pêndulo da afinação, mas o primeiro é que não pode falhar, senão aquilo... os outros ainda podem dizer assim, ó pá, quando se compassos estão? O primeiro tem que saber contar até 10, pelo menos, como a gente dizia, não é? Ó pá, tens que saber contar até 10, o terceiro está ali, o segundo também está ali. Perguntamos sempre ao da frente e o da frente tem que tomar conta de si e conta dos outros 2, nestes casos, são 2º e o 3º.

Eu

Professor, passamos ao terceiro bloco. Isto agora mais que ver com o ensino e que é tão importante ou mais do que aquilo que estivemos a falar até agora. Professor, quando dava aulas, tinha um currículo oficial?

Entrevistado

Tinha.

Eu

Mas o professor tinha também o seu ou seguiu só o oficial?

Entrevistado

Aquilo era assim, eu utilizava os métodos que entendia que devia utilizar e depois dependia do aluno. Se era um aluno mais capaz, eu obrigava-o a obras e métodos mais exigentes. Se era um aluno menos capaz, um tipo de trabalhava dentro do programa que estava previamente estabelecido.

Eu

Ok, então seguia o currículo, mas consoante as dificuldades do aluno. O professor lembra-se quando é que o currículo foi organizado ou não tem ideia?

Entrevistado

Eu não tenho ideia nenhuma. Eu lembro-me que aquilo já vinha do antigamente e depois eu fui fazendo algumas alterações. Porque, na altura, o Conservatório começou a fazer alterações, e então eu estava lá com os outros colegas, começamos a fazer algumas alterações. E quando chegávamos aos exames, dentro das alterações que que eram propostas e que eram aceites, a gente fazia algumas adaptações em função do processamento do mérito, da capacidade do aluno. Se ele tinha capacidade de tocar uma obra mais difícil, a gente tinha uma obra mais difícil, se tinha menos capacidade, dentro do programa previamente estabelecido, que já vinha de trás e que era obrigatório, ele tinha que fazer sempre um mínimo. Eu não ia por uma peça de grau, sei lá, 4, 5, 6 ou 7 num aluno que só podia ir até o 3. A gente cumpria o mínimo e o aluno tinha que fazer esses exames dentro destes mínimos.

Eu

Os métodos que usava e os autores que usava, eram os que estavam no currículo?

Entrevistado

Não, eu utilizava o método que estava previamente estabelecido no programa e depois utilizava outros, uns que tinha trazido de França, quando lá estive e outros que mandava vida da América. Cheguei a usar o Kopparsch, o Muller etc. e depois era precisamente dentro das capacidades dos alunos eu adaptava. Quando eles tinham mais qualidade e trabalhavam mais, eu dava-lhes esses Kopparsch e esses Muller, eu trabalhava em função disso. E depois havia o programa mínimo que a gente tinha que respeitar para os alunos irem a exame e não terem problemas com isso.

Eu

Havia algum autor que fosse mais importante para si ou não?

Entrevistado

Os autores que eu gostava mais eram aqueles que não eram arranjos, eram adaptações, eram peças escritas para... havia aquele, o David?

Eu

O Concertino, não é?

Entrevistado

É, o Concertino. Havia aquelas sonatas de violoncelo.

Eu

De Marcelo?

Entrevistado

Era do Marcelo, havia outras. Como é que se chama aquilo? Eu tenho ali várias coisas e depois, eu mandava vir muito programa lá da América e então fazia-se a distribuição, umas que gostava mais e outras que eu gostava menos. Havia umas mais contemporâneas, outras menos contemporâneas. Mas eu, na música contemporânea, aquilo é era quando haviam exames finais, eu arranjava sempre um contraste de uma obra clássica, previamente escrita para trombone, e outra menos clássica que já seria um arranjo ou assim.

Eu

Mas trabalhava música contemporânea ou nem por isso, nas aulas?

Entrevistado

Trabalhava algumas coisas, mas isso não era com frequência.

Eu

Mas porque não gostava?

Entrevistado

Não, eu até gostava de música contemporânea mas era uma das coisas que eu não de dominava totalmente, com facilidade. E como eu não dominava com facilidade, obrigava-me a estudar aquilo e eu tinha que estudar para depois dar aos alunos. Às vezes, aquilo era uma coisa tão monótona que até os acompanhamentos... e depois, mais tarde, havia lá uns bons acompanhadores e tal, porque dependia do acompanhador que a gente tivesse. Se houvesse um acompanhador que fosse, passo a a expressão, desenrascado e fosse capaz a gente dava-lhe uma peça dessas. Mas se ele não fosse capaz, aquilo era uma complicação terrível, infelizmente era assim. Às vezes, estudavam pouco e depois andava ali o aluno aos papéis e o acompanhador também os papéis e então, eu procurava sempre evitar isso. Quando apanhava um acompanhador que fosse bom isso aí, tudo bem, testava uma coisa ou outra, havia umas peças que já eram assim um bocado, meias arrevesadas, já não me lembro dos títulos, tenho-as para ali todas. Não era um contemporâneas, digamos assim, propriamente ditas, aquilo era música tipo Stravinsky.

Eu
O Tomasi e coisas do género.

Entrevistado
O Tomasi, isso e essa coisa toda e tal, já eram escritas com notas, agora, quando havia aquelas de arabescos, eu comprava por curiosidade e testava isso às vezes, numa brincadeira. Música tipo Schoenberg, mas aquilo era uma coisa esporádica, não é assim? Vamos testar isto porque eu mandava vir aquilo depois, não sabia o que é que saía. Havia uns CD's e tal, com uns pequenos fragmentos, a gente ouvia e pensava, isto deve ser interessante, e depois mandava vir aquilo e chegava ali assim, eh pá, isto não é nada disto que eu pensava, ora bem, porque eles só tinham gravado aquilo que lhes convinha, que era mais audível. Havia alunos que também diziam, isto não é grande coisa. E como era um bocado difícil eu, então, desvia-me um bocado disso. Agora, o Tomasi e aquele que tem várias sonatas? Não me lembro o nome dele... tenho ali isso e tudo, tenho muitas obras e algumas delas nunca foram tocadas. Tinha alunos que dava obras difíceis, aquele do Rochut.

Eu
Do Blazeovich?

Entrevistado
O Blazeovich, eu tenho esse método.

Eu
Ele tem 9 concertos para trombone, também.

Entrevistado
Tem concertos assim um bocado arrevesados, mas havia outro que era que não me estou a lembrar o nome.

Eu
Professor, quais são os aspectos técnicos que valoriza mais e porquê?

Entrevistado
Eu acho que, para mim, hoje, quando olho para trás, vejo que a expressão é das coisas mais importantes. Porque o músico, tecnicamente, se ele estudar um bocado, é capaz de ganhar técnica, uns têm mais facilidade do que outros. Tecnicamente, o trombone não é fácil, mas um tipo estudando um bocado, consegue adquirir a técnica. A expressão é uma coisa que é natural, tem que sentir a música. Agora não ser capaz de cantar, porque às vezes, a gente dizia, canta isso, e eles cantavam de uma maneira... sei lá, quase, digamos assim, isso nem é insosso nem é salgado. Isso não é nada, pá, isso não tem qualquer expressão. Mas, infelizmente, é assim, há músicos que são bons tecnicamente e há outros que são melhores em termos de expressão, porque trabalham menos, possivelmente. Se eles trabalharem, eles conseguem porque a técnica é uma coisa que se adquire trabalhando muito. E então, no trombone de varas, é ainda pior.

Eu
O que é para si o conceito de ar/respiração?

Entrevistado
A respiração?

Eu
A respiração, ou seja, para se tocar o instrumento. É um conceito que o professor pensa?

Entrevistado
A respiração, é uma das partes essenciais do músico. Se ele não controlar a respiração, está sempre a cortar as frases, acaba quando não deve acabar, então, ele tem que ter a

capacidade de saber controlar a respiração. Por acaso, usava uns balões que mandei vir da América e uns aparelhos para pôr os tipos a soprar e tal, aguentar a bola em cima e essas coisas todas. Eu gostava de andar sempre um bocado a inovar e daí, eu ter gasto um bocado de dinheiro, mas era a minha função, porque senão os alunos não conseguiam aprender nada daquilo. Pelo menos, se eles não aprendessem, sabiam teoricamente que eu lhes tinha dito alguma coisa que, de hoje à amanhã, lhes podia ser útil.

Eu

O Professor considera que segue ou que seguia algum modelo de ensino do trombone? Alguma tipo de forma de pensar o instrumento, alguma escola? Se é que se pode dizer assim.

Entrevistado

Eu não gostava muito de seguir as escolas. Olhava a capacidade do aluno e exigia dele conforme as capacidades dele e a evolução dele durante o tempo letivo. Porque havia alunos que se exigíssemos demais eles não passavam de terminada bitola, chegavam ali àquela bitola e ficavam. Havia outros que a gente dava gosto em ensiná-los porque eles tinham sempre mais alguma coisa para dar.

Eu

Mas o professor seguia, sei lá, o modelo francês, ou modelo inglês?

Entrevistado

Eu por acaso, seguia mais ou menos aquele que tinha aprendido com Coutinho que era um sistema um bocado misto. O sistema francês é mais soft, o alemão é mais duro, o russo é mais técnico e aquelas coisas todas e tal e portanto, em função disso eu ia adaptando a situação.

Eu

Quais são as características que considera mais importantes num aluno?

Entrevistado

Eu gostava que um aluno, sobretudo, gostasse daquilo que estava a aprender ou, neste caso, que estava a fazer. Porque um aluno, quando começa a dizer que o instrumento é muito difícil, e depois não tem a ambição própria de querer passar daquilo, e argumenta sempre que é muito difícil, porque eu, com estas coisas todas, ficava logo decepcionado. Quando via um aluno que tinha empenho no instrumento e gostava daquilo, daquele instrumento e gostava de aprender, eu sacrificava-me para que ele aprendesse o mais possível e que se fosse expressar através do instrumento tudo aquilo que sentia. Isto é a tal coisa, a gente nas aulas, apanha alunos de todos os géneros, não é? E daí, um tipo ter a capacidade de saber se este tem mais hipóteses do que aquele.

Eu

Professor, como é que utilizava a experiência que o aluno trazia consigo, ou seja, aquilo que ele já tinha adquirido?

Entrevistado

Eu dizia-lhes sempre, nós temos que usar 2 espelhos, um para ver as nossas atitudes e outro para ver as dos outros. Agora, vocês têm que olhar para mim, se eu estou aqui a sacrificar-me por vocês, vocês têm que dar no mínimo. Agora, você, se não fizerem nada, andam aqui a fazer o quê? Quer dizer, era frontal com eles, porque eu não tinha alunos de 10 nem 12 anos, eram todos adolescentes, outros já eram adultos e eu falava-lhes nos olhos. Dizia assim, vocês têm que ser exigentes, devem ser exigentes convosco, se vocês não forem exigentes como é que é? Vocês, de hoje à amanhã o que é que vão ser? E depois daí, também dava lições de, passo a expressão, de moral acerca e do que era a vida. Plantava-os no meio do que poderia ser a vida deles futura. Se eles não fossem capaz de serem exemplares, mais valia desistirem. Eu dizia-lhes, tenham respeito por vós.

Senão exigirem respeito por vós, vocês nunca vão ser nada e daí, eu exigia sempre destes alunos. Os outros, quando eles não tinham qualidades e às vezes também não correspondiam, amparava-os moralmente e tudo mais, que era a minha função, mas nunca deixando de os incentivar, agora, havia alguns que eles andavam ali para ver andar os comboios e mais nada.

Eu

O professor, neste caso deste tipo de alunos, a forma como tentava usar aquilo que o aluno sabia, era nesse sentido que me estava a dizer, que conseguissem respeitar aquilo que eles conseguiam fazer, não é? E exigir, também, respeito por eles, ao fim ao cabo, não é?

Entrevistado

Era isso que lhes inculcia. Eu dizia sempre assim, ó pá, vocês têm que ter respeito por vocês próprios, e tem que respeitar os outros, e vocês têm que ter autoridade moral para falar quando chamam alguém a atenção, serem capazes de responder. Digo assim, eu não posso dizer a vocês, vocês têm que fazer isto assim e eu não ser capaz de fazer pá, portanto, se eu faço, vocês têm que fazer e daí, o exemplo da autoridade moral. Vocês têm que ter sempre isso, quer seja na vida profissional ou não. Vocês têm de ter sempre autoridade moral para chamarem os outros a atenção, mas vocês têm que dar o exemplo de saberem fazer, agora se vocês não podem dizer, faz isso assim e vocês não serem capazes de o fazer. Porque Eu não posso dizer a um filho meu, eu tenho 2 filhos, ó pá, vocês não devem beber que faz mal ao fígado, se eu chego a casa sempre embriagado, qual é a autoridade moral que tenho? Eles têm que ser capazes de fazer aquilo que exigem aos outros, e mais nada.

Eu

O professor dava também a oportunidade, aos alunos de eles falarem consigo acerca, por exemplo, de dúvidas, de interpretações de obras, de exercícios?

Entrevistado

Eu davas-lhe sempre autonomia para eles dizerem. Eu dizia, ó pá, eu, além de ser professor, sou vosso amigo, se vocês tiverem que dizer alguma coisa, vocês expressem as vossas opiniões, pá. Eu não tenho e não posso ter a presunção de dizer que eu estou certo. Vocês têm as vossas opiniões, aqui pode ser assim ou pode ser assado, no meu entender, deve ser assim e assim. Mas se vocês tenham opinião que resulte melhor para vocês, vocês apresentem, e não há problemas nenhuns que eu, além de ser vosso professor, sou vosso amigo, sou um colega vosso. Não há problemas nenhuns.

Eu

Isso acontecia em que alturas, professor, lembra-se ou não?

Entrevistado

Acontecia mais quando os alunos começavam a passar do quinto ano para cima, quando eram mais adultos. Naquele tempo, a malta já ia para o instrumento com 15, 16, 17 e 18 anos. E depois tinha alunos que já andavam noutras áreas, nas faculdades, etc., uns andavam nas engenharias outros nas psicologias, outros eram aqui e acolá.

Eu

Pensava no futuro profissional dos alunos? Que área poderiam seguir, se docência ou performance?

Entrevistado

Não. Eles têm que saber tocar o instrumento. Claro que, às vezes, havia alunos que era difícil seguir performance mas tinham que saber os mínimos.

Eu

Adaptava os modelos pedagógicos aos interesses dos alunos?

Entrevistado

Dentro do programa, eles tinham que fazer o mínimo e, portanto, tinham que cumprir certos requisitos.

Eu

Professor, chegamos ao fim. Obrigado pelo seu tempo e disponibilidade.

Entrevistado

De nada, foi um prazer.

Entrevista nº 3
27 de janeiro de 2021

Eu

Eu dividi o questionário em 3 partes, que é o social, o profissional e o pedagogo. Portanto, qual era a profissão dos seus pais, o grau académico e se tinham alguma relação com a música?

Entrevistado

O meu pai teve a profissão de mestre tintureiro, numa fábrica de fição, uma das maiores do país na época. Esse espaço, hoje, está fechado. Havia várias na minha aldeia, embora seja uma aldeia pequena, mas havia várias fábricas de fição, de tecelagem, chamemos assim, e de fundição também. E, portanto, o meu pai trabalhava lá, era mestre, portanto, desempenhava as funções na tinturaria era, o que organizava aquele espaço, era o que procedia às confecção, chamemos assim, das tintas que eram feitas com aquelas anilinas. Ele sabia esses processos todos, tinha muita experiência. A fábrica teria, aí à volta, de 3000 funcionários naquela época. Portanto, era muita gente para a aldeia, tinha mais funcionários na fábrica do que no resto da população. E portanto, só na secção que ele dirigia, trabalhavam cerca de 100 funcionários, 100 trabalhadores, era o termo que se usava. E a minha mãe também trabalhava nessa fábrica mas noutra secção, na secção de fição. Depois a minha mãe, entretanto, nós somos muitos irmãos, somos 11 irmãos, é muita gente, a partir de determinada altura, ela deixou de trabalhar, naturalmente. Ambos tinham uma instrução primária, na aldeia não existia mais que isso na época, estamos a falar no início dos anos 20, 1920, por aí. Não havia, portanto, possibilidades para mais e durante muitos anos, manteve-se essa impossibilidade, até eu cheguei a ser também prejudicado por isso porque, se quisesse seguir mais, que a instrução primária, a quarta classe, não é? Não tinha possibilidades na aldeia, tinha que ir para a cidade ou para a vila de Gaia ou para a cidade do Porto, portanto, isso era incomportável, então, ainda por cima, com tantos filhos, isso, realmente, não dava jeito. O meu pai estava ligado à música e porquê? Porque a banda da minha terra foi fundada pelo meu avô materno, o pai da minha mãe. E da banda, faziam parte também o meu avô paterno e alguns tios, tanto da parte do pai como da parte da mãe. Meu pai começou, com 10 anos, como executante em flauta e mais tarde passou para o clarinete, foi solista da banda durante muitos anos, mais de 50, talvez. Depois, no final do percurso, acabou por ser, também, o maestro da banda. Eu, quando entrei para a banda, também com 10 anos, ainda tive um maestro antigo e depois foi meu pai, e de seguida, o meu irmão mais velho. É mais velho que eu, não era o mais velho da família, porque nós somos 3 irmãos, quase todos seguidos, um deles, o Vítor conhece, o Alberto que tocou lá na orquestra do S. Carlos. E, portanto, essa banda completa 100 anos, agora em Julho.

Eu

Que banda é, professor?

Entrevistado

Banda de Crestuma, Crestuma concelho de Gaia, portanto, é a última barragem do Rio Douro.

Eu

Já lá toquei muitas vezes nessa banda quando o maestro era o Moura.

Entrevistado

Sim, sim. O Moura foi a seguir ao Costa. Agora, a maestrina é minha sobrinha. Portanto, a banda foi formada pelo meu avô e 100 anos depois, a família continua a tomar conta da banda. Portanto, o meu sobrinho mais velho, que é o pai da maestrina, é o presidente, atualmente, e a filha é, portanto, flautista.

Eu

É a banda que organiza o Estágio d'Ouro, não é?

Entrevistado

Exatamente, eu fiz o terceiro ano ou quarto ano do estágio. Portanto, ela hoje, está na família novamente ao completar os 100 anos, de tal forma que eles gravaram, aqui há tempos, ou estão a pensar gravar um CD comemorativo dos 100 anos. Inclusive, o capitão Morais fez uma marcha dedicada ao meu pai, que tem o mesmo nome que eu. Podem confundi-lo com o meu nome, quando aparecer uma marcha com meu o nome, não é para mim, é para o meu pai. Porque o meu pai era um músico filarmónico, mas eram muito competente porque se interessava por aquilo que fazia. Ele ia tocar e quando regressava das festas, limpava o instrumento, desmontava o clarinete, as chaves, mudava as sapatilhas, eu assisti a esse trabalho que ele fazia. Ele tinha jeito para aquilo porque não havia, como hoje há, os luthiers para arranjar os instrumentos. Quando tinha um problema mais grave, então ia para a fábrica, para o Porto, vou chamar dizer o nome da Casa Guimarães, que era a que eu conhecia. Acho que ainda existe, é um edifício muito antigo. Mas ele tinha essa característica e depois, também ensinava música em casa, que eu lembro-me também, tenho essa memória, de ver lá jovens a aprender música com meu pai. E tem também tenho a memória da primeira sala de ensaio, ser na casa do meu avô, antes da construção de do edifício onde está instalada a banda, que foi, creio que em 55. Portanto, antes disso, eu tenho memória, era muito criança ainda, mas tenho memória de em casa do meu avô, ir assistir aos ensaios da banda, que era numa sala. As bandas também não eram muito grandes, teriam 20, 20 e poucos músicos. Hoje já não é nada disso, algumas no Alentejo é que terão esse número de elementos.

Eu

Mas então, quer dizer que na sua família, portanto, toda a família do lado do pai, eram um músicos ou implicados de alguma forma com a música.

Entrevistado

Sim, sim, sim, do lado do meu pai. Cunhados, tios, alguns que já não me recordo deles na banda, portanto, já não estavam na banda quando eu entrei

mas pelas fotografias antigas eu vejo que fizeram parte da banda, irmãos do meu pai. Da parte da minha mãe, não porque ela não tinha irmãos, só tinha irmãs, mas tinha primos que também tocavam na banda. Faziam parte da fundação da banda.

Eu

E antes de Crestuma, portanto, o seu avô tocava noutras bandas?

Entrevistado

Acho que não, eu não tenho memória disso, nem tenho conhecimento disso. O meu avô andou na Segunda Guerra Mundial, andou lá por França também. Tinha a profissão de guarda-livros, que hoje é uma profissão com outro nome... hoje são contabilistas que fazem esse trabalho. Mas naquela altura, era o guarda-livros que fazia a escrita de uma fábrica, no escritório e, portanto, o meu avô materno tinha essa profissão, mas não tenho ideia que tenha tido algum contacto com música. Aquilo foi um conjunto de pessoas da aldeia, do tempo dele e da família também, portanto, que tios, num grau mais afastado, tios da minha mãe, é que decidiram montar uma banda. Hoje em dia há muitos outros agrupamentos, lá na terra, que não existiam naquela época, como o andebol, como, sei lá, o Clube Náutico onde é a Canoagem, que já têm atletas olímpicos e tudo mais. Não existia nada disso, existia quando eu era miúdo, jovem, havia um bom grupo de teatro, havia um, agora tem 2 ranchos folclóricos, tem uma fanfarra criada com alguns elementos que saíram da banda, entretanto, mas isso, essas coisas são muito recentes.

Eu

Do que eu me lembro, há um sentido social muito forte em Crestuma. As pessoas davam-se muito umas às outras.

Entrevistado

É verdade, é. E na própria família, quando havia uma reunião, que nós fazíamos muito, ainda hoje há primos... juntando os irmãos da parte da minha mãe com os outros primos, só da família da minha mãe, somos quase 100 pessoas mas com o lado do meu pai nunca houve grandes aproximações. Mas do lado da minha mãe, manteve-se uma tradição muito grande. Durante anos, fazíamos convívios anuais, agora é que não tem havido por causa deste problema. E toda a gente canta, toda a gente sabe as canções antigas e, no meio de tudo isto, os meus filhos não quiseram seguir esta carreira da música, embora tivessem andado a estudar na Academia dos Amadores. Tiveram a sua iniciação lá, mas depois optaram pelas suas profissões. Mas agora, na família tenho uma série deles já da terceira geração, alguns já licenciados. Há a maestrina, como disse, tem um irmão que é oboísta, também já licenciado pela Universidade de Aveiro, que também é professor aqui, creio que, para o Ribatejo, e costuma tocar na Orquestra de Cascais. E depois, há o pai da Joana, que embora seja um amador, mas sabe tocar guitarra, e canta, e sabe escrever música, compõe, também é capaz de, no computador, copiar as coisas lá para a banda, etc. Embora a profissão dele é outra, trabalha para a EDP como fiscal ou

inspetor. O irmão, portanto, o tio, que também é meu afilhado, acaba por viver do ensino da música, embora não tenha nenhum curso de música, é licenciado em relações internacionais, mas vive da música porque o filho, já jovem também, lá está, a terceira geração, já é percussionista, está na escola profissional de Espinho. Ele próprio toca guitarra, toca viola, toca uma data de instrumentos e dá aulas particulares. Montou uma pequena escola na sua própria casa. Depois, tenho uma sobrinha, já de segundo grau, que acabou o curso e está, agora, em Amesterdão estudar viola. Há uma outra que é oboísta, mas que entretanto enveredou pela carreira de professor de educação musical, foi para a Escola Superior de Educação também já se licenciou. E, portanto, já há uma terceira geração também ligada à música. Entretanto, há outros primos que vivem da música, não da música clássica, mas da música ligeira, tocando em bares e assim, todos eles sabem tocar um instrumento qualquer.

Eu

Ok, é uma família de músicos. Estudou em escola pública ou privada?

Entrevistado

Eu estudei na pública, o Conservatório do Porto era uma escola pública e, portanto, nessa época não havia muitas escolas oficiais e eu creio que até só o Conservatório do Porto e Lisboa, é que eram conservatórios oficiais. Mais tarde, é que surgiram os...

Eu

Sim, mas o ensino regular foi na pública, não foi? Sem ser música.

Entrevistado

Sim, sim, foi sempre na pública.

Eu

Com que idade é que começou a estudar música?

Entrevistado

Eu fui para o Conservatório com 10 anos. Eu acabei a instrução primária e fui estudar para o Conservatório do Porto. Tinha que sair muito cedo de casa, com uma malinha com o instrumento e outra com os livros, andava com livros, não era com fotocópias. Hoje era impensável fazer uma coisa dessas, mandar uma criança sozinha num autocarro de uma aldeia, para o Porto, que demorava uma hora de viagem. E depois, ficar ali, às vezes meia hora ou mais à espera que o Conservatório abrisse, porque não havia transportes à hora que nós queríamos, havia transporte que dava para chegar aí às 8:30, mas o Conservatório só abria às nove. Nessa época, eu lembro-me perfeitamente de um dos funcionários do Conservatório, que vivia no edifício, mas que também era músico da Orquestra Sinfónica, às vezes, via-nos ali à porta e dizia, o amigos, venham cá para dentro que aí fora está muito frio. Essas coisas ficaram-me sempre na memória, com gratidão, naturalmente, porque ele era muito simpático e tal, e tinha sempre essa preocupação. Vinha à janela e via 2 ou 3 miúdos à espera

porque nós não podíamos entrar, a escola estava fechada e, portanto, a acabávamos por entrar e esperar ali a tal meia hora, mas era complicado. De qualquer forma, eu fui com 10 anos de estudar trompete e violino, portanto, estudava os 2 instrumentos. Não sei, naquela altura, o meu pai achava que eu podia seguir um ou outro. O único que seguiu o outro, foi o meu irmão Alberto, que acabou por fazer o curso de saxofone e violoncelo, com a Madalena Sá e Costa.

Eu

Mas o Professor lembra-se ou tem alguma memória do porquê de um instrumento de sopro e outro de cordas, ou não?

Entrevistado

Não, mas eu acho que foi o Professor Costa Santos que sugeriu essa ideia porque, o meu irmão mais velho também estudava clarinete e violino, portanto, e o meu irmão também estudou os 2 instrumentos. Mais tarde aconteceu nas escolas profissionais, ter 2 instrumentos e depois, optar por aquilo que gostava mais ou pelo que tinha mais aptidão. Mas, nessa altura, não houve nenhuma razão especial. Ele achou e deve ter dado essa indicação aos meus pais e então, puseram-me também a estudar trompete e violino, que ainda durou, pelo menos, 3 anos até eu ter uma interrupção. Aos 14 anos interrompi porque não dava para fazer tudo ao mesmo tempo, não dava e então acabei por arranjar um emprego para poder, enfim, ajudar também em casa.

Eu

Isso em que ano é que foi, mais ou menos?

Entrevistado

Isto foi entre 60 e 64. Depois, em 64 eu fui trabalhar para uma loja, no Porto, mas continuei na banda, que eu já estava a tocar na banda. Continuei a tocar na banda mas era diferente, porque ir às aulas no intervalo das refeições e voltar à loja, e depois, no final da tarde, ir para casa, chegava a casa muito tarde e depois tinha que levantar muito cedo, já não dava. E durante esses 4 anos, entre 64 e 68, estive parado. E depois, em 68, o meu irmão mais velho tinha ingressado na banda militar e eu perguntei-lhe, posso ir para aí? Mas não há vaga em trompete, só se quiseses trombone, estás interessado? E eu, eu não sei, não toco trombone mas vamos tentar. E, entretanto, o que, o que é que aconteceu? O meu pai, nesse ano tinha tomado conta da banda e sugeriu que eu tocasse bombardino ou eufónio como os colegas agora gostam de chamar, não é? E eu, não me importa e tal. Os bombardinos que existiam nas bandas militares e em todo lado, eram em Dó e não como agora, em Sib. Havia o barítono, que era o só com 3 pistões e esses sim, eram em Sib, mas os bombardinos eram todos em Dó e, então, comecei a tocar bombardino antes do meio do ano, de 68. E, então, passado algumas semanas o meu irmão trouxe-me a mensagem, olha, vais fazer uma prova para o chefe da banda, para ele te ouvir e assim foi. Um colega da banda emprestou um trombone. Nas bandas militares do exército, naquela época, não havia trombones de vara ainda, nenhuma

banda do exército tinha trombones de vara, embora, houvesse lá um ou outro que tocasse trombone de varas, não havia. Ele emprestou-me um trombone e eu fiz um teste que ele pediu, para tocar uma escala, para tocar qualquer coisa que eu soubesse. Eu tinha passado há pouco tempo para o bombardino, não sabia nada de cor ainda, não tinha ideia nenhuma porque o repertório da trompete ou do fliscorne, neste caso. Todas as filarmônicas usavam o fliscorne, a trompete veio mais tarde. Então, fiz a prova e o chefe disse, se tiver as capacidades no solfejo como o seu irmão, nem faço prova nenhuma. Porque o meu irmão já tinha provado que era bom naquilo, e era, realmente, tinha já quase o curso de clarinete feito e a maioria dos jovens que se apresentam nas bandas militares, nunca tinham passado por uma escola, portanto, não tinha ideia nenhuma do que era solfejo, eles faziam as coisas, até com o instrumento mas métodos de estudo, não havia nada disso. E eu, no meio daqueles, cerca de 20, acabei por entrar, ser chamado. Enquanto que, havia lá colegas, que alguns é capaz de conhecer, estavam à espera para entrar na banda e não tinha vaga não entraram, entraram só no ano seguinte. E eu, por via disso, acabei por ficar a ganhar, porque apanhei as vagas, entretanto, e as oportunidades que me foram aparecendo, eu fui concorrendo aos postos imediatos, era uma forma de ir avançando na carreira. Porque, só se chamava músico quando se era cabo, antes disso, era soldado aprendiz, portanto, era aprendiz de música, era o título que nós tínhamos. E depois de se ser cabo, então, é que se passava para ao quadro, então passavam a chamar, cabo músico, furriel músico ou sargento músico, não é? É que tinha a mesma especialidade mas tinha outras regalias, não é? Já não precisava de ir montar o palco para os outros nem andar por os instrumentos dos outros. Você sentava-se na cadeirinha e esperava que os mais novos fizessem esse trabalho. As coisas evoluíram e ainda bem, mas foi dessa forma que eu passei para o trombone. Então, regressei novamente ao Conservatório, porque nós tínhamos essa facilidade, os militares.

Eu

Isto, no Porto, não é?

Entrevistado

No Porto, portanto, em 68 nos finais de 68, eu penso que sim, ou nos princípios de 69. Regressei ao Conservatório, tínhamos uma autorização escrita num cartãozinho para poder sair do quartel, ir às aulas e voltar, etc. e então, aí, já como trombonista. Portanto, é um colega, que tinha um instrumento muito velho e em muito mau estado e tal, mas lá consegui aprender as posições e tal e comecei a ir para o Conservatório.

Eu

Mas estudou trombone de varas no Conservatório?

Entrevistado

Já de varas. Eu sei que há colegas mais antigos do que eu provavelmente, que devem ter tirado o curso em trombone de pistões, sei de um nome ou outro que andaram, não sei se têm o diploma, se não têm. Mas sei que estudaram esse instrumento, que era o que havia porque não havia outros,

ainda me recordo de ter visto na Orquestra Sinfónica do Porto alguém a tocar trombone de pistões.

Eu
Na orquestra?

Entrevistado

Na orquestra porque não havia trombonistas que soubessem tocar o instrumento, então era de pistões. Mesmo o solista da banda, que era trombone de canto, que a Banda da G.N.R. tinha e as Bandas do Exército, sobretudo aquelas mais importantes, que eram as do Porto e a da Infantaria, em Lisboa, tinham um músico que fazia esse papel, o trombone de canto em Sib, mas em pistões. Esse senhor tocava trombone na orquestra, trombone de varas, mas era um trombone muito simples, não sei se era Conn ou outra marca, mas sei que era trombone simples e durante muitos anos, penso que ele nunca adquiriu outro. Porque, entretanto, passado alguns anos, eu fui à Orquestra do Porto fazer um concerto de trombone, o Concerto de Darius Milhaud. Naquele momento, senti-me, mas que raio, passados estes anos, venho aqui tocar e este senhor é que era um exemplo para mim, eu não conhecia outro naquela altura, ele tocava muitas coisas e tal, era fantástico, grande solos e agora, venho eu, passados estes anos todos e ele está ali, continua igual e eu estou aqui em cima, para mim foi uma satisfação interior muito grande. É claro que nunca desejei mal a ninguém, não é? Mas este indivíduo fez-me a vida negra às vezes, mas pronto até, se calhar, é uma forma de aprendizagem, não é?

Eu
Isso foi no princípio dos anos 70, foi isso?

Entrevistado

Não. Quando fui ao Porto tocar com a orquestra, já foi...

Eu
Quando esse senhor já tocava trombone de varas...

Entrevistado

Isso foi ainda nos inícios dos anos 70, foi. Porque eu fui para a banda militar em 68, portanto, já estava eu na banda há 2 anos, quer dizer, na banda nunca toquei, fora dos ensaios sim, eu pegava no trombone de varas ia tentando tocar algumas coisas. Eu ia usando método do Arban que eu tinha da trompete e que utilizava no trombone, lia na clave de Dó, porque não tinha problemas, lia na clave de Fá e então, eu esse percurso. E mais tarde até, quando foi para concorrer ao posto de imediato, houve uma situação muito caricata, não havia concurso para o instrumento. No exército, os concursos eram feitos por instrumento trompete, clarinete, flauta, etc., e naquele ano, eu tinha o tempo suficiente para poder concorrer, não abriu o concurso em trombone, abriu só em clavicorne, bombo e trompete, se não estou enganado. Eu comecei a pensar assim, vou perder um ano, não há concurso para o meu instrumento, vou ficar para trás. E então pensei, vou

experimental o clavicorne. O clavicorne é um instrumento parecido com a trompa que algumas filarmônicas ainda têm, mas aqueles que havia lá, nessa época, eram tocados com a mão esquerda, embora fossem de pistões, eram tocados com a mão esquerda. Eu pedi a uns colegas, empresta aí, deixa ver se eu sou capaz de fazer alguma coisa com isso. Eu peguei no instrumento e fui à procura de um bocal e decidi experimentar um bocal de trompa a ver como é que resultava. E então, eu peguei num bocal de trompa e aquilo soou maravilhosamente. Espera aí, isto é interessante, eu sou capaz de fazer isto. A mão esquerda não é era problema nenhum, porquê? Porque o bombardino é um instrumento que tem uma posição incômoda, a posição, às vezes, incomoda e ao fim de algum tempo aquilo cansa. E eu já tinha experiência, que entretanto comecei a tocar bombardino na banda, não é? Já tocava há 2 anos, e quando estava cansado mudava, tocava com a mão esquerda e aquilo, para mim, resultava sempre. Não tinha problemas, de maneira que eu fiz essa experiência. Depois, havia outro problema, o chefe da banda tinha o vício de fazer um teste quando os jovens se iam apresentar. Eu quero concorrer, posso meter o requerimento? Queria concorrer em clavicorne. Ele olhou para mim e disse, mas eu nunca o ouvi tocar, logo à tarde tenho que o ouvir. E eu pensei assim, e agora, como é que eu vou fazer? Bom, os colegas que tocavam esse instrumento também fizeram um teste à tarde e eu, à tarde, com o bocal que entretanto tinha pedido emprestado a outro lá fui fazer a prova. Comecei a tocar e o Chefe olhou e disse assim, espere aí. Então, ele não toca o instrumento e está a fazer isto e vocês não são capazes de tocar uma escala com deve? Porque esse Chefe da banda, tinha o vício de mandar tocar a escala de Dó maior para todos os instrumentos. Para os clarinetes, era por causa da terceira à oitava, que era sempre complicada, a partir do Fá agudo tinham sempre alguma dificuldade, os clarinetes amadores, muitos jovens e mesmo os profissionais também tinha essa dificuldade. Hoje já não existe isso. Os trompetes ou os instrumentos de pistões duas oitavas era complicado. A primeira, tudo bem a segunda, já é complicado. Ele tinha aquilo na mente, porquê? Porque esse chefe que existia quando eu estive lá no Porto, tinha sido da banda da G.N.R. em Lisboa, tinha sido também sub-Chefe, tinha sido bom requinta, tinha, inclusive, colaborado com a orquestra Sinfónica fazer reforços. Portanto, tinha muita prática, sabia muito bem do que estava falar. E então, fui lá, fiz o requerimento, acabei por ir a exame, que os exames eram feitos em Lisboa, e eu acabei por ser o primeiro classificado dos concursos todos e esses colegas acabaram, um deles, acabou por chumbar. Pronto, porque era preciso tocar uma peça com banda, com acompanhamento, era preciso tocar uma escala, era preciso copiar, que era uma coisa interessante, também fazia parte das provas, fazer uma cópia com transporte. Portanto, transportando, era uma forma de também de dar um bocado de...

Eu
Conhecimento musical.

Entrevistado
É, exatamente. E foi assim o início dos anos 70.

Eu

O professor andou sempre um bocadinho entre instrumentos, é isso?

Entrevistado

Não, foi só nessa época, a partir daí...

Eu

Tocava eufónio sempre ou trombone?

Entrevistado

Sim, na banda. Na banda, eu tocava eufónio e na banda militar tocava trombone de pistões, entretanto, em 72 pedi transferência para Lisboa. Já era sargento e pedi porque, entretanto, em 71 eu concorri à Orquestra Filarmónica Lisboa, que é hoje a Orquestra do S.Carlos. E fui com esse instrumento emprestado, eu era muito jovem naquela altura, e aqui em Lisboa, havia os indivíduos da banda da G.N.R., da Armada, da Força Aérea que tinham já experiência, já mais velhos que até já conheciam aquela gente toda da orquestra, eu não conhecia ninguém. Só conhecia o meu irmão que, entretanto, tinha feito prova e em Lisboa e que já estava na banda da G.N.R.. O meu irmão acabou por fazer parte da banda da G.N.R. também 5 ou 6 anos, como violoncelista. Embora, ele tivesse feito uma prova também no saxofone, mas como a vaga era em violoncelo, acabou por entrar nesse instrumento. Vim concorrer a Lisboa e fiquei sempre sem saber se tinha ficado provado ou não, porque eu nunca recebi a resposta e é uma das coisas que me está atravessada. Foi então, quando entraram os solistas da orquestra, que foram todos convidados trompa, trompete, trombone, flauta, clarinete, etc.. Os concursos foram para os outros. E eu fiz concurso, fez o Amâncio, fez o Marques, que era também lá da banda da G.N.R. e estive na orquestra muitos anos, e o Silveira e eu não sei se mais alguém. Eu, no meio daquela gente toda, eu era uma criança, praticamente, embora, com 20 anos já não se é uma criança, mas era quase. Vim cá Lisboa, voltei para o Porto e nunca mais soubemos. Entretanto, a orquestra começou a trabalhar em 71 e o maestro Ivo Cruz disse ao meu irmão, olha, diz ao teu irmão que se ele quiser vir para cá para Lisboa, ele trabalha um bocado com o professor Coutinho e aí, depois eu faço uma proposta para ele entrar na orquestra. Foi por essa razão que pedi a transferência para Lisboa. O professor Coutinho, entretanto, disponibilizou-se a dar-me umas aulas no teatro da Trindade, no intervalo do ensaio da tarde e do ensaio da noite, porque a orquestra, na altura, fazia a temporada do S. Carlos no Trindade. E eu fui, sempre que ele me podia ajudar, eu estava lá presente. Entretanto, já tinha adquirido um trombone para mim. Comprei, naquela altura, um Conn Director, simples, era o que eu podia comprar e, mesmo assim, teve que ser a prestações. O dinheiro, não dava para nada, atenção, era muito pouco dinheiro.

Eu

Professor, explique-me aqui umas coisas para eu perceber a cronologia dos acontecimentos. Quando estava no Porto, começou a aprender o trombone de varas, certo?

Entrevistado
Foi aí que eu comecei, exatamente.

Eu
Mas não tocava o instrumento em nenhum conjunto.

Entrevistado
Não, não, não.

Eu
Era só por si.

Entrevistado
É só por mim, exatamente isso só.

Eu
E esse interesse surgiu, o gosto pelo instrumento, porquê?

Entrevistado
Aquilo fascinava-me e eu imaginava que seria muito complicado e pensava, eu tenho que aprender a tocar isto. Como era um bocai praticamente igual, eu queria a prender a tocar o instrumento e vi esse colega, a exhibir-se, a tentar tocar também como eu, estava a aprender. E ele, de vez em quando, emprestava-me, olha, vai-te entretendo aí que eu agora vou descansar um bocado, e era um bocado assim. Mas repara, não havia os produtos que existem hoje, aquilo, às vezes, a boca sabia-me a óleo lubrificante dos carros. Eu não sei o que é que eles punham ali, mas, naquele tempo, provavelmente, seria o óleo das máquinas de costura. Depois, mais tarde, os trombonistas que eu conheci na naquele tempo, punham um creme de Senhora, ou Vic, ou Nívea. Depois surgiram estes cremes todos, enfim, e agora até são cremes líquidos, que é ainda melhor. Mas naquela época foi um bocado assim. Depois, só quando vim para Lisboa e adquiri o instrumento é que comecei a trabalhar. Foi quando comecei a ter as aulas com o professor Coutinho e foi ele que me levou à Gulbenkian, quando eu vim para Lisboa e foi na Gulbenkian que eu me estreei na orquestra, mas nessa altura, eu já tinha 22 anos.

Eu
Era novo.

Entrevistado
Era, só que havia pouca gente a tocar trombone da minha idade, não é? Havia, se calhar, pessoas mais velhas que já que passaram de outros instrumentos. A maioria das pessoas que eu conheci, vinham do bombardino ou de outro de qualquer e passaram a tocar trombone, andavam com o trombone, a tentar tocar. E então, em 73, organizaram uma orquestra para fazer a temporada do teatro da Trindade. Alguns músicos da orquestra Filarmónica estavam indisponíveis da orquestra porque estavam a fazer

ópera no S. Carlos e criaram uma orquestra com músicos, os sopros, portugueses e as cordas eram espanhóis e ingleses. E portanto, aí eu fiz uma temporada durante 3 meses e meio, no teatro da Trindade. Fiz a Viúva Alegre, Os Palhaços, Cavalaria Rústicana, enfim, eu não me recordo das outras e que fazíamos várias sessões, várias récitas, creio que se fez uma também no Coliseu. E foi aí que, portanto, como eu tinha dado nas vistas, foi aí que me convidaram para fazer o lugar de primeiro trombone juntamente com um da Marinha e outro da G.N.R..

Eu

Estava na banda militar também, não é?

Entrevistado

E eu estava na banda militar. Portanto, os ensaios eram de manhã e eu nem carro tinha ainda, portanto, ia de comboio e tal, a morava na Amadora nessa altura. Ía para lá e passava lá a tarde no teatro da Trindade. E, portanto, depois, comecei a fazer com regularidade a Gulbenkian, só que na época, também a Gulbenkian não tinha muita atividade com trombones porque a orquestra era pequena, nessa época. Era uma orquestra de câmara, pouco mais que isso, não era mais que isso, só nas obras corais sinfónicas é que era preciso os trombones. Que era o caso do Requiem de Mozart, que foi gravado em 73, depois o de Fauré, depois as missas de Puccini, a missa de Mozart, Beethoven, etc. Só quando apareciam essas obras é que era utilizado o trombone. E só mais tarde, quando ele chegou cá Muai Tang, maestro chinês, é que a orquestra começou a fazer repertório sinfónico.

Eu

Mas já nos anos 80, não é?

Entrevistado

Já nos anos 80, exatamente. Depois, com a Gulbenkian, como se ganhou um prémio com a gravação do Requiem de Mozart, a orquestra foi à Bélgica, Madrid, Barcelona e mais tarde, depois, também a Itália, Veneza e Pádua.

Eu

O professor fez parte dessa gravação do Requiem?

Entrevistado

Fiz. Fiz parte da gravação, fiz eu, o professor Coutinho e o Manaças. O Manaças era o primeiro trombone da orquestra antes de mim na sinfónica e eu fui substituí-lo, porque ele teve um problema de saúde e acabei por ter que ocupar a vaga dele. Mas ele, depois de recuperar, voltou mas não aceitou o lugar porque não tinha condições físicas, mas fez um bom terceiro trombone, um bom trombone baixo. Ele era um músico muito experiente, aliás, o primeiro o trombonista que ouvi ao vivo a tocar um concerto, foi o Manaças, com a banda da G.N.R. a tocar o Rimisky-Korsakov. Não, espera aí, foi o Alberto Lazzoli. É um concerto para trombone e orquestra mas que há uma adaptação para banda pelo pai da Alexandra que era contrabaixista na Sinfónica também. É um concerto muito interessante, concerto brasileiro.

O autor veio cá dirigir a Orquestra do Porto e mais tarde ouviu-o em Lisboa a tocar o concerto de Rimsky-Korsakov e ele é que me cedeu os materiais desses 2 concertos. Portanto, ele era o solista da orquestra.

Eu

Esse Manaças devia ser uma figura importante.

Entrevistado

É, e eu acho que era interessante também falar disso, porque ele também tocava bombardino, porque ele tinha necessidade, nas bandas filarmónicas e tal, tocava nas bandas lá em cima, no norte.

Eu

Sabe o nome dele todo?

Entrevistado

Edmundo Manaças. Há um nome aqui no meio que eu não tenho de memória mas eu tenho forma de descobrir porque se formos aqui ao site da RTP Memória encontram-se lá as gravações de obras do último disco que a orquestra gravou na Igreja de Jesus, em Lisboa. E, aparece lá a composição da orquestra, aparece lá o Manaças também. O Manaças era o solista mas havia um outro, um tal Mota, que também era uma pessoa muito importante. Não tenho memória de ouvir a orquestra com essa gente toda, porque eu quando entrei na Rádio e entrei na orquestra ligeira, em 76. Quando esse colega, o Manaças, teve esse problema de saúde fui eu que o comecei a substituir e quando havia concerto, naturalmente. E acabei, depois, por fazer concurso também para a Sinfónica, fiz concurso para as duas. São pessoas importantes, há outros trombonistas que eu conheço, mas que nunca exerceram funções pedagógicas. Também eram trombonistas de orquestra, tocava na banda, era um pessoas de qualidade. Eu lembro-me desse Mota e há um nome também muito importante que tocava na orquestra, e eu digo importante, porque ele era conhecido, sobretudo, nas filarmónicas, pelas rapsódias que era o Ribeiro da Silva.

Eu

Sim, sim, sim.

Entrevistado

Que morreu aqui há pouco tempo, com 102 anos. Era uma pessoa muito afável, também.

Eu

Mas era do Porto ou de Lisboa?

Entrevistado

Não, esse era no Porto que tocava. Ele foi músico militar também, mas tocou na Orquestra Sinfónica e eu creio que quando eu fui tocar ao Porto, ele era o solista da orquestra. Eu não me recordo em que ano é que fui lá tocar, penso

que foi em oitenta e sete, oitenta e cinco, por aí. Eu tenho isso escrito em algum lado porque, quando eu toquei o concerto, tanto de Darius Milhúad como o Erik Larsson, que são concertos para trombone e orquestra de cordas. A rádio não tinha no arquivo nada dessas coisas, não tinham repertório para instrumentos de sopro, tirando, se calhar, a flauta e o clarinete e aquelas coisas de Mozart para trompa. Ou tínhamos o material para podermos tocar ou então, não havia hipótese. E também para tocar era preciso andar a pedir muitas vezes a um maestro para ter essa hipótese. Isso aconteceu quando o maestro Silva Pereira dirigiu-se a mim e disse, nós vamos ter um concerto aqui no Seixal, que é numa sede de uma banda, quer tocar o concerto trombone? Eu já andava há meses atrás dele. Eu até tenho os materiais, disse-lhe. E foi por essa razão que eu toquei e depois, a partir daí, fui mais vezes convidado, toquei nas ruínas do Carmo, toquei no S. Luiz. Nas ruínas do Carmos, estava o maestro Gunther, que era o maestro da orquestra do Porto, que depois me telefonou, você podia tocar esse concerto aqui no Porto. E foi então, essa minha experiência de ir ao Porto tocar esse concerto.

Eu

Eu encontrei aqui uns nomes, Antonio Jubilot e Gilberto Mota.

Entrevistado

O Jubilot também foi músico da orquestra e esse Mota... há um Gilberto, mas não sei se é esse Mota que eu falo, se é o mesmo que estamos a falar da Rádio. Porque há um Gilberto que era da música ligeira, que tocava na orquestra do Casino Estoril, não sei se é a mesma pessoa que esse Mota que tocava na Orquestra Sinfónica. O António Jubilot é do meu tempo, ainda na orquestra Sinfónica também faleceu aqui há meia dúzia de anos atrás, com 86 anos, por aí.

Eu

Esse nome vejo muito nas partituras.

Entrevistado

Porque nós tínhamos o vício de pôr nas partituras o dia em que se tocava aquela obra. Parece uma coisa de mau gosto, mas acaba por ser histórico, às vezes, até púnhamos qual era o maestro que dirigia. Quando entrei na orquestra já estava quase anos finais, embora eu estive lá quase 12 anos, e tive 3, 4 na ligeira. Foi quando esse Mota saiu da orquestra que abriu uma vaga e eu acabei por entrar. Havia também outro, que era o trombone baixo que não me lembro do nome agora.

Eu

Professor, o que considera mais importante para se ser músico? Quais as aptidões necessárias para se tornar músico?

Entrevistado

Eu acho que, primeiro é necessário ter vocação, não é? Isso é importantíssimo, ter boas noções auditivas, rítmicas e disciplina. Depois, é

muito trabalho, muita dedicação e, sobretudo, é paixão pela música. Se não houver isso, dificilmente de se é músico, não é? Pode ter muita habilidade mas se não tiver a paixão, as coisas ficam pelo caminho e, às vezes, é pena. Porque, com paixão consegue-se muitas coisas, e com dedicação, e tendo muita habilidade e sendo indisciplinado, perde-se um bocado, não é?

Eu

Qual foi o seu percurso académico?

Entrevistado

Eu, depois de acabar o curso do Conservatório...

Eu

Conservatório do Porto, certo?

Entrevistado

Não, depois acabei em Lisboa, entretanto vim para Lisboa e acabei já em trombone, portanto, o trompete ficou a meio. Eu estava no último ano do curso de trompete mas depois, mudei para o trombone.

Eu

Ainda no Porto?

Entrevistado

Ainda no Porto, as outras disciplinas eram as mesmas. Os cursos eram curtos. Os cursos de instrumento, nessa época, ao abrigo do despacho de 18/881, eram de 4 anos para os metais.

Eu

Para os metais todos?

Entrevistado

Excetuando a trompa. A trompa eram 5, era igual às madeiras. Os instrumentos de madeiras e a trompa eram 5 anos e os instrumentos de metal eram 4 anos, mas não havia tuba, nessa altura, nem bombardino. Só a partir da reforma de 83 é que passou de anos para graus.

Eu

Pois, porque em 83 já se previa que o ensino que fosse feito em 8 anos ou 8 graus.

Entrevistado

Foi, exatamente, Depois passou a ser igual para toda a gente, só os instrumentos de corda é que tinham curso superior, eram os únicos, portanto, tinham 6 anos de curso geral, violino, viola, violoncelo, etc. e depois, 3 anos de curso superior.

Eu

Assim tão recente não sei, mas sei que no meio do século XX, estava dividido por instrumentos de acompanhamento e instrumentos melódicos. Ou seja, o trompete, tinha mais 1 ou 2 anos que o trombone.

Entrevistado

Não, não tinha. Não, era tudo igual.

Eu

O trombone, o contrabaixo e a viola tinham 3 ou 4 anos, por aí. Piano sempre foram 6 ou 7.

Entrevistado

Piano, violino, violoncelo era, 6 anos geral, quem fizesse os 6 anos tinha o geral e quem fizesse mais 3 tinha o superior. No canto e na composição eram 3, 3 porque as disciplinas que eram obrigatórias para ter o curso completo de instrumento eram 3 anos solfejo, 3 anos de harmonia e 2 anos de português. Lá está, porque o nível era da quarta classe, tinha 2 anos de português, que era o equivalente ao quinto anos dos liceus, essa disciplina era dada por uma pessoa do liceu e no currículo, constava também história da literatura portuguesa, era interessante por isso. Depois, para se ter um diploma, tinha que se ter um certificado de 2 anos de francês ou inglês. Hoje, ninguém pensa nessas coisas, mas quem não tinha isso, não tinha o diploma.

Eu

Mas quando acabava o Conservatório tinham o quinto ano, era isso?

Entrevistado

Não, era o quarto ano. O repertório que se tocava é o mesmo que se toca hoje no ensino superior. Era o número de anos e ninguém com 4 anos toca alguma coisa, a menos que seja um adulto que toque em algum sítio, numa banda militar e que chegava ali e tinha essa capacidade porque uma criança que comece aos 10 anos, não tinha hipótese.

Eu

Estou a falar do ensino geral.

Entrevistado

Mas não havia outro. O ensino superior só começou na década de 90, 92, 93, quando foram criadas as escolas superiores de música do Porto e de Lisboa.

Eu

Sim, mas o Conservatório, o grau académico que dava, era relativo à música. Em relação às outras disciplinas, dava alguma coisa?

Entrevistado

Não, não. O Conservatório não servia para nada. Só mais tarde em 80, que eu agora não tenho de memória qual foi o decreto, qual foi o despacho, para efeitos de prosseguimento de estudos, deram-me equivalência a bacharel. E

foi nessa fase que eu aproveitei, mas só aproveitei anos depois porque eu nem sabia, passa ao lado, a gente, às vezes, não está atento ao que se passa à nossa volta e, às vezes, perdem-se oportunidades. E muita gente e alguns colegas da Orquestra do S. Carlos também aproveitaram isso. Tinham os cursos, mas não tinham reconhecimento, e então, a partir daí, para efeitos de procedimento, quem quisesse prosseguir, então, candidatava-se, como eu fiz. Inscrevi-me, candidatei-me à prova de acesso e depois fiz as disciplinas que me pediram. Era bacharel, tinha mais 1 ano para fazer a licenciatura. Portanto, tinha 2 anos para fazer isso, eu fiz num ano. Com a disciplinas, claro, música de câmara, o instrumento, estudo de estilos e seminário. Seminário era uma disciplina simples, era só assistir, escolher o tema que interessava mais e então, depois, estar presente para depois assinar o ponto. Nas outras, frequentava as aulas, eu tive essa possibilidade de o fazer porque tive sorte que não deixei de trabalhar. As aulas eram em horas que eu podia, uma segunda-feira de manhã e depois eram à sexta-feira também à tarde, as aulas de instrumento ou de manhã, se bem me recordo. Portanto, eu tive essa possibilidade, estava em Évora, nessa altura era o diretor pedagógico da escola profissional e a tive possibilidade de frequentar as aulas, senão, também não tinha conseguido. Eu acabei o Conservatório em 73, já em trombone e ainda fiz, para apanhar aquela fase de transição de anos para graus, mais de 2 anos. Eu também não estava a tocar em orquestra nenhuma, só em 76 é que entrei na orquestra efetivo, não é? Tive essas experiências na Gulbenkian e no teatro da Trindade e depois, quando entrei na orquestra ligeira, tive, realmente, muitas possibilidades de fazer música ligeira porque as pessoas da música estavam lá todas e as gravações de estúdio, era quase todos os dias. Havia sempre trabalho durante bastante tempo e depois, também, se alterou.

Eu

O trombone acabou já em Lisboa, é isso?

Entrevistado

O trombone terminei em Lisboa.

Eu

Disse-me que estudou cá com o professor Coutinho, já nessa altura?

Entrevistado

Nessa altura, já com o professor Coutinho mas no início, quando eu fiz a transferência para Lisboa, ainda não estava professor Coutinho como professor. Eu o agora não posso se foi em 72, 73 ou 74, eu não sei exatamente, porque quando pedi a transferência para Lisboa, os documentos e isso tudo, o professor que dava trombone era o professor Adácio Pestana, que era trompista mas que era o professor dos metais. Portanto, o primeiro período, pelo menos, ainda foi com o professor Adácio Pestana. Claro que a partir daí, e depois mais tarde, abriu concurso para trompete, não havia professor de trompete, foi professor José Augusto Carneiro e ainda mais tarde, mas já foi no meu tempo, tuba, que foi o António Lage. Mas eu, ainda fui o primeiro professor de tuba porque o

professor Coutinho não queria dar tuba, mas o Sérgio Carolino e o Massacote andavam ali à volta e eu disse-lhes, inscrevam-se em trombone e depois a gente arranja aqui uma forma de se arranjar um professor de tuba. Inicialmente, eu dava aulas em tuba ai Massacote e não sei se o Sérgio também teve alguma aula comigo. Ele diz que sim, mas eu não me recordo disso, mas depois fez-se um abaixo assinado porque, para se criar um curso numa escola, tem que se pedir autorização ao Ministério e tem que se pedir autorização um ano antes, portanto, até 28 de Fevereiro do ano anterior tem-se que se fazer um requerimento ao Ministério justificando por que razão é que é necessário, se é necessário, se há alunos e se há professores habilitados para isso. Naquela época, não havia ninguém, ninguém tinha o curso de de tuba, até em trombone havia poucos. No ano seguinte, então, entrou o António Lage como professor de tuba e passou a haver tuba e os bombardinos foram também, um bocadinho, por tabela, porque havia procura, que passamos a chamar, tuba tenor.

Eu

Ainda é o que se faz hoje em dia, não é?

Entrevistado

Não, agora já há o eufónio mesmo, na lista, assim como há também, a bateria de jazz, que não havia. Havia só percussão, percussão também não tinha professor. Portanto, é professor no Conservatório em Lisboa, era o professor Campos, que era o timpaneiro da Gulbenkian mas não tinham método estudo, não tinham método de trabalho. E depois, então quando o Carlos Voss, quer era do Porto, ainda foi meu colega na banda militar do Porto e que era flautista, nem sequer era percussionista, acabou por vir para Lisboa, para a Gulbenkian e entrou como professor do Conservatório, já com um programa estabelecido porque, entretanto, ele tinha ido estudar para Alemanha, para Munique.

Eu

Percussão?

Entrevistado

Percussão, exatamente. Foi quando ele regressou do Ultramar, que, entretanto, ele tinha ido para o Ultramar como flautista da banda militar, não é? E acompanhava-me, ao piano, nas audições do Conservatório do Porto, somos mais ou menos da mesma época, e ele já dava nas vistas. Ele era um indivíduo muito estudioso e tal, não falhava aos concertos, assistia aos concertos todos, levava as partituras com ele e seguia as obras através da partitura. Portanto, era uma pessoa muito, nesse aspecto, muito preocupada.

Eu

Professor, quais são os professores mais relevantes no seu percurso?

Entrevistado

Olha, eu tive alguns professores que me marcaram, entre os quais, eu falo num, que até escrevi aqui o nome deles para não me falhar. No Porto tive um professor que, hoje, se calhar, ninguém dá muita importância a isso, mas eu dou porque era o professor que é o equivalente a formação musical de hoje, mas naquela altura chamava-se solfejo. Disciplina solfejo e a disciplina de instrumento. Depois, a partir do terceiro ano, é que havia a disciplina de harmonia, hoje chama-se análise e técnicas de composição, naquela altura chamava-se harmonia. Só se podia começar a estudar harmonia quando já se tinha o terceiro ano de solfejo. Tinha também 2 anos de história da música e acústica. Hoje chama-se História da Arte, mudaram também o título. Quem queria fazer composição a nível superior, tinha que depois, estudar a partir do terceiro ano, fuga, contraponto e sonata, parece-me que era assim. E de forma, que o professor de solfejo dessa época é que me ficou mais ou menos na retina porque era um indivíduo muito ativo. Era um músico fantástico, tinha tudo na cabeça, chegava ali, tinha as lições de solfejo do Tomaz Borba e do Augusto Machado todas de cor. Chegávamos ali e era só cantarmos com ele. Estava constantemente a copiar e a escrever música porque também, ao mesmo tempo, compunha. Esse foi um dos que me ficou até mais que o próprio professor de instrumento, o professor de instrumento não tinha conhecimentos técnicos do instrumento.

Eu

Lembra-se do nome dele?

Entrevistado

Era o José Neves. Ele, por acaso, tinha também um irmão que era violoncelista na Orquestra do Porto, nessa época. Foi o que me marcou mais, tive outros lá, não é? Tive o Jorge Peixinho, foi meu professor pouco tempo, já na parte final, antes de vir para Lisboa, mas foi pouco porque teve que ir para a tropa e tive depois o Filipe Pires durante uns meses, no Porto ainda. Entretanto, eu vim para Lisboa e aí, depois em Lisboa, já não consegui o Filipe Pires, não tinha vaga. Em Lisboa, quem também me marcou bastante, porque era uma pessoa muito, muito, muito interessante, era o professor de composição, o professor Kroner de Vasconcelos. Era uma figura, tem algumas obras para piano e canto, senão estou em erro. E também o Joly Braga Santos, que era uma figura completamente diferente de todos, não é? Mas que, apesar de tudo, ele era professor no Conservatório, na época, mas não era professor de composição. A professora de composição era a Constança Capdeville, e essa já não tinha vagas, então eu passei a ser aluno do Joly Braga Santos, em análise musical, que era analisar partituras, ouvir obras musicais e comentar etc. Mas já foi fora, porque entretanto já tinha feito o curso dentro do outro processo e aqui já era uma alteração para as novas disciplinas. Como não tinha nada que fazer, andei lá no Conservatório nesse tempo. E portanto, foi muito importante também ter esse contato com ele, porque aprende-se muita coisa vendo e ouvindo. E claro, o professor Emídio Coutinho que foi o primeiro professor de trombone, mesmo especialista no instrumento. É bom lembrar que, realmente, ele deu-me a mão, ajudou-me, reconheceu, se calhar, também capacidades em mim e porque permitiu que eu fosse até à

Gulbenkian, porque costumavam ir lá outras pessoas. Na Gulbenkian, no coro, naquela época, havia muitos músicos militares que cantavam no coro e havia muita gente, no coro, que não sabia música.

Eu

Ainda é assim, hoje em dia, não é?

Entrevistado

Não, já não é tanto assim, porque hoje fazem provas e eles têm que saber música e têm que ler. Mas naquela época, havia algumas pessoas de uma certa idade, até invisuais, havia lá 2 ou 3 em invisuais na Gulbenkian, no couro e havia pessoas que tinham as mais variadas profissões. Eu creio que ainda é capaz de haver alguma coisa dessa mas eu acho que hoje, a maioria, toda a gente já sabe de um canto, já sabe cantar, já têm uma formação em canto e sabem ler música, mas não era assim. Hoje têm o coro sinfónico, tem o coro de câmara, está subdividido em várias áreas. Eu devo, realmente, ao Coutinho ter-me levado à Gulbenkian e a partir daí comecei a ir lá muitas vezes. Claro que depois conheci outros seus colegas que passaram por lá, mas eu mantive-me ali, praticamente, durante 20 anos, até 92, talvez. A partir dali, não sei porque razão, deixei de ir lá tocar, mas entretanto a orquestra da Sinfónica também tinha sido extinta e eu fiz a prova para transitar para orquestra do S. Carlos, mas já tinha feito antes. Já tinha feito um concurso como um brasileiro que agora não me lembro o nome.

Eu

Neschling.

Entrevistado

Exatamente, Neschling e fiquei aprovado, mas depois comecei a pensar e, entretanto, a orquestra ainda estava a funcionar. Mas eu comecei a pensar muito bem e pensei, espera aí, mas isto está difícil, está complicado, porque se esta acabou, aquela também vai acabar e vão extinguir, como fizeram esta e assim aconteceu. E então eu escrevi uma carta a prescindir da vaga e, portanto, não entrei, fiquei, mas não entrei. A orquestra que estava no S. Carlos na altura, é a mesma que vem da Orquestra Filarmónica, que andou fora e dentro, fora e dentro até estabilizar e agora está estabilizada, felizmente. E então, nessa altura voltei a concorrer, concorreram alguns colegas que ainda estão, a Sónia, a Lurdes, a Cecília, salvo o erro, são as 3 colegas que eram da orquestra e que ficaram aí. Eu não fui chamado logo no início, fiquei aprovado mas, o Lages, o Lopes Fernandes também ficaram aprovados, mas não fomos chamados e depois, quando me chamaram novamente, eu, olha não, não aceito, não quero. Entretanto, eu tinha sido convidado para ir dar aulas para Évora, agora estou aqui, agora não me dá jeito nenhum e tal. Pronto, isso é a única coisa que eu me ficou atravessada porque eu, devia ter aceite o lugar e eu tinha feito, pelo menos, mais 10 anos de orquestra. Assim não, continuei a tocar na Orquestra do Porto, porque, quando terminou a orquestra, no período anterior, criou-se a Régie Sinfonia, Porto e Lisboa, mas em Lisboa nunca existiu.

EU

Aí é? Disso não sabia.

Entrevistado

Então, em Lisboa nunca existiu e então, os músicos de Lisboa foram transferidos ou foram em comissão de serviço para Regie mas sem trabalho. E, portanto, não estás a imaginar o que é estar sem trabalho e a receber mais de 30% de vencimento, ainda levamos aumento, deve ter sido o prémio, um aumento de vencimento de 30%. A partir daí, de vez em quando, telefonavam para ir lá colaborar com Orquestra do Porto e então há um episódio muito interessante, que a funcionária lá da orquestra telefonou-me um dia e perguntou-me, o maestro gostava de o ouvir. E eu disse-lhe, mas eu estou em Lisboa, porque é que não vem cá ouvir-me? Se nós fôssemos convocados, nós tínhamos que ir ao Porto porque estávamos em comissão de serviço e por cada vez que íamos ao Porto, por cada semana de trabalho, recebíamos mais 25%. O que quer dizer que se tivéssemos mais 4 semanas era 100%, recebíamos o ordenado a dobrar, e isso aconteceu algumas vezes. E depois, é claro, quando acabou a orquestra comecei a ir ao Porto muitas vezes. Chegou uma altura que passava o mês inteiro no Porto e, ao fim de semana, vinha a Lisboa e voltava para lá, mas como já estava a dar em Évora era muito complicado, os alunos ficavam muito tempo sem aulas. Mas repara, eu cheguei a fazer 800 km para vir dar aulas e voltar no mesmo dia de manhã, às 6 da manhã ia para Évora e ao fim da tarde, às 4h, sai de Évora para estar às 8 da noite da noite para o ensaio da noite, quando havia ensaio à noite. Isso era muito complicado e perigoso. Mas aconteceu, mas para que os alunos não ficassem muito tempo sem aulas. Eu tive essa experiência, de professores que são convidados para ir tocar na orquestra e depois estão 8, 15 dias sem dar aulas e depois vão repor, é pá, isso não funciona comigo. Então um aluno vai aprender tudo em 1 ou 2 horas? Isso não funciona. Eu prefiro um professor que esteja lá, é pá, não pode hoje, vai amanhã.

Eu

Mas então, o professor chegou a fazer parte da Regie, é isso?

Entrevistado

E eu fiz parte. Depois, quando a Orquestra do Porto foi criada, alguns músicos da orquestra da Rádio passaram para a Regie, não muitos.

Eu

O Sr, Silva, do trompete como o do oboé, assim um grupo de malta.

Entrevistado

Nas cordas eram o Manuel Costa Santos, que já está reformado e eram os Pereira de Sousa e havia outros jovens ainda que acabaram por entrar. Naquela, naquela altura, havia muita gente de Leste que tinha muitas dificuldades, na Polónia, na Rússia havia muitas dificuldades para os

músicos e eles vinham, até por valores mais baixos e preenchiam as vagas e as coisas funcionavam mas não, quiseram acabar com a orquestra. Ficámos, depois, esse tempo todo a trabalhar na Regie e aquilo começou também a não funcionar muito bem, porque gastaram dinheiro todo no primeiro ano e depois já não havia verbas. Eu fiz uma carta a pedir para voltar novamente porque, no contrato, havia uma cláusula que dizia que em qualquer momento podia regressar à origem e assim foi, mas isso não adiantou muito porque a orquestra acabou na mesma. Quem tinha mais de 55 anos foi para a pré-reforma, quem tinha menos, que era o meu caso, fomos indemnizados e cada um seguiu a sua vida.

Eu

O professor não se lembra disto, mas o primeiro trabalho profissional que fiz, foi consigo na orquestra do Porto na inauguração do órgão de tubos da Igreja da Lapa.

Entrevistado

O órgão de tubos, foi muito bom.

Eu

Em 94, 95 por aí..

Entrevistado

Foi muito giro porque eu estava a ir regularmente ao Porto. No início, era um inglês que vinha fazer primeiro trombone, eu fazia segundo e era um trombone americano que fazia trombone baixo. Mas, a partir de determinada altura, passei eu a fazer o lugar e cada vez que me chamavam, eu ia. Fiz o Requiem de Mozart, nunca tinha feito o solo, porque na Gulbenkian era o Coutinho que fazia e eu ali, embora esteja no papel de segundo, mas isso é outra coisa, eu fiz então com a orquestra do Porto, na Igreja de São Vicente de Fora, com o coro da Filarmónica de Londres, com um maestro o inglês e correu bem, felizmente.

Eu

O professor, durante a sua formação, ou seja, enquanto nos Conservatórios, organizava concertos ou participava em concertos organizados por colegas ou não?

Entrevistado

Não. Eu, como aluno no Conservatório do Porto, fiz algumas audições e cantava no coro. Cantava porque era a única classe de conjunto que havia na época. Não havia música de câmara, no Conservatório tinham o coro que faziam, de vez em quando, concertos dentro e fora da escola.

Eu

Mas o professor sempre trabalhou muito na banda, também entrou cedo na banda militar.

Entrevistado

Na Banda filarmónica comecei com 10 anos e, portanto, tinha já o conjunto, portanto, esse prazer de tocar em conjunto. Mas nos cursos antigos, não havia a classe conjunto e quando eu entrei, como professor no Conservatório depois do professor Coutinho ter saído, quis fazer a minha primeira audição com alunos, entretanto, já tínhamos começado com o grupo de metais. E então, do que é que eu me lembrei? Olha, vou pedir ali ao professor José Augusto e o Professor Nelson Rocha, que também já estava com um professor, aliás, nem foi ao Zé Augusto, foi ao professor Nelson, porque um aluno dele é que se foi oferecer, e pedi ao Voss, empresta-me aí um alunos dos teus para poder fazer aqui uma coisa com os metais. Eu tinha pensado na marcha da Aida e mais uma coisinha ou outra. E, então esse aluno do professor Nelson, que me diz, eu também gostava de participar. Vamos fazer aqui uma audição diferente, porque não havia a classe metais no Conservatório, não havia a classe de música de câmara no conservatório e então eu fiz esse concerto e aquilo foi um sucesso, porque mesmos os professores do Conservatório nunca tinha assistido uma coisa daquelas, nunca tinha acontecido nada daquilo. E ficaram todos entusiasmados, a sala encheu e foi um sucesso, de tal maneira, que no ano seguinte foi criada a classe de conjunto de metais e a partir daí, passou a ser o Professor José Augusto, o professor da classe metais. E eu, depois, participava quando me pediam os colegas. Hoje é mais fácil organizar uma coisa destas mas, naquela altura não havia.

Eu

Mas o professor, quando organizou isso, era aluno? Ou já era professor?

Entrevistado

Não, já era professor, foi no primeiro ano de professor, foi em 86 e estive lá até 2006. Depois, nos últimos, já usavam a classe de trombone como classe conjunto. Ponham os trombones que estavam disponíveis àquela hora, fazíamos quartetos, quintetos, fazíamos muitas vezes aqueles corais de Bach e outras coisas que eu ia adquirindo ao longo da vida, usava isso na classe de conjunto. Mas depois, no meio disto tudo, aparecem jovens com talento e outros com menos talento muito e nós temos que fazer uma triagem de uns e de outros. Não é valorizar, mas é dar um apoio maior aqueles que têm a possibilidade de seguir, não se pode estar a travar a evolução desses em função daqueles que vão ficando para trás, portanto, escolho, um bocado, o programa que se tem que fazer com cada um deles, sem os prejudicar.

Eu

Nesse sentido, o que é que considera mais importante num professor?

Entrevistado

Eu escrevi isso. É a forma de estar, de se explicar e exemplificar aos alunos. E eu tive sempre essa preocupação de exemplificar, é assim que podes fazer, se não consegues, vais fazer assim ou vai fazer de outra maneira. Eu lembro-me que essa pergunta foi-me feita, também, por uma aluna, numa altura em que eu fui a Espanha, a Dania. É uma cidadezinha ali próximo de

Valência. O que é que acontecia naqueles cursos? Apareciam lá os alunos que se candidataram às escolas, que se candidatavam às bandas militares e era uma forma de eles trabalharem o repertório que queriam levar. Isso foi uma experiência também muito interessante, porque o professor de lá não pegava no instrumento e eu, depois também conheci o professor de trombone baixo, que era da Orquestra da Rádio Nacional de Espanha, era simpático, mas é era só de conversa. Quer dizer, não exemplificavam, eles ficavam entusiasmados por eu pegar no trombone e dizer como é que eles podiam fazer melhor. Às vezes, passava as aulas a tocar para eles, em vez de serem eles a tocar para mim e no meio daquilo tudo, também tinha bombardinos e tubas, tinha lá gente muito interessante, professores de conservatórios, nessa masterclass. Portanto, aquilo é um sítio muito interessante no Mediterrâneo, mas aquilo é um calor insuportável durante o dia. Portanto, as aulas começavam às 9h mas terminavam às 2 da tarde, 1 hora da tarde e depois, só ao final da tarde é que se volta a pegar naquilo. Não sei se foram 8 dias ou se foi mais, mas aquilo foi interessantíssimo, criou-se, enfim, uma cumplicidade e tal. Mais tarde, esse professor deve-lhe ter dito porque eu disse-lhe que, a minha primeira experiência discográfica foi com um professor alemão, Armin Rosin que eu tinha conhecido através de um LP que tinha comprado quando fui com Orquestra Gulbenkian a Paris. E passado um mês, eu recebo uma carta da Alemanha com uma encomenda no correio e fui levantar. Então, era uma caixinha com 3 CD's e uma carta muito simpática desse senhor professor que não me conhecia, mas que tinha tido muito boas referências minhas. E então, estava a oferecer o material dele e que, se os meus alunos, às vezes, precisassem, ele, enfim, enviaria. E que nesse ano, até iria fazer uma masterclass ao Japão, só de embocadura, sem instrumento e eu assim, boa. Fiquei sempre com essa mensagem na cabeça, olha, vale a pena, às vezes, a gente trabalhar para tirar estas coisas.

Eu

O professor tem algum professor que o tenha inspirado mais? Creio que já respondeu a isso, o José Neves e o Kroner de Vasconcelos.

Entrevistado

É, exatamente, pela forma como eles falavam e lidavam connosco. Porque com o José Neves, eu era uma criança, ainda tinha 10 anos, mas, às vezes, lembro-me, porque ele tinha um escritório ali perto do Conservatório e dizia, olha, vais para lá para me dares uma ajuda porque eu, às vezes, preciso que vão ali fazer umas fotocópias e não sei quê. Não era como existem hoje, as fotocópias, a música era escrita, que eu também fiz muitas dessas, em papel vegetal pautado. Era escrito com tinta da China e depois, havia aquelas máquinas de reproduzir, como se fosse um negativo de uma fotografia. Eu fiz cópias dessas para a Gulbenkian para a Secretária de Estado da Cultura também, perdia noites a fazer isso, a copiar. Eu tinha jeito para a cópia e então, usava a régua para aquilo ficar tudo direitinho em papel vegetal, que é muito complicado, dá mais trabalho, demora-se mais tempo. Mas não havia, ainda, os computadores, os computadores só surgiram na no início dos anos 90 e os programas de música, ainda mais tarde. Portanto,

esse professor dizia, vai ao meu escritório, e lá, ele ia fazendo com os alunos que iam aparecendo e nós aprendíamos muita coisa, embora fosse uma criança, mas estava sempre atento ao que ele fazia e dizia. Isso marcou-me profundamente. E ele era um músico excepcional. Tocava acordeão, tocava piano, era uma coisa incrível e estava constantemente a compor porque ele também era compositor.

Eu

No seu percurso, enquanto aluno, tem assim, alguma coisa que o marcou negativamente?

Entrevistado

Quando me passou o questionário e disse, olhe, marcou-me o facto de não ter não ter tido a hipótese de ter música de conjunto a chamada música de câmara. Assim como, também não havia quando as escolas superiores foram criadas, isso foi aparecendo conforme foram aparecendo mais alunos, mais alunos, mais alunos e então, foi possível fazer isso. Mas, o que era a classe de conjunto no Conservatório? Era o coro, quase todos os alunos iam para o coro. Claro que é bom, era um sítio onde tinha hipótese de fazer música em conjunto, não havia orquestra. Havia, realmente, a classe de orquestra que, por exemplo, no Conservatório, em Lisboa, era dada pelo Joly Braga Santos, e mais tarde, pelo Peres Newton e depois, foi o Manuel Teixeira. Mas é sempre difícil criar uma orquestra, quando é criada por vontade dos alunos aquilo não vai, e a orquestra de sopros foi a mesma coisa. Só quando se estabeleceu em regulamento que os alunos eram obrigados a frequentar a disciplina é que houve mudanças.

Eu

Mas consegue retirar aspectos positivos disso ou nem por isso?

Entrevistado

Foi bom porque as coisas depois mudaram e agora estão estabelecidas. Até porque, havia pressão dos próprios professores e eu, repara uma coisa, uma escola que tem 3 professores de clarinete e só participavam 3 ou 4 alunos, não pode ser, havia qualquer coisa que não estava a funcionar bem. Quando passou a ser obrigatório, os alunos começaram a aparecer. Ou então, numa escola que tem, por exemplo, uma classe de saxofone que aparecem 12 saxofones altos, o que é que eu faço com 12 saxofones? É difícil, alguém tem que ir tocar tenor ou barítono.

Eu

Nos seus tempos livres, o que é fazia?

Entrevistado

Não tinha tempos livres. Eu limitava-me, muitas vezes, a transcrever, agora, nesta fase final, algumas obras para os instrumentos que eu queria ou no caso da banda, às vezes, para poder tocar com a composição que eu tinha. Porque ter uma partitura com determinados instrumentos que não existem na banda, tenho que pensar outra coisa, não é? Numa orquestra, a partitura

tem aquela composição, o maestro ou a organização da orquestra, contrata os músicos com aquela condição que está na partitura e aquilo funciona, mas numa banda não é assim. Se tiver 10 trompetes e só 2 clarinetes, há aqui qualquer coisa que não está bem, então tem que inventar ali qualquer coisa, tem que se ser inventivo ou criativos, se quisermos.

Eu

O professor, além de ter feito o seu percurso no Conservatório e nas orquestras, manteve-se associado à banda militar?

Entrevistado

Eu estive na banda até 91. Concorri, inclusive, a oficial, chefe de banda e fiquei aprovado mas como não tinha vaga, acabei por pedir a passagem à situação de reserva e depois, naturalmente, depois do prazo, passar à reforma, mas continuei ligado a filarmónicas. Eu entrei para o Conservatório com o professor Ismael Santos para substituir o professor Coutinho. Como éramos os 2 militares, não podíamos fazer um horário completo, só podíamos fazer em acumulação de serviço.

Eu

O professor Ismael também era militar?

Entrevistado

O Ismael era da Banda da Armada. Depois, ele abandonou e eu não quis porque eu podia ter entrado no quadro mas não quis abandonar a banda militar. Mantive-me ali até ser possível, até chegar a uma altura em que já não era mais permitido acumular funções públicas. O Conservatório é uma escola pública, só podia nas privadas. Aliás, eu depois estive em Évora 10 anos e estive também na Gualdim de Pais 10 anos porque aí, podia acumular. Na função pública, todos os anos tínhamos que fazer um requerimento ao Primeiro-Ministro, pedir autorização para acumular as funções e o respectivo vencimento, mas claro que era pago 1/3 do vencimento, não era pago igual aos outros, embora como fizesse as mesmas horas que os outros, coisas da lei, era assim.

Eu

Em que altura é que decidiu fazer da música profissão? Foi uma coisa que lhe apareceu?

Entrevistado

Não, foi assim. Eu não tinha pensado nisso, portanto, eu fazia a vida normal na aldeia, ia para casa e tocava o instrumento no ensaio da banda e quando eu fui para a tropa, as coisas mudaram. Foi nesse momento, quando fui chamado, fui chamado, ainda, para aí 15 dias, já fardado, sem saber o que é que significava a farda e o que é que significavam os símbolos. Depois, é que fui fazer a recruta, que era em Espinho, e depois da recruta, fui para Tomar, onde estive, também, 2 meses a tirar a especialidade de atirador de Infantaria, porque os músicos do Exército eram todos atirador de Infantaria, porquê? Porque se tivesse algum castigo no meio do percurso, naquela

altura havia o serviço militar obrigatório e, portanto, era de 3 anos, e havia o Ultramar e essas coisas todas. E se a pessoa tivesse algum problema quando estava na música, o castigo era passar, neste caso, ao serviço geral que era o que eles chamavam dos básicos, não têm profissão, não têm especialidade definida. Então, para que isso não acontecesse, os músicos tiravam a especialidade e assim, se tivessem algum problema, algum castigo, passariam a ser atirador de Infantaria. Depois, eu comecei na banda e o repertório era muito interessante nessa época, porque o maestro que lá estava, tinha sido da Banda da G.N.R., como já falei há bocado e eu repertório era muito bom, as peças eram muito interessantes. E eu comecei a entusiasmar-me com aquilo mas não me tinha passado pela cabeça, nem fazia ideia nenhuma do que era ser profissional de música, não é? E as coisas, as coisas aconteceram com naturalidade.

Eu

Mas já era músico da banda, nessa altura?

Entrevistado

Foi quando eu entrei na banda, que comecei a pensar no assunto.

Eu

Mas o que é que o levou a concorrer à banda?

Entrevistado

É assim, porque eu tinha começado a estudar com o meu pai e a tocar banda filarmónica. O meu pai tinha-me posto a estudar no Conservatório e eu fazia aquilo, tinha que estudar, ele queria que tocasse música e tal, mas ao entrar na banda é que vi a qualidade em relação à filarmónica e comecei a pensar, isto realmente pode ser uma coisa interessante. Havia aquela possibilidade de passar ao quadro permanente, portanto, já tinha um vencimento, a partir de sargentos já se tem um vencimento. Eu podia ter sido outra coisa qualquer, mas aí comecei a entusiasmar-me e as coisas começaram a acontecer com naturalidade. Depois de vir para Lisboa, comecei a entrar num outro mundo e daí e comecei a ir à Gulbenkian., entretanto, em 74, já tinha acabado o curso mas ainda andava pelo Conservatório e o Professor Coutinho decidiu, com o tal material que ia adquirindo do Philip Jones, criar um grupo de metais. Começámos a fazer experiências e inicialmente não tinha tuba ainda, eram 4 trompetes, 4 trombones e as coisas foram conforme as disponibilidades de cada um. Os ensaios eram no Conservatório ao sábado de manhã, ainda estava aberto. Começámos a fazer aquelas aquelas sessões de dinamização da Juventude Musical Portuguesa e, a partir daí, fizemos depois um concerto.

Eu

O professor não criou expectativas em relação ao seu percurso, não é?

Entrevistado

Não, as coisas foram aparecendo e eu fui agarrando com ambas as mãos.

Eu

O professor nunca pensou ser músico de orquestra, música da banda?

Entrevistado

Não, não, nunca tinha pensado nisso. Na banda da filarmónica tocava eu feliz da vida, íamos fazer as festas, as romarias e, portanto, não tinha mais expectativas. Depois, quando comecei a conhecer outras figuras de grande nível na banda militar, onde tocava o pai do Adriano Aguiar, que era um que era um excelente clarinetista, havia um outro flautista da orquestra, um tal Noites, eu era miúdo e eles eram já homens, estavam na orquestra, o oboé, o Saúl, o trompete, o Óscar, o trompa, o Armindo Ferreira. Portanto, eram pessoas já diferentes. Eu assim, pá, isto é que é bom. É claro que eu, no fundo, com o trombone de pistões e como eu tinha a técnica da trompete, o Arban, aquilo estava tudo de cor, eu brincava com aquilo no trombone. Depois, punha-me atrás dos clarinetes, quando eles estavam a estudar, e tocava também com eles. E depois, como não tínhamos a possibilidades de livros, eu hoje, tenho dezenas, centenas de livros, cadernos de música, mas naquele tempo não havia, portanto, tínhamos que inventar. E era baseado nas escalas e naquilo que nós fazíamos com as escalas, porque havia sempre um professor que ia dar aulas, era chamado o músico de dia e ia ver se nós estávamos a estudar, portanto, às 8 da manhã, 8 e meia da manhã não tínhamos nada que fazer, só tínhamos que tocar. E, às vezes, provocávamo-nos uns aos outros para ver quem tocava mais rápido. E isso, parecendo que não, desenvolve muito. E embora, a maioria dos jovens que estavam lá, nessa altura, nunca tinham passado por uma escola de música. E, portanto, isso também a dava um bocado vontade... eu estou à frente deles, pensava eu. Eu tinha em mente, ninguém vai fazer melhor que eu, que eu não deixo, eu estou, agora, a ser um bocado exagerado mas só se eu não puder, quer dizer, não vou deixar passar só por inércia. Eu vou trabalhar para que não seja ultrapassado. Claro, que isto não é sempre assim, não é quando a gente quer e como quer, mas na mente, era assim que funcionava. Eu lia muito com o instrumento, conhecia muita coisa, cadernos de música, excertos de orquestra, embora, também ajude imenso, ouvir antes do ensaio. Nós antes, íamos para o ensaio de orquestra e nunca tínhamos ouvido a obra, não sabíamos como é que aquilo funcionava, só tínhamos a percepção quando a tocávamos. Agora não, quando alguém vai para a orquestra, já ouviu de certeza a obra várias vezes, as passagens mais difíceis já estudou em casa para quando o maestro mandar parar, as corrigir.

Eu

Quais são os atributos que consideram mais importantes para se conseguir singrar ou integrar-se na profissão enquanto performer, enquanto músico?

Entrevistado

Bem, eu também escrevi essa questão aqui, algures. Mas eu acho que é, sobretudo, o rigor, tem que ser muito rigoroso e muito cuidadoso também.

Eu

Rigoroso em que sentido, professor?

Entrevistado

É no sentido, portanto, da afinação, da técnica estar muito bem desenvolvida, porque se um indivíduo quer ser performer, pode-se dizer como solista ou como integrante de um agrupamento. Como solista, muito mais complicado conseguir, tem que haver mais rigor ainda. Às vezes, como está inserido num grupo tem que ter a preocupação do equilíbrio, da equipa, isso é importante. Estarmos num naipe de orquestra, ele tem que o que está a tocar e saber o que os outros estão a fazer, também. Não pode estar ali, só eu é que sou bom e os outros não interessam, isso não pode ser, não funciona assim. Tem que estar equilibrado, tem que preparar as peças com como os outros colegas, ensaiar. Inicialmente, não era assim, cada um chegava à hora que queria e tal e sentava-se no lugar e pronto. Tem que haver rigor, porque senão o trabalho não resulta e, portanto, para ser um solista, portanto, tem que ouvir muita música e fazer as suas escolhas, porque as pessoas não pensam todas da mesma maneira. Portanto, eu para mim, por exemplo, tu estavas lá, quando o Sluchin esteve no Porto, há muitos anos, lembraste? E eu fiz o Concertino de Larsson e fiz lá umas coisas que o Coutinho fazia, ele fazia um trémulo, um mordente em algumas notas, e eu fazia aquilo porque eu também já tinha ouvido, entretanto, em gravações. Ele perguntou, porque é que fez isto? Olhe, eu achei que ficava bem aqui, não quer dizer que esteja escrito, disse-lhe eu. E ele ficou encantado com isso, de tal maneira, que o professor Coutinho, no dia seguinte, chamou-me e disse, olha, sabes o que é que ele disse de ti? Ao princípio, nem era para aparecer nessa masterclass, nessa altura, já estava em Évora e tinha ido com a minha mulher passar o fim-de-semana a Espinho não tinha muita vontade de... ia para descansar, mas pronto, lá fui. Gostei muito de ter tocado com ele, porque ele depois perguntou-me, o que é que vamos tocar? E me pôs-me uma coisa de Bach à frente, um dueto, uma partita, salvo erro. E eu, tanto faz, e então começámos a tocar e ele percebeu que eu tinha facilidade em ler.

Eu

E enquanto professor, reconhece as mesmas características ou não?

Entrevistado

A gente, às vezes, enquanto professor, não é bem entendido, não é? As coisas não correm tão bem assim porque cada aluno tem a sua história, não é? E nós temos que a conhecer bem, até o meio de onde ele vem para perceber as reações deles. No início, como há bocado expliquei, tive uma série de alunos muito bons porque também havia mais escolha, porquê? Havia poucas escolas com ensino oficial e, nessa altura, no Conservatório, apareciam 10 ou 20 alunos a candidatar-se para entrar no Conservatório. Hoje, se formos assistir às provas de admissão, aparecem de 3 ou 4. Das duas uma, ou entram todos, ou o professor não tem alunos para dar aulas, não precisam do professor para nada. Naquela época não, apareciam 20 e nós escolhemos 10. Só tínhamos 10 vagas, escolhíamos 10. Já vinham das filarmónicas com alguma experiência musical e com, pelo menos, conhecimento do instrumento e isso facilitava. Agora, para o final, onde eu

estive, em Tomar, é uma região do país que não há muitas bandas e então, nós temos que ir às aldeias, quase, buscar os alunos, porque os alunos que estudam em Tomar, vêm todos das aldeias, vêm em autocarros dos transportes escolares e estudam nas escolas secundárias ou básicas. Nós temos que ir às escolas públicas à procura deles para os convencer a vir para o curso de música. E depois, não têm instrumento, a escola é que fornece esses instrumentos e se complica. Enquanto, por exemplo, do norte, a gente vai a um sítio e o aluno já tem um instrumento que o paizinho lhe comprou, da melhor marca, o topo de gama logo, nos vários instrumentos.

Eu

Há mais bandas também, não é?

Entrevistado

Há mais bandas, exatamente, e há mais qualidade, porque o tipo de trabalho é diferente. Têm um trabalho mais intenso, há mais confrontos, no bom sentido, entre as bandas e isso permite uma melhor qualidade e toda a gente fica a beneficiada. A partir da altura em que foram criadas as escolas profissionais, na década de 90, no início 92, por aí, as coisas mudaram e agora, mais recentemente que abriram o leque, o ensino articulado abriu para toda a gente...

Eu

Integrado, não é?

Entrevistado

Articulado, articulado. Integrado é aquele que é dado na mesma escola, que tem todas as disciplinas, todas as áreas, tanto da parte artística como a outra.

Eu

Mas tanto o Conservatório do Porto como o de Lisboa, não tinham isso.

Entrevistado

Não tinham, mas agora têm. As primeiras escolas profissionais que apareceram foram em Viana do Castelo, Mirandela, Espinho e Santo Tirso, e depois, aqui no sul, Évora e Almada. Portanto, a de Almada já não existe e a de Évora acabou em 2000. O que funcionava nas escolas era o supletivo. O aluno tinha música aqui e depois tem as disciplinas normais. Portanto, o curso normal, era na escola normal e depois ia para o Conservatório estudar música. Isto era esse curso, era o supletivo e o Estado financiava em parte. Agora, passou a financiar só se o aluno não estiver desfasado mais do que um ano.

Eu

Considera importante fazer formação no estrangeiro, ou não?

Entrevistado

Olha, eu acho interessante, sobretudo, porque se conhece novas culturas, tem-se novos contactos com outras pessoas, com outras ideias. Eu, na altura, podia ter ido para o estrangeiro, realmente, mas não havia a facilidade que há hoje. Era complicado e também casei muito cedo, não podia ter grandes intenções de o fazer, portanto, tinha uma vida mais calma aqui, mas conheci muita gente. Fui ouvir ao Porto o Lindberg, o David Taylor no Seixal, o aquele americano, o Alessi, o Milliere também esteve aqui na Metropolitana, com o Sluchin e com o John Peterson que esteve no Conservatório num masterclass organizado pelo grupo de metais e o Michael Lind, que era um tubista de referência, nessa época. Para além daquele, do Globokar, que era compositor e ainda é vivo, estive com ele uma vez na Gulbenkian quando tocamos uma obra dele. Aliás, ele fez um recital sozinho no auditório 2, que tinha rasgado a camisa e não sei quê, só com peças para trombone solo. Ele tocou a Sequenza de Berio, também.

Eu

Considera mais importante o reconhecimento do público ou dos pares?

Entrevistado

Eu acho que o público é mais importante porque é para quem nós nos dirigimos, não é? Atenção, se os colegas gostam muito de nós e o público nos volta as costas, isso não presta. Eu acho que a maior preocupação é o respeito pelo público porque a gente, às vezes, e está quem está no público, olha para a orquestra que está a tocar e vê um músico com cara de gozo, ou que está a falar com o vizinho do lado, é pá, não cai bem, é preciso ter muita atenção. Agora, os colegas, sim senhor, a gente também gosta de ouvir um elogio dos colegas, é pá foi muito bom e tal, que eu ouvi algumas vezes.

Eu

De qualquer forma, o professor considera que o público é para quem toca, não é para os pares.

Entrevistado

E eu acho que sim, eu acho que merece todo o respeito. Porque, para já, as pessoas pagam bilhete para assistir ao concerto e depois não podemos estragar o prazer com ar de gozo, isso não cabe na cabeça de ninguém. Agora, sabe bem receber de um colega... ó pá, é como aquele indivíduo que faz um golo e o outro vai lá abraçá-lo.

Eu

Há um reconhecimento, não é?

Entrevistado

É, e acho que isso é importante e é bom que haja, porque senão, se ninguém liga nada é porque não tem valor, não estão a trabalhar no mesmo sítio.

Eu

O professor pensou em ser músico de orquestra ou não?

Entrevistado

Pensei sempre, quando decidi seguir a carreira, que o que eu queria era tocar numa orquestra e daí eu ter concorrido à orquestra em 71. Mas depois, só em 73 e talvez, por efeito dessa prova que eu fiz, é que fui convidado para fazer parte dessa tal orquestra no teatro da Trindade. Entretanto, só abriu concurso, em 76, para a RTP mas foi para a Ligeira, porque a Sinfónica tinha 4 trombones, não tinha vaga, portanto eu acabei por ir para a Ligeira, que havia uma vaga mas que acabaram por entrar duas pessoas. Porque depois, a Comissão da Orquestra, na altura as orquestras tinham uma comissão e era o Atalaia que estava à frente do departamento e sugeriram, era interessante, era pôr 3 trombones. Já tinha 3 trompetes e em vez de 2 trombones, ficavam 3, e assim ficaram 3 trombones. E depois, quando eu saí para a Sinfónica, acabaram por ficar só 2. Já não entrou mais ninguém, mas também me deu muito gozo tocar na Ligeira porque conheci essa gente toda da música ligeira, dos cantores mais antigos aos mais novos da altura, a partir dos 60, 70 anos, esses conheci todos.

Eu

O professor na sua carreira, olhando para trás, considera-se mais músico ou professor, como é que se identifica?

Entrevistado

Uma vez num programa da rádio, fui entrevistado porque houve uma altura, na rádio, que fizeram uma entrevista a todos os solistas da orquestra. Mas não foi nessa, foi mais tarde, numa entrevista que me fizeram, perguntaram-me, realmente, se eu gostava mais de ser músico ou de ser professor? E eu disse que gostava muito mais de ser músico e mantenho, embora, me tivesse dado muito prazer ter sido professor. Tive a preocupação de ser o mais competente possível nesse aspecto, mas o prazer da música, de estar na orquestra... há pessoas que não gostam. Há pessoas que gostam de tocar em grupinhos, fazer coisinhas e não sei quê. Pá, não, não. O estar na orquestra e sentir o acorde dos metais, eu depois vou um bocado, como dizia o maestro Silva Pereira, ainda bem que há trombones.

Eu

Mas do Silva Pereira, basicamente, o que eu conheço, são essas piadas. Ó maestro, chamo os músicos? Como é que é?

Entrevistado

Ó maestro, posso chamar os artistas? Mande chamar os artistas e os outros, chame todos (risos). Porque havia essa tradição na orquestra, os senhores professores de orquestra fazem o favor... era uma tradição um bocado, em Itália mas aqui foi-se perdendo um bocado esse tipo de atitudes. Mas não é artista quem quer, não é? Não se artista nem por grau académico, nem por posto militar. É artista quem pode, quem tem capacidade, quem tem vocação para ser e que nasce, já tem que nascer com um bocadinho... depois, o resto depois trabalha-se mas, se não se nascer com um bocadinho, com o dom por muitas voltas que se dê, dificilmente lá chegará.

Pode cumprir, eu fiz isto e tal. É como aquela história de dizer, o meu aluno tocou tudo muito bem, não falhou nota nenhuma, às vezes, tínhamos esse problema nos júris. E eu dizia, espera aí, não tocou o quê? Realmente, ele não falhou nota nenhuma, mas não tocou música, esteve para ali a debitar notas, isso não é música, música é outra coisa.

Eu

Quando dava aulas, seguia o currículo oficial ou tinha o seu?

Entrevistado

Não, em princípio, nós temos que seguir o currículo porque depois nas provas, os alunos têm que tocar as obras que estão dentro do currículo, não é? Agora, nós podemos fazer algumas variantes. Ao ler o currículo, lá diz, de grau igual, ou superior, ou idêntico. Não está ali, mas nós podemos ir buscar uma peça que, se calhar, está mais dentro das capacidades do aluno, portanto, não vale a pena o aluno querer tocar a Sequeza de Berio se ele não é capaz de a tocar, mas há outras obras contemporâneas que se podem fazer.

Eu

De que forma é que organizava a sua bibliografia, ou seja, que autores usava? Autor, compositores, claro, obviamente.

Entrevistado

No plano de estudos, o que estava previsto, eu já estou fora algum tempo, mas o que estava previsto era, o Lafosse a primeira parte. Mas o Lafosse, a primeira parte, a gente usava, mais ou menos, até ao quinto grau, a partir daí usava a segunda parte. Depois tinha o Pichaurreau, tinha... eu até escrevi aqui algumas coisas neste caderno sobre esses autores.

Eu

Então passamos à pergunta seguinte, que é, porque é que acha esses autores importantes?

Entrevistado

Porque, para já, por questões técnicas. No estudo do instrumento, sobretudo no trombone, nós temos que ter várias e várias formas de trabalho. Portanto, a questão da flexibilidade, a questão da sonoridade, a questão dos ataques, a questão da intensidade até. E portanto, esses cadernos permitiu-nos abordar todas essas formas. Eu tive, ou ainda tenho do Slokar, um de técnicas de rotinas mas tenho outros, tenho mais 2 ou 3 de outros autores. Tenho o Schlossberg, que é muito bom, que tem imenso material, mas a partir daí, eu dizia aos alunos, porque eu também recebi uma chamada de atenção destas enquanto estudante que era assim, olha, eu estou a ensinar-te isto assim, mas não quer dizer que tu, depois, não possas desenvolver as tuas ideias também a partir daqui. E eu também transmitia isso aos alunos porque o que está previsto...

Eu

Foi o professor Coutinho que lhe transmitiu isso?

Entrevistado

Exatamente, porque, provavelmente, também terá tido a mesma informação de com quem ele estudou.

Eu

Não deixa de ser invulgar, tendo em conta que estudou com ele num período de ditadura, onde haveria pouca abertura.

Entrevistado

Sim, sim, mas nessa fase, já dava para perceber, porque eu conhecia casos em que os professores, quando o aluno começava a atingir determinados patamar, começavam a cortar as bases, digamos assim. E não gostava muito dessa ideia, portanto, essa mentalidade dele veio mudar um bocadinho isso. Ele e outros como ele, estou a referir-me também ao professor de fagote que também estudou lá fora, o Otílio que era o professor de fagote e fagotista da Orquestra Gulbenkian. E outras professores que vieram a seguir que já traziam outra mentalidade. Mas ele dizia-me, nós fazemos estas coisas assim e eu também achava porque nós, estudamos a história da música e os compositores também tiveram o seu período de imitação, de imitar os mestres. Mas a partir dali, se eles continuassem imitar os mestres, não saiam da cepa torta. Aí, começaram a ter liberdade de criar a sua própria fórmula, aqui, é a mesma coisa. Um indivíduo pega numa escala, tocas uma escala em semibreves, tocas em mínimas, tocas em semínimas e depois toca em colcheias. Tocas 2 a 2, repete-se a nota, depois tocas em tercinas, depois tocas com intervalo de terceira, depois, intervalo de quarta, de quinta e assim. Para já, além de pôr a cabeça a funcionar, dá-lhe muita técnica. Depois, podemos acrescentar um desenho ritmo. E às tantas, não saís da escala de Sib e ficas mais de 30 minutos sem repetir qualquer exercício. Agora, multiplique essa por todas as outras escalas. Continuo a achar que as escalas são a base da técnica, em termos até auditivos e em termos de técnicos.

Eu

Quais são os aspectos técnicos que valoriza mais? Ou seja, falou em flexibilidade e articulação, mas não sei se são esses. O que é que valoriza mais em termos técnicos?

Entrevistado

Repara, as pessoas aprendiam que, no trombone era muito difícil fazer os ligados porque, às vezes, saem glissandos. Mas, há muita maneira de fazer, portanto, nós podemos usar a língua, por exemplo, para fazer a articulação ou então, contrariando o sentido da Vara, isso, em algumas situações. é possível, outras não. Mas eu lembro-me do Milliere, quando cá estive, falar nesta questão do instrumento. Ele dizia, o trombone é o instrumento mais interessante em termos de articulação, porque é o único que consegue fazer as coisas desta maneira. É tão bonita, tão interessante a articulação no trombone que nós devemos usar e abusar dela. Temos que conhecer bem a

técnica e trabalhar-la, sobretudo trabalhar-la. Agora, há pessoas que têm mais capacidade, mais rapidamente conseguem atingir esses objetivos.

Eu

Acha que o legatto é dos aspectos mais importantes?

Entrevistado

É, eu acho que sim.

Eu

O que é para si o conceito de respiração, do ar? Hoje em dia fala-se muito disso, do ar.

Entrevistado

Isso é importante por várias razões, sobretudo, até para a qualidade do som que cada um tem no instrumento. Senão tiver a preocupação de trabalhar esse pormenor, dificilmente terá boa sonoridade.

Eu

Mas para si é um aspecto fundamental ou nem por isso?

Entrevistado

Não, não diria que seja fundamental, mas podem-se trabalhar esses aspectos. Nós, para podermos atingir as várias tessituras do instrumento, os vários planos do instrumento, temos que trabalhar essa secção, porquê? Porque senão, posso ter o azar de ouvir, este agora, se calhar, agora não se ouve isto, mas antes ouvia-se, a minha vocação é mais para as notas agudas, a minha é mais para... não espera aí, o instrumento tem uma determinada extensão, a minha vocação é para toda a extensão do instrumento. Claro, que se pode dizer que se pode dizer que se tem mais facilidade por uma questão física, se calhar, de tocar os agudos. Eu ouvia um colega nosso que dizia, o professor fazia muitas coisas lá para os agudos e eu não consigo. É pá, se calhar não trabalhaste para isso, mas se trabalhares, também consegues como todos os outros. Mas é capaz de ter alguma razão, porque há pessoas que têm mais facilidade para tocar as notas graves, enfim. Mas, se trabalharmos todos os planos, se calhar, consegue-se fazer tudo porque o trombone não vive só de notas agudas, tem desde do grave, até às fundamentais e, às vezes, é fundamental. Sobretudo, no trombone, não sei se é no concerto de piano de Ravel que tem notas muito graves ou...

Eu

Em Ravel não.

Entrevistado

Não é Ravel?

Eu

No trombone tenor, as coisas mais graves que fiz, foi uma ópera de Morton Feldman que aí, tínhamos Lás e Lás bemóis pedais.

O professor considera que segue algum modelo de ensino aprendizagem do trombone? Ou seja, algum tipo de escola, algum tipo de filosofia de pensar um instrumento ou não?

Entrevistado

Não, não, porque nós não não tínhamos escola de trombone. Agora, se calhar, a partir daqui, já se pode fazer pensar em ter uma escola, mas até aqui, não.

Eu

O professor Coutinho trouxe uma forma de tocar um instrumento, não é?

Entrevistado

Sim, sim. Portanto, começamos a ter um professor de trombone, especificamente de trombone como, aliás, acontece noutras áreas do saber. Na medicina também, agora há médicos especialistas em determinada área, embora tenham que perceber um bocadinho de tudo, mas é naquela área que eles são bons. No direito é a mesma coisa, portanto, a música é quase igual. Portanto, a havia um professor, que era um professor de música, era abrangente, ensinava os instrumentos todos. Ensinava a música em si, mas não ensinava a técnica do instrumento porque não conhecia. Portanto, a partir de 73, salvo erro, entre os finais de 72 e o princípio 73, é que começamos a ter um professor do instrumento. Onde é que se aprendia os instrumentos de corda? Era nos Conservatórios e nas Academias, depois surgiram as escolas profissionais, que foi, mais ou menos, para colmatar uma deficiência que nós tínhamos instrumentistas de corda. Começámos a ter violas, violinos da Covilhã, no Alentejo, até essas escolas surgirem, não havia nada dessas coisas nessas regiões, só havia bandas.

Eu

Professor, quais são características que considera mais importantes num aluno?

Entrevistado

Em que aspecto?

Eu

Já falamos disto, mas agora é só para esquematizar o pensamento. Quando olha para um aluno, que tipo de capacidades é que reconhece nele para ser músico? Basicamente, é isto.

Entrevistado

Para isso, tem que se fazer um teste, não é? Temos que avaliá-lo, se ele tem sentido rítmico ou se têm noções de auditivas. Porque há pessoas que, ouvem uma coisa e repetem outra, o ritmo, às vezes, também é... senão tiver essas duas vertentes, dificilmente será... depois a capacidade física, porque é diferente do indivíduo que vai tocar um instrumento de sopro e de

um instrumento de corda. Eu lembro-me que tive uma aluna que veio estudar comigo para Évora e que vinha de Moçambique e vinha destinada ao violino. Não tive nada a ver com isso porque ela foi-me entregue a seguir, olha, esta aluna vinha para violino mas ela não tem possibilidade no violino porque tinha uma deficiência, tinha um problema, faltava-lhe uma parte do dedo indicador da mão esquerda, ora no violino não dá. Hoje é trombonista, já licenciada e é professora lá em Évora. Portanto, ela foi encaminhada já de uma forma diferente, portanto, ela não escolheu o que quis. Neste último local onde eu trabalhei, nós íamos apresentar, demonstrar os instrumentos às escolas e depois fazíamos testes com os alunos para ver se ele tinha aptidão para este ou para aquele instrumento. E depois, tentávamos canaliza-los.

Eu

Essa aptidão era baseada em que conceitos, ou seja, o que é que procuravam?

Entrevistado

Inicialmente era para fazerem parte da escola de música, era a primeira questão. Era fundamental que tivesse interesse pelo estudo da música, porque se eu não tiver, podemos fazer as tentativas todas, que não conseguimos nada. Mas para o estudo da música, sobretudo, e depois canalizá-los para um instrumento que nós víssemos que eu tinha mais aptidão. Porque, às vezes, o início da aprendizagem de um instrumento pode ser traumatizante, os alunos que não conseguem tirar partido, que não conseguem tirar sonoridade, é difícil. E há instrumentos que são difíceis de aprender no início, como é o caso do oboé, do clarinete. A trompete é mais simples.

Eu

O professor falou numa coisa interessante, que foi, os alunos que o professor recebia no Conservatório, nos seus primeiros anos, eram alunos que já sabiam alguma coisa, não é?

Entrevistado

Exatamente, aí, é mais simples.

Eu

Como é que o professor usava esses conhecimentos que os alunos já tinham adquirido, de alguma forma?

Entrevistado

A nossa preocupação era corrigir algumas deficiências, corrigir algumas coisas que não estavam bem e tentar canalizá-los para aquilo que o professor acha que está dentro das regras do instrumento, da execução, da manipulação do instrumento, do ataque. Mas o aluno, demonstrando que já sabe, usar o instrumento é mais fácil. Porque eu via muitas vezes, por exemplo, um caso de um aluno de clarinete, o professor é que vai lá ajudar a ajustar. Não, ajustas tu. Pega no bocal, está afinado? Não, tira. O que é que

achas? Está, afinado ou desafinado? Tira mais um bocadinho, portanto, ajudá-lo a ele próprio a ser auto-suficiente. Eu, quando estudei violino, lembro-me de um professor dizer, aperta lá, só quando eu não tinha força é que ele apertava a cravelha. Antes disso, eu é que afinava para também aprender a afinar. Se o aluno nunca afinou um instrumento nunca vai saber afinar o instrumento. Eu tenho que exemplificar o que ele vai fazer para ele poder copiar, poder repetir aquilo que eu estou a fazer e depois ele vai ter liberdade de fazer mais ou menos. Porque se eu não fizer nada, ficar à espera que ele seja capaz, então, ele nunca mais vai conseguir.

Eu

Nesse sentido, em que circunstâncias mobiliza as concepções que o aluno possa já ter adquirido?

Entrevistado

É o que eu dizia, é aproveitar o que ele já traz do outro lado, o que ele já sabe e tentar canalizar para o caminho certo, não é? Porque eles até podem fazer aquilo muito bem, mas há sempre qualquer coisa a limar. Ou então, se há alguma coisa que ele não sabe ou tem alguma dificuldade tentar, mas aproveitando, não é? Não é, olha isto não presta vamos fazer tudo de novo. Nunca tive isso, olha, esquece o que o outro professor te ensinou.

Eu

Em que momentos é que considerava ser importante ouvir o aluno?

Entrevistado

É pá, eu acho que é importante ouvir sempre o aluno, porque a gente não está na cabeça das pessoas. Eles podem ter problemas que a gente não sabe e, às vezes, até pode ter influência na aula e até na forma como reagem. Às vezes, convém ouvir se eles têm problemas familiares, se têm problemas com os colegas, se têm alguma dificuldade de técnica para nós podermos ajudar. Porque uma das funções do professor também é guiar o aluno sim, mas também apoiá-lo na em algumas coisas que ele possa ter. Eu não posso tocar por eles, têm que ser eles a tocar e a fazer o esforço. Eu posso guiar e ensinar o caminho.

Eu

Em situações é que os alunos costumavam colocar questões ou propostas?

Entrevistado

Quando havia alguma dificuldade técnica ou, às vezes, na interpretação. Uma respiração aqui ou ali, mas de resto não colocavam grandes questões. Eu é que exigia mais eles, às vezes. Nos últimos anos do Conservatório, tendo em conta, sobretudo, aqueles alunos que eram do ensino profissional, às tantas, já estava a leccionar ao ensino profissional e ao supletivo. Portanto, tinha alunos de vários modelos e então disse, é pá, se vocês têm tempo disponível a esta hora, vamos fazer aqui uma classe conjunto. Cheguei a fazer alguns concertos com 8 trombones.

Eu

O professor pensava no futuro profissional dos alunos com quando dava aula? Ou seja, que área é que podiam seguir?

Entrevistado

Havia alguns, que andavam ali só por desporto, digamos assim, queriam aprender a tocar o instrumento para tocar na filarmónica. Mas havia outros que não, tinham ideias futuras e as indicações que eu dava eram que tinha que estudar, que se preparar, ir à procura de situações. Agora, há muita facilidade que não havia naquele tempo, os concursos internacionais e até os nacionais, que não existiam essas coisas. O primeiro que apareceu foi o Jovens Músicos e depois é que houve os cursos do Estoril, que, enfim, foram surgindo, mas inicialmente, não havia. O que a gente pensava assim, há concurso nas bandas e alguns concorreram, olha o caso do Luís, e no tempo do Luís havia outros que também ficaram. Naquele tempo, ir para a banda militar, a banda mais apelativa, digamos assim, era a Banda da G.N.R., porquê? Porque ao entrar para a banda, ficava-se logo no quadro permanente, tinham logo vencimento. Enquanto nas outras bandas militares, estavam a cumprir serviço militar, não tinham vencimento durante 2, 3 anos, o tempo que fosse, não ganhavam nada e andavam ali a tocar. Hoje já não é assim. Hoje, nós vamos a uma banda militar e já há muita gente jovem, que está nas bandas, licenciados e alguns até já são doutorados.

Eu

O professor também pensava nos alunos como futuros professores ou nem por isso?

Entrevistado

Claro, também os direcionava nesse sentido. Dizia-lhes, tu, se um dia fores professor, tens que fazer assim.

Eu

Adaptava os modelos de ensino?

Entrevistado

Exatamente, porque é assim, a pessoa, normalmente naquele período, não sabe o que vai acontecer, se quer ir para orquestra, mas a ideia de todos eles é mesmo, depois de entrar numa orquestra ou numa banda, dar umas aulas. Dar uma aulas é uma coisa, mas dar aulas como as coisas agora são, já é diferente, porque hoje em dia, para se dar umas aulas, para ser professor numa escola, tem que ser licenciado, tem que ter a profissionalização, tem que se ter uma data de coisas. E se não for assim, já não pode ser. Pode ser um grande músico mas só pode dar particulares.

Eu

Quando o professor diz que adaptava os modelos pedagógicos, não abdicava da base de tocar o instrumento?

Entrevistado

Sim, sim. Portanto, a nossa ideia de tocar, de estudar um instrumento, ser cada vez melhor e tentar desenvolver até o ponto em que o céu é limite, não é? Agora, há pessoas que se acomodam. Já não sei melhor, eu ouvi este termo muitas vezes. Nós, os portugueses, tínhamos um bocado desse vício, porque vinham os maestros cá, se calhar, já tiveste essa experiência, passavam a peça do princípio ao fim para ver a reação dos músicos da orquestra, é um truque deles. A partir dali, ele quer parar e já não sai mais porque o músico já tocou até ali e depois já não se preocupa em aperfeiçoar.

Eu

Professor, deixe-me voltar um bocadinho atrás. Na sua bibliografia da forma como organizava essa bibliografia. O professor disse que tinha uns autores para me falar deles e eu tinha curiosidade em ouvi-lo falar acerca disso.

Entrevistado

Olha, eu tinha. De manhã estive a escrever, já não me lembrava de alguns nomes, não é? Eu estava a dizer que usava a primeira parte do Lafosse na parte do básico, nos primeiros 5 anos e depois a flexibilidade, que eu falei do Slokar, que está aqui à minha frente, mas também falei no Schlossberg que também é um caderno muito interessante, para estudos de articulação.

Eu

O Schlossberg, como conheceu esse método, foi através de que?

Entrevistado

Olhe, esse método, por caso, foi uma descoberta por acaso, porque eu fui com os metais aos Açores a fazer uns concertos, e fazer uma masterclass no Conservatório de Ponta Delgada e vieram miúdos de várias ilhas. Na biblioteca do Conservatório, encontrei lá esse método em fotocópias, achei interessantíssimo. E depois, quando cheguei cá, comprei. Eu assinava a revista Brass Bouletin e recebia também um catálogo de obras para instrumentos e então pedia sempre, nessa revista para mandar o catálogo dos metais e até partir daí, passei a comprar. Mandava vir de uma livraria em Inglaterra, como é que se chamava?

Eu

June Emerson.

Entrevistado

Exatamente, é isso mesmo. E então, eu encomendava. Lembrei-me também para estudar os ligados, os vocalizos de Bordogni, que são muito interessantes, os bombardinos também usam isso. Depois, também com as partitas e as suítes de Bach para os alunos já mais avançados. O Pichaurreau, os 21 estudo e os 13 caprichos de Bozza também usava muito com alunos, sobretudo, até ao quinto grau. Na parte final, já era mais era outro tipo de material.

Eu

O professor organizava isso para desenvolver que aspectos técnicos?

Entrevistado

Exatamente, sobretudo, no caso do Bordogni, a articulação, a forma de dizer, de tocar, a sonoridade e os outros, era mais para a questão rítmica e técnica.

Eu

Coordenação da vara e essas coisas.

Entrevistado

É, exatamente. Mas há outros, eu tenho ali alguns métodos que descobri porque nós não tínhamos acesso assim, a muitas coisas. Como não tinha acesso visual, mandei vir muitas coisas por intuição, pelo nome. Achava que era interessante e mandava vir e depois, quando chegava aqui, claro que, como não estava no programa, porque existe um programa para seguir, o programa do Conservatório. Mas eu tive uma experiência, quando estava em Évora, numa coisa chata acerca do programa. Havia uma escola, e foi uma colega da Academia que me chamou atenção, olha, tenho aqui uma coisa interessante que é capaz de ser bom para ti. Era um programa de uma escola inglesa, não me lembro qual, que eles todos os anos faziam um programa aquele ano e, portanto, o programa tinha várias alíneas. O aluno tinha que tocar uma peça da alínea A, uma da alínea B e outra da alínea C e cada alínea tinha peças que o aluno podia tocar. Lá está, aí, o professor já pode jogar, é pá, esta é para ti, é muito complicada, vais tocar antes esta que está dentro da mesma alínea.

Eu

Há um conjunto de peças que estão divididas por 8 anos. Basicamente, aquilo é um conjunto de peças que é o nosso currículo oficial.

Entrevistado

Não temos outro porque nunca foi feito. Por exemplo, não existia o currículo de tuba quando se iniciou o curso de tuba. Eu digo-lhe como é que foi baseado, portanto, o programa para a tuba. Este professor que está lá, já mudou tudo porque ele achou que não havia nenhum e foi e fez um novo e eu disse-lhe, estás enganado, se quiseres vamos lá cima ao arquivo e vais ver que está lá, tu é que nunca te preocupaste. Andas aqui a dar aulas há uma série de tempo, ainda não procuraras-te saber se existe um programa para seguir? Existe um programa para seguir, portanto, vamos lá cima, estás a ver como está aqui um programa? Fui eu que fiz, não existia, mas eu fiz. O Massacote, que tinha muito material, deu-me o material que ele tinha e com aquilo que tinha, porque há muitas peças para trombone baixo que também são para tuba ou bombardino, eu selecionei, fui vendo, fui investigando, fui abrindo os livros e fui selecionado por segmentos ou por partes para colocar cada uma delas no seu devido ano. Mas foi um trabalho meu e que demorou o tempo que demorou, não é? E depois, lá fiz uma lista com aquelas obras dividindo-as por anos e que serviu, durante muito tempo, como orientação. Aliás, o Lages, seguiu essa orientação para o curso de Tuba.

Para o curso de trombone já havia. É preciso atualizar? Isso é um problema que nunca ninguém no Conservatório, a Direção, procurou alterar, mas devia ser alterado. Portanto, ao fim de algum tempo... porque havia programas de piano que as pessoas que os fizeram já não existem, entretanto, depois de alguns anos, começam a aparecer novos repertórios, novos materiais e era interessante também encaixar esses materiais, senão ficamos condicionados. Não se pode tocar música contemporânea? Pode, daí eu utilizar, e utilizei isso várias vezes, também lá em Tomar, com os alunos que fizeram os cursos, o nome de autores que apesar de não estar lá escrito o nome dos autores, eu considerava que estava dentro daquilo que eu acho que é de dificuldade igual ou superior.

Eu

O professor chegou a ver esse documento do Programa Oficial de Trombone?

Entrevistado

Cheguei, se calhar, não o tenho aqui comigo, mas isso existe no Conservatório, não sei se existe na Escola Superior.

Eu

Na Escola Superior não existe, ou seja, aquilo que existe é oficial, que são os primeiros de 2, 3 anos e que ainda é o de 70 e tal, 75.

Entrevistado

O que eu lhe queria dizer, quando fui estudar para o Conservatório, o professor, na altura, o Costa Santos, foi ao Diário da República ver qual era o programa. Depois, eu acho que é uma falha das próprias escolas e não do professor, atenção. O professor limita-se a cumprir o que está lá, devem ser as próprias escolas a rever esses cadernos, juntarem-se todas, com as escolas profissionais. As escalas só se fazem até ao 5º grau, mas a partir do 5º grau não se fazem escalas? As escalas fazem-se toda a vida, a gente fez o aquecimento e faz 3 ou 4 escalas ou até faz em multifónicos. Essa é outra questão que me está atravessada. O professor Coutinho fazia isso mas não fazia isso perfeito, ele tinha que tocar 1º a nota para a meter no ouvido e depois é que ia lá busca-la e eu perguntava-me, como é que ele faz isto? Mas ele não me queria ensinar, fugia sempre à questão, e porquê? Porque tinha estado aqui um trombonista alemão do Jazz que tinha feito isso, foi uma coisa impressionante para toda a gente, era uma coisa que ninguém tinha ouvido, nunca na vida. Até que tanto insisti, tanto procurei, até que consegui. Quando consegui a primeira vez, continuei aperfeiçoar. Até que chegou uma altura que, quando íamos para qualquer lado e tínhamos que exemplificar, o Coutinho dizia, faz lá tu que tu é que fazes isso bem. Há um trombonista, que esteve em Braga, qualquer coisa Morrison.

Eu

James Morrison

Entrevistado

Esse homem é fabuloso, é uma coisa do outro mundo. Esse é que faz 30 por uma linha mas tanto pega no trombone como na trompete, logo a seguir. Este indivíduo é uma coisa à parte, para toda a gente.

Eu

Também há um, como é que ele se chama? É o maestro da WDR Big Band, em Colónia...

Entrevistado

Lá está, isso tem que nascer com a pessoa, as capacidades físicas. Agora, há uns que fazem tenor e baixo, o que não é fácil. Porque eu, quando concorri ao S. Carlos a primeira vez, o lugar era para solista e trombone baixo, o que é uma coisa disparatada, não é? Mas naquela época era muito interessante.

Eu

O Hugo disse-me que quando ganhou o lugar no S. Carlos, era, precisamente, de...

Entrevistado

De tenor e baixo.

Eu

Sim, mas que ele, depois, se recusou a fazer trombone baixo.

Entrevistado

Sabes o que eu fiz? Eu tinha um 42, na altura, e fiz a peça de trombone, não sei se foi o David, talvez? E depois, toquei uma coisa qualquer de trombone baixo, mudei o bocal, foi na altura que fiz com o Neschling.

Eu

Mas não devia ser fácil.

Entrevistado

Eu achei sempre um disparate mas o Amâncio, que era o chefe de naipe, achou que era assim, eu achei aquilo um disparate, mas tudo bem. Porque é assim, uma coisa é tocar clarinete, a boquilha é só apertar os dentes. A gente já sabe que nas orquestras, o 1º clarinete pode dobrar na requinta, o 2º em clarinete alto, e o 3º em clarinete baixo, pronto. Põem-se muitos problemas com esses lugares, mas quem vai concorrer à esses lugares, já sabe que é assim, até porque, aqui há uns a os atrás, não vias ninguém a tocar trompete agudo, trompete piccolo. O primeiro até foi o pai do Jorge Taneco, depois vendeu esse instrumento ao Nelson e depois nunca mais... o Nelson, depois, é que começou a exhibir esse instrumento no grupo de metais e o Zé Augusto depois, também comprou. Tinham um trompete em Sib agudo, trompete em Mib e a trompete em Sib que depois, tirando a bomba, fica em Dó. Mas na orquestra Sinfónica, os colegas que lá tinha,

nunca os vi a tocar com esses trompetes, via-os sempre a tocar com trompetes em Dó, o que, às vezes, era um som horroroso, não é? Aquilo era uma corneta autêntica. Agora estes que usam as orquestras alemãs e austríacas tem um timbre mais suave, é mais próximo do fliscorne, quase.

Eu

Marshall Gilkes, é o nome do trombonista. Eu enviei-lhe um video de um quarteto onde ele toca. Nesta linguagem, este senhor é incrível a tocar jazz.

Quando começou a sua vida profissional, cá em Lisboa, a vida era fácil ou não? Ou seja, havia boa camaradagem entre colegas? Como é que era?

Entrevistado

Uma coisa que eu senti muito, quando vim para cá para Lisboa, foi o seguinte, lá no norte, tu sabes como é, és de lá, as pessoas tinham muito respeito umas pelas outras, mesmo na banda militar, quando entrava um mais velho a gente levantava-se, ou quando entrava um sargento, o mais antigo mandava levantar os colegas, nem tínhamos a ousadia de tratar as pessoas por tu. Aqui em Lisboa, quando cheguei, os colegas novos, que tinham vindo antes mim, tratavam os colegas mais velhos, que podiam ser avós deles, por tu. Na orquestra a mesma coisa, eu não estava habituado. Quando comecei a ir para a orquestra, o colega, que era primo do professor Coutinho, dizia, trata-me por tu e eu dizia-lhe, não sou capaz. Ele era da Marinha, eu era do Exército e ele era pouco mais velho que eu, tinha mais um ano. Levou muito tempo até eu me habituar a essa fórmula. Mas a vida não era fácil, os ordenados eram muito baixos.

Eu

O professor Coutinho contou-me que trabalhava muito, mesmo.

Entrevistado

Ele fazia tudo, segundo eu sei. Quando eu vim para cá, ele já não fazia isso, mas tocava no teatro de revista e até bateria tocava, dizia ele. Ele andou a estudar contrabaixo de cordas, quando a orquestra esteve meio tremida e aquilo na Gulbenkian não estava a funcionar, ele andou a estudar contrabaixo de cordas para ver se tocava na orquestra. O Arlindo Santos, que era o fagotista, andava a estudar viola.

Eu

Professor, muito obrigado, agradece-lhe imenso a sua disponibilidade.

Entrevistado

Não sei se isto serve, se a informação.

Eu

Serve professor. É como lhe digo, aqui o importante mesmo, era perceber o seu percurso de vida e perceber como é que o ensino do trombone se tem desenvolvido.

Entrevistado

Eu agora posso dizer que está muito bem. Aparecem jovens, gente de todo o lado e temos que tirar partido disso, têm aparecido jovens com muita qualidade em todos os instrumentos, não é só no trombone, atenção.

Eu
Professor, agradeço-lhe imenso o seu tempo, ficamos em contacto.

Entrevistado
Um abraço para ti e tudo a correr bem.

Entrevista nº 4
4 de fevereiro de 2021

Eu

Eu dividi o questionário em 3 partes, contexto social, contexto profissional e modelos de ensino. Basicamente, o que pretendo perceber como é que chegaste ao teu modelo de ensino, qual foi o teu percurso até esse modelo de ensino, e até a tua carreira enquanto professor e profissional.

Entrevistado

OK.

Eu

Qual a profissão dos teus pais, o grau académico e se tinham algum tipo de relação com a música que fosse amadora ou profissional?

Entrevistado

A minha mamã fez o quinto ano antigo, porque... já não me lembro a que é que isso equivale, sinceramente, não sei se ao nono ou ao décimo ano, já não me lembro. Ela falava muitas vezes do quinto ano, isto há 50 anos ou 40. Para, sinceramente, eu acho que não era 12º, era um bocadinho menos, pronto. Ó pá, ela falava muitas vezes no quinto ano, não sei se equivale ao nono ano, é uma questão depois de...

Eu

Ok, e o teu pai?

Entrevistado

Pronto, meu pai pronto fez, na altura, a licenciatura e depois fez mestrado já quarentão, perto dos 50, nós já éramos uns cavalões.

Eu

O teu pai fez logo de licenciatura, então.

Entrevistado

Fez licenciatura e depois a meio da sua vida profissional, pá, devia ser quarentão mais ou menos, nós éramos putos. Ele fez na Universidade de Aveiro o primeiro curso, na altura foi primeiro curso nacional de ensino especial, ou seja, fez o mestrado. Foi quando apareceu, pá, crianças com dificuldade, vamos lá, pronto. É um tipo de ensino que se chama mesmo assim, ensino especial, ele foi da primeira fornada, portanto fez o mestrado...

Eu

E qual era a profissão dos teus pais?

Entrevistado

A minha mãe era dona de casa e o meu pai foi professor e diretor de colégio durante milhões de anos, pronto. Ele, praticamente, durante 20, mais de 20 anos, foi diretor de escola. Era mesmo, por isso, também o levou ao fazer esse tal mestrado.

Eu

Mas de escolas públicas, é isso?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim. Sim, neste caso era, portanto, o ensino básico. Ele foi diretor do ciclo preparatório, estás a ver?

Eu
Portanto, do quinto ao nono ano, não é?

Entrevistado
Exatamente e chegou a dar umas aulas também no secundário, mas ele, portanto, a carreira dele foi sempre feita no ensino básico, portanto, até ao nono ano atual, não é? E foi diretor, os últimos 20 e tal anos, foi sempre diretor, pronto. Foi sempre diretor da escola, aliás, eu ainda o apanhei como diretor e bem, me lixei porque cheguei a fazer e lá responder à direção com os outros gajos, em frente a ele (risos). Mas uma coisa fixe. Em casa, a minha mãe, não se apercebia de nada porque ele não abria a boca, eu também não, há coisas que a minha mãe nunca sonhou, portanto, era fixe, essa parte era fixe porque às vezes podia chegar a casa lavar logo, também, da minha mãe, mas não. Ele tratava de mim, lá em frente aos outros, na escola, mas chegava a casa, era um... era fixe. Essa parte era fixe para minha mãe, se a minha mãe soubesse, estava feito ao bife. Mas pronto...

Eu
Eles tinham alguma relação com com a música?

Entrevistado
Não. Nada, ó pá, nada. Da parte da minha avó, da mãe da minha mãe, sim, ela cantou em coros e tal, os meus pais, nada, nada. Nem estudar nada, não é? Minha mãe, infelizmente, tinha ouvido horrível, mas o meu pai tem bom ouvido, pá.

Eu
E tu foste estudar música?

Entrevistado
Sim, e já estás na segunda?

Eu
Não isto aqui é... É um processo que não é para seguir a risca, mas podemos... tu estudaste em escola pública ou privada?

Entrevistado
Foi sempre em pública, sempre... por acaso, o meu pai fazia umas horas num colégio privado, na altura também, mas não, foi sempre em pública.

Eu
Com que idade começaste a estudar música?

Entrevistado
O pá, aos 7 anos.

Eu
Então, agora vamos lá com com completar a primeira pergunta e começaste a estudar porquê?

Entrevistado
Ó pá, foi sem querer, o meu avô estava... portanto, a minha mãe nasceu em Angola, porque os meus avós trabalhavam em Angola. Sabes que houve aquela guerra, não é, e eles voltaram. A minha mãe nasceu lá e voltou com 17, exatamente. Ó pá, entretanto, eu nasci e o meu avô, entretanto, abandonou Angola. A situação estava horrível, e por acaso, foram na altura... o meu pai, como vivia no Cartaxo, eu nasci em Castelo Branco mas aos 3 anos fui para o Cartaxo. Só para tu perceberes, o meu pai como vivia no Cartaxo com a minha mãe, comigo e com meu irmão, o meu avô regressou de África e, pá, o meu pai andou a esforçar-se para arranjar um

emprego, nem de propósito, a filarmónica precisava de um funcionário. Pá, foi mesmo assim, mesmo assim, sem querer, e então meu avô, quando chegou, o meu pai logo encaminhou, pronto. Ele foi trabalhar para a filarmónica, na altura, porque tinha escola de música, pá, tinha muitas atividades, então precisava de um funcionário para permanente, pronto. O meu avô foi para lá trabalhar, pronto, eh pá, foi meio caminho. Ou seja, nós começamos a ir ter com o meu avô, vai até que, vá lá aprender música para a banda, aulas de solfejo e pronto, foi assim, foi tipo de empurrão, pronto. Foi sem querer, foi mesmo sem querer. Às vezes penso, se o meu avô nunca tivesse ido para lá trabalhar, se calhar, nunca nenhum de nós tinha aprendido nada, mas fomos para lá os 2, eu e o meu Irmão, mas pronto, eu é que segui a cena, pronto.

Eu

OK, mas o teu irmão também aprendeu música?

Entrevistado

Sim aprendeu, ó pá, porque eles tinham uma escola de música e o meu irmão também aprendeu, mas depois começou a dedicar-se mais à dança e depois deixou. Nem nunca chegou a tocar nada de especial, foi só assim mesmo a aprender música. Mas enveredou pela dança, eh pá, e chegou a ser campeão nacional de dança de salão. É verdade, é verdade, é (risos).

Eu

Ele ainda está em está Liverpool, não é?

Entrevistado

Não, não em Manchester. Eh pá, o meu irmão tem... eu tenho 48, ele tem 46. O meu irmão foi com 18 anos para Manchester, para a universidade e até hoje, pronto, nunca mais voltou, pronto. Mas pronto, na altura foi Estado.

Eu

Ele está bem?

Entrevistado

Está, ó pá, está. Eu também tenho estado sempre preocupado com a situação, ele diz: olha mano, não te preocupes, graças a Deus, tenho trabalho, tenho estado sempre online, a minha esposa também, pronto, as coisas estão a correr bem, portanto, mas...

Eu

Ele tem filhos, não tem?

Entrevistado

Tem duas. Uma está na universidade e outra está quase. E apesar de ser mais novo, têm filhas muito mais velhas que eu.

Eu

OK.

Entrevistado

Atenção, comecei com 7 anos aprender música, mas trombone não foi o primeiro.

Eu

Então, qual foi o primeiro?

Entrevistado

O primeiro foi trompete. Só que, pronto, como deves imaginar, tinha mais ou menos uma oitava de dó a dó e acabou, pronto. Eh pá, andei ali eram porque, é assim,

o melhor músico da banda era trompetista e, pá, eu era maluco por ele e tal, só que eu bem tentei, ainda andei uns meses mas depois deram-me trompa, foi um bocadinho pior. Depois fui para a percussão e estava na percussão e, eh pá, bombardino. Bombardino, a coisa já começou a sair um bocadinho melhor, ó pá, entretanto, havia 2 trombones da banda e o principal, o chefe: é pá, dava-me jeito um trombone, pá, para fazer um trio de trombones. É pá, o gajo já estudava no conservatório de Tomar, já era um gajo assim, muito culto. Então lá me levou para o trombone, pá, e com o trombone comecei a ter pica.

Eu
Trombone, com com que idade?

Entrevistado
Ó pá, o trombone comecei com 12. Portanto, ou seja, com 10, comecei no trompete, andei ali 2 anos a enganhar.

Eu
Trombone de varas ou de pistões?

Entrevistado
Não, já era de varas, todo podre, mas era de varas. Era um trombone polaco, um trombone que eles tinham comprado na Polónia, que tinham ido lá tocar e trouxeram um trombone.

Eu
Mas isso anos 80, no princípio dos anos 80, meio?

Entrevistado
O trombone? Digo-te já 85. 85 e eu sei de cor por outra data especial, já te digo qual é.

Eu
OK.

Entrevistado
Quase 86, já te digo. OK, estou olhar aqui para outro olhar aqui para o guião.

Eu
O que consideras mais importante para se ser músico? Depois, não sei se estás a ver o que pus a seguir, ou seja, de outro modo, para as aptidões necessárias para se tornar músico?

Entrevistado
Oh pá. Ó pá, eu assim, pronto, o que eu acho mesmo importante, a cena mais importante é realmente haver paixão para tocar, tocar um instrumento, quer dizer, quer dizer um instrumento ou vários porque a gente sabe que há gajos que tocam vários na boa, não é? Ou, pelo menos, 2 ou 3, não é?

Eu
Paixão pela música, é isso?

Entrevistado
É, eu acho que o mais importante, exatamente, acho que tem que haver aquela paixão. Foi o que eu senti, porque assim eu andava lá... pá, a tocar as gaitas e tal e a percussão ainda me deu um bocadinho de pica, pronto, o bombardino nem por isso, pá, e depois peguei no trombone e comecei a ter pica. E, depois, aconteceu uma coisa a seguir, que já te vou dizer qual é, e aí é que foi mesmo.

Eu

Em relação a isto, quando olhas para um músico e o que é que tu admiras? Ou seja, o que é que tu achas que este tipo tem isto, tem aquilo, é pá, incrível. O que é que tu admiras nele?

Entrevistado

Oh pá, para mim pronto, como eu te disse, acho que, pá, acho que a coisa mais importante é a paixão pelo instrumento, não é? E depois e depois é a dedicação. Dedicação ao estudo, aquela cena de...

Eu

Sim, mas, então tu vais ouvir o Alessi, não é? Tu não sabes se ele estuda muito pouco, não é, ou ouvir outra pessoa qualquer e pensas, eh pá, este incrível, ele faz isto ou faz aquilo bem.

Entrevistado

Pois, o Alessi, quer dizer, aquela música ele toca, a maneira como faz as cenas é incrível ou o Bousfield. Pá, não é só o som, é a maneira como eles, como eles tocam... é uma cena... do outro mundo.

Eu

OK, e consegues identificar, sei lá, aptidões auditivas, rítmicas, de personalidade. Sei lá, estou aqui assim a especular, a tentar esmiuçar um bocadinho.

Entrevistado

Sim sim, sim. Oh pá.

Eu

A provocar um bocadinho.

Entrevistado

Ó pá para mim, para mim, é mesmo a mensagem, ou seja, a forma como eles tocam as coisas, percebes? Não, não estou a falar em pormenores técnicos. Estou a falar daquilo... do que soa. Não estou a pensar no trombone sequer, estou a pensar na mensagem musical, estás a ver? Claro... claro que estamos a falar, neste caso, de trombone e, portanto, que é muito específico.

Eu

Sim, mas mas aquilo que eu gostava de perceber é antes da mensagem. Como tu olhas para alguém, ou seja, que é aquilo que, depois vai constituir a essa tal mensagem artística, não é... essa energia e tal.

Entrevistado

Ok. Esta mensagem se...

Eu

Olhas para alguém e pensas, eh pá, este gajo este este gajo é músico.

Entrevistado

Oh Pá, talvez, eh pá. é mesmo a entrega. Tu sentes da pessoa ao instrumento, percebes? Talvez seja mais isso. Antes que outra coisa qualquer, para mim, talvez entrega da pessoa.

Eu

Ok. Onde é que te formaste e quais foram os professores mais relevantes na tua carreira?

Entrevistado

Ó pá, onde é que eu me formei, pronto. É assim, eu, apesar de não ser do Cartaxo, sai de Castelo Branco com 3 anos, tive muita sorte em começar com 2 gajos muito fixes no Cartaxo. Pronto, antes de começar no Conservatório, comecei no Cartaxo com esses 2 gajos. Um tocava trompete e outro tocava trombone, um dava-me aulas de trombone e outro de formação musical e os gajos, na altura, já eram bastante avançados. Não tinha nada que ver com aquilo a que eu estava habituado, pronto, também não estava habituado a grande coisa, mas pronto, mas os gajos já tinham uma ligação forte aos instrumentos, eh pá, e já tinha um avanço bom e foi fixe porque ensinaram bastante bem. Ó pá, tanto que quando fui para Lisboa depois, os meus primeiros 4 ou 5 anos em Lisboa, eu tinha sempre 20 a formação musical, já estava habituado. Ó pá, tive sorte da formação que tive no Cartaxo, percebes? Antes de ir para o Conservatório, não é? Ou seja, do Cartaxo passei para Lisboa pronto.

Eu

Foste da banda para Lisboa, não é?

Entrevistado

É, isto em 87, curiosamente, entrei no Conservatório em Lisboa, em 87, no ano em que o Professor Coutinho se reformou, ou seja, entrou o Ismael e o Campos nesse ano.

Eu

Ok.

Entrevistado

Curiosamente. Ó pá, e como eu tinha uma ligação à Força Aérea, na altura, porque o maestro da minha banda era da força aérea, pá, o gajo na altura aconselhou-me o Campos, como é óbvio, pronto, é normal, porque o Campos estava na força aérea. Ou seja, o Campos de certa forma, também, claro, entre a banda e, portanto, a partir do momento em que saí, passei da escola da banda para o Conservatório, continuei o processo com o Campos, foi uma pessoa muito importante nessa altura, pronto. Ó pá, e depois, aos 20 anos, pronto, fui para Paris.

Eu

Com o Benny Sluchin, não é?

Entrevistado

Sim, ó pá, com o Benny Sluchin é assim, o Benny Sluchin veio tocar...

Eu

Em que ano é que foste para Paris?

Entrevistado

Em 93, mas isto começou com o Benny Sluchin em 92, isto porque o Benny Sluchin veio tocar com o...

Eu

Ensemble.

Entrevistado

Ensemble e a Orquestra Gulbenkian. É pá, eu pedi-lhe uma aula e adorei e o Massacote, na altura, também pediu uma aula ao tubista, que era o Gerard Buquet, na altura. Oh pá, e nós, pronto, tocamos para eles e a coisa avançou. E eu, quando fui para Paris, foi para estudar com o Benny Sluchin, também, mas estudei, também, num conservatório com Freddie Potier e com o Raymond Katarzynski, que

eram os 2 e membros da ópera de Paris, na altura. Ou seja, estudei sempre com o Benny Sluchin, a nível particular. O Potier era o trombone baixo principal da ópera de Paris, na altura.

Eu
E o outro era o?

Entrevistado
Raymond Katarzynski, é de origem polaca mas era o principal da ópera de Paris na altura, estamos a falar há 30 anos. Isto foi no Conservatório oficial, ou seja, eu tinha aulas no Conservatório com estes 2 gajos, pronto, eram os 2 professores da escola e Benny Sluchin foi sempre durante os 3 anos que eu tive, foi sempre particular. Pá, fui duas ou três vezes a uma escola que ele dava aulas para fazer umas as audições, pronto, que ele pedia-me, mas o Benny Sluchin foi sempre particular, com estes 2 foi mesmo oficial, pronto, frequentava o curso. E já agora, antes que me esqueça, também é importante porque eu nunca falo nisto. Eu fiz 3 anos na altura em Paris, só que na altura, lembraste que era bacharel, bacharel, licenciatura, ou seja, o diploma que eu trouxe de Paris era bacharel. Entretanto, em 2005 ou 2006 eu fiz o quarto ano. Eu, não sei se te lembras, nessa altura, em 2005, 2006 fiz em Évora. Fui fazer o quarto ano com o Hugo, em Évora, trombone, Música de Câmara e as disciplinas que faltavam, pronto, para ter equivalência a licenciatura em Portugal porque só tinha estudado 3 anos em Paris. Infelizmente, o meu professor Frederik Potier, da ópera de Paris, o trombone baixo, queria muito que eu fosse para Lyon, porque na altura, dava aulas há 30 anos, com o...

Eu
Becquet?

Entrevistado
Exatamente, com o Becquet em Lyon, e eu, ó pá, não fui mas devia ter ido para lá mais mais um ano ou dois, ele queria que eu fosse para lá. Ou seja, depois de acabar em Paris e mais 2 anos para o para Lyon. Ó pá, se calhar, não te lembras, mas nessa altura, estamos a falar de 95, 96, houveram muitos atentados em Paris e, aliás, em França por causa da relação que eles tinham com a...

Eu
A Argélia?

Entrevistado
Exatamente, é pá, muitos problemas. Uma vez fui ter aulas e, já agora faz parte da história. Tu conheces Paris?

Eu
Mais ou menos.

Entrevistado
Pronto, a estação principal de Paris é tipo a nossa...

Eu
Gard du Nord?

Entrevistado
Não, não é, mas é tipo o nosso Marquês de Pombal, ou seja, tem uma artéria, tem montes de... pronto, é onde está o centro Pompidou. Eu saí aí uma vez, portanto, à hora de almoço para ir ter uma aula com o Benny Sluchin. Oh pá, onde é o aquele centro de investigação? Onde está o Ensemble Intercontemporaine...

Eu

É o Centre Pompidu, não é?

Entrevistado

É Pompidu, não é? É isso, é o Pompidu, exatamente, é o Pompidu. É Pompidu ou tem outro nome? É isso, pronto, que ali perto de Châtelet. Pá, eu sai do metro, fui ter aulas com ele quando voltei, aquela merda estava vedada. Uma bomba tinha arrebentado, pronto. Oh pá, e depois pelas horas, pelas horas da cena que tinha acontecido, foi tipo 5 ou 6 minutos depois de eu ter saído do metro. Pá, eu, a partir daquele dia, pensei, vou mas embora, estava mesmo a acabar o ano letivo, estás a ver? Pá, e estava a preparar a minha entrada em Lyon, o meu professor queria muito que eu fosse estudar com eles em Lyon e pronto, então, interrompi os estudos ao fim de 3 anos. Podes esperar um segundo? Onde é que íamos?

Eu

Estamos a falar dos professores mais relevantes, tinhas acabado de dizer que não foste para Lyon por causa dos atentados em Paris, em 93.

Entrevistado

Exato, pá. Estava sempre com o coração nas mãos. Eu, os meus pais e depois sempre que havia qualquer coisa, para eles era... isto para dizer que essa aula que eu tive como o Benny Sluchin, nesse dia, foi a gota de água, porque esse atentado foi no metro, morreu muita gente, eh pá, eu não apanhei por 5/6 minutos, percebes? Ó pá, e estávamos no final do ano lectivo e depois eu disse ao professor que... inventei uma desculpa que tinha de voltar para Portugal. Mas eu estava com medo, estava numa altura muito sensível, pronto. Mas é assim, às vezes penso, teria sido brutal, ir estudar mais de 2 anos lá para baixo, com com com o Becquet e com o meu professor, teria sido espetacular.

Eu

Tinha uma classe enorme, não é? Tinha sido bom.

Entrevistado

Sabes disso, não é, pá? Eu, muitas vezes penso que foi uma oportunidade que não aproveitei e teria sido fantástica, sabes disso, não é, pronto. Sabes que o Bequet é quem é, pá, é um gajo com um currículo invejável e teve sempre classes brutais e mesmo em Paris, era o rei na altura, pronto. Eu percebo que o meu professor quisesse mesmo, ok, tens que ir para Lyon connosco porque tu tens de ter aulas com ele também. Só que estava a acontecer isto tudo e eu, eh pá. Nesse dia, que eu fui ter aula com o Benny Sluchin e não gramei com... está bem... sabes que estas coisas acontecem, mas eram tantas, tantas, tantas. E nesse dia, quando soube que tinha acontecido 6 minutos ou assim depois de ter sido metro, decidi que acabou, que não dá, pronto. Era o meu terceiro ano, mas pronto, é óbvio que ainda hoje penso muitas vezes em nisso, acho que devia ter ido para Lyon.

Eu

É pá, mas é o que é, nestas coisas...

Entrevistado

Já passou, agora tenho quase 50.

Eu

A vida é feita de de opções, é o que é.

Entrevistado

É, eu tinha feito a prova, aliás, ainda hoje, não sei se entrei, porque eu fiz a prova... (risos). Não sei se entrei, pronto, talvez não sei, não faço ideia, pronto. Entretanto, depois, telefonei ao meu professor e ele ficou super triste e já estava em Portugal de férias. Olha, não posso, inventei uma desculpa, não quis dizer a verdade. Eu

trabalhava muito na Gulbenkian, na altura, eles precisavam muito de mim... tive que inventar, tenho muita pena e tal, nem nunca soube se entrei se não mas não interessa, mas pronto. Mas isto para dizer que tenho a noção que tinha sido muito importante para mim estar 2 anos a trabalhar com o Becquet.

Eu
OK.

Entrevistado
Tinha sido...

Eu
Era bom. Tu durante a tua formação, participaste ou organizaste concertos na escola ou outros locais mas organizados por ti.

Entrevistado
Ó pá, por mim, por mim não, porque...

Eu
Por colegas?

Entrevistado
Não, porque é assim... em França, graças a Deus, não precisava de organizar nada porque eles eram super organizados, tínhamos muitos concertos. Tocava na Big Band da escola, tocava na orquestra sinfónica, tínhamos de fazer muita música de Câmara, porque tínhamos concertos de música Câmara de 15 em 15 dias. Todos os meses tínhamos tocar uma peça em audição, portanto, a escola era muito ativa em França. Aqui em Lisboa, nunca organizei nada, pronto, fazia que era obrigatório. Mas, enquanto estás a falar enquanto estudante, não é?

Eu
Sim, sim.

Entrevistado
Oh pá, não, pronto, não.

Eu
Mas, e aqueles gigs na banda, nunca formaste grupos na banda, assim com amigos para tocar, em eventos?

Entrevistado
Ah, sim, sim na banda, sim. Tínhamos um quarteto. Sim, sim, o pá, tocava a solo com a banda. Nessa parte, sim. Eu pedia ao maestro e ele também trazia peças.

Eu
Mas tu na banda chegaste a fazer esses quartetos com amigos? Como é que organizaste isso?

Entrevistado
Sim, na banda sim. Arranjava quartetos que fazia, às vezes, no conservatório porque eu também tive um quarteto com o Campos, com o Zeferino e com o Faria. O Luís Gonçalves, lembraste do Luís Gonçalves? Andava na marinha, pronto. Às vezes, era eu, o Luís Gonçalves, o Zeferino e o campus, outras vezes era o Campos, o Zeferino, prontos, íamos sempre alternando, pronto. E, ó pá, e depois eu sacava os quartetos e trazia para a banda e aí, na banda, íamos fazendo concertos. Visto desta forma, sim, organizava lá na banda, pronto, e às vezes arranjava peças, também pedia ao meu professor, o Campos, neste caso, para para tocar ao solo com a banda.

Eu

O que é que tu retiras dessa experiência? Tocar num sítio fora do ambiente do professor, sem sem estares a ser supervisionado pelo professor?

Entrevistado

Oh pá, sentia-me mais à vontade. Se fizesse alguma asneira extra (risos)... apesar de na altura, por acaso, tive uma sorte porque tinha esse gajo da força aérea, que era muito bom, o senhor Rogério Gomes, era um grande músico. Ele tocava muitas vezes na televisão, era um gajo... tive sempre sorte na banda porque tinha sempre gajos muito bons à frente. Pá, há muita gente que apanhou curiosos, gajos que não percebem nada daquilo e tal, mas eu por acaso tive sorte, pronto. E a seguir ao Rogério Gomes, tive um senhor muito especial, chamado... é pá, e com este eu toquei muito a solo, mas com eram obras dele. Ah... e pronto, não me lembro do nome. Ó pá, é o compositor do trombone de sonho. Esse senhor era um músico fabuloso, eu acho que ainda é vivo, muito velho. Agora não me estou a lembrar do nome dele... tive sorte, foi o último maestro que eu apanhei lá, porque, entretanto, também saiu da banda, muito novo, pá. Esse senhor tinha sido o maestro principal da orquestra da rádio, por exemplo, a ligeira, no tempo da Simone de Oliveira, bem, esse senhor era muito importante no meio em Portugal, no panorama português. Agora não me estou a lembrar do nome dele, mas pronto, era o compositor do trombone de sonho. Não me lembro do nome...

Além do trombone de sonho ele tinha várias coisas para nós, para trombone e pronto. Mas era tudo composto por ele, neste caso já não era arranjado por mim porque ele é que fazia um convite, pronto. Mas antes dele, pronto, estava sempre pedir coisas ao Campos e tal, para tocar lá na banda a solo e os tais quartetos que também...

Eu

Essa experiência com colegas, de tocar, ou seja, não é bem a experiência a solo, mas a experiência mais com colegas, o que é que tu retiras disso? Foi importante? Não?

Entrevistado

Foi, é pá, porque, apesar de não ser a minha terra, era onde eu vivia desde dos meus 3 anos. A única coisa mais complicada era o trabalho que dava, porque eles eram sempre um bocadinho mais para o amador, não é? Então, dava assim um bocadinho mais de trabalho a... tirando um deles, acho que já tinha estudado a sério trombone, dava assim um bocadinho mais de trabalho a meter as coisas em pé, como é obvio. Também tínhamos assim, 4 ou 5 quartetos, também não era assim muito. Mas era porreiro, porque era um grupo que nunca tínhamos feito lá na terra, pronto. Era fixe. Acho que fizemos um concerto só, infelizmente. Um concerto não, a primeira parte da banda tipo 15 minutos, percebes, com duas ou três obras, pronto, e já foi fixe na altura, pronto.

Eu

O que consideras mais importante num professor e de que forma é que foste inspirado ou afetado.

Entrevistado

Esta é a número?

Eu

1.7.

Entrevistado

1.7. Eu acho que, para mim, acho que a coisa mais importante é um professor com muita calma tentar perceber que problemas tem que resolver um aluno, pronto. Quer dizer, que pode melhorar num aluno, não é? Ouvir muita música também é muito importante, mas acho que o mais importante, além, para o aluno, é muito importante que cada um de nós, por os nossos alunos a ouvir porque, às vezes, é complicado. Às vezes, eles só querem ouvir certas coisas e tem que ouvir tudo e mais alguma coisa. Mas, eu acho que o mais importante, num professor, pelo menos sempre senti isso em relação aos meus, é nós identificarmos, pronto, o mais facilmente possível, que às vezes não é fácil, identificar algum problema por resolver ou vários problemas por resolver e tentar arranjar uma solução, nada fácil, como tu sabes perfeitamente, não é? A gente tenta assim, tenta assado e às vezes resulta, depois não resulta. É uma chatice. Claro que também tem que haver um empenho da parte deles, mas pronto. Eu acho que a capacidade, de o professor conseguiria perceber, pronto, determinado problema ou determinados problemas e arranjar maneira de os resolver, ou seja, tentar ao máximo possível.

Eu

Qual é a experiência, no teu percurso enquanto aluno, que te marcou mais negativamente? Tens alguma ou não há?

Entrevistado

Tenho uma, mesmo. Tenho uma mesmo muito complicada. É essa essa marcou-me muito e, ó pá, eu queria mudar para o trombone baixo e não me deixaram. Quando eu quis, ou seja, por volta dos 14, 15, 16 anos, é pá, eu ouvia muita música lá em casa, graças a Deus, os meus pais sempre tiveram... principalmente o meu pai ouvia muito, a minha mãe nem por isso. O meu pai sempre teve milhões de discos em casa, de vinil... orquestras sinfónicas... desde Beatles a orquestra sinfónicas, tínhamos tudo e mais alguma coisa, pronto. E eu, depois percebi, que ali, ó pá, ouvia muitas coisas... eu lembro-me de ouvir a orquestra sinfónica de Londres, meu pai tinha uma colectânea...

Eu

O teu pai ouvia, basicamente, música erudita ou era heterogénea?

Entrevistado

Basicamente, era pop a favorita, pronto. Ou seja, Beatles era com fartura e música erudita, pronto. O meu pai comprava aquelas colecções do Reader's Digest, lembraste?

Eu

Sim.

Entrevistado

Ele comprava tudo e depois ouvia. Eu, quando comecei a tocar trombone, depois percebi que havia ali som mais grosso estás a ver? Eu costumo dizer isso na brincadeira, ó pá, depois percebi, depois quando comecei a estudar mais a sério, percebi que havia o trombone baixo e tal, eh pá, e eu adorava aquele som, pronto, entretanto, comecei... ó pá, isto foi incrível. Mas a primeira pessoa com quem eu tive contacto com o trombone baixo foi mesmo o Faria, através do Faria. Foi engraçado porque ele estava no Conservatório de Lisboa na mesma altura.

Eu

Trombone baixo?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim. Depois conheci o Vicente e o Carlos Gonçalves, que estava na Banda da Marinha, também. Mas assim, pronto, mas assim das primeiras vezes que eu vi o trombone baixo foi o Faria.

Eu

Mas no Conservatório, não se tocava trombone baixo, era isso?

Entrevistado

Não, o Faria era o único, na altura, só que eu já tinha estado com o Carlos Gonçalves, também e depois o Vicente. Mas o Faria, que é estava no Conservatório, pronto, e eu como ouvia os discos, pá, eu vi aquele aquela cena...

Eu

Mas os outros, o Carlos Gonçalves e o Vicente, não tinham formação formal, então. Era formação da banda.

Entrevistado

Sim, o Vicente que eu saiba, ele estudou com o Professor Coutinho, uns tempos. Não sei quanto tempo.

Eu

Mas não foi no conservatório.

Entrevistado

É pá, eu acho que foi.

Eu

Acho que não, mas não tenho a certeza.

Entrevistado

Se calhar não foi, mas eu acho que ele teve umas aulas com ele. Mas pronto...

Eu

O Vicente fala um bocado disso de nunca ter estudado no Conservatório. Agora, não sei se ele diz isso por não ter tido um grau no Conservatório, percebes, ou seja, de ter feito o oitavo ano, ou o oitavo grau, o sétimo, o quinto, o que fosse. Ou se fala disso por não ter frequentado o conservatório, eu sei que ele estudou com o professor Coutinho, mas sei que ele não fez o Conservatório. E quando digo o Conservatório, não sei se concluiu os estudos ou se não frequentou, são coisas diferentes.

Entrevistado

OK, já estou a perceber. Se calhar foi isso. Também tinha essa noção que ele tinha estudado algum tempo com ele, mas pronto, nessa altura não conhecia, só conheci posteriormente.

Eu

Ok, tu consegues tirar aspectos positivos dessa experiência negativa?

Entrevistado

Ó pá, pronto, isto para dizer quê? Eu quis mudar para o baixo que o meu professor, na altura, disse que, pá, ainda não, ainda era muito cedo e não porque... ainda por cima, nessa altura eu já adorava tocar graves, desde dos 13, 14 anos. Entretanto, comprei aquele Conn... Eu lembro-me de estar na Orquestra Portuguesa da Juventude com o Sérgio Carolino, com o Rúben era sempre trombone baixo mas com tenor, estás a ver? Só queria tocar graves, graves e pedais, bem, pá, só que o meu professor não me dava, não me deixava mudar. Sinceramente, aspeto positivo... não sei se consegui tirar alguma coisa positiva disso. Não, antes pelo contrário, pá, fiquei um bocado magoado só por volta dos 20 anos é que eu consegui mudar e por iniciativa própria porque, entretanto, comprei um trombone

baixo, pronto. Porque eu, também não tinha papel para comprar um trombone baixo, mas tinha mudado na mesma, mesmo sem... Oh pá, aliás...

Eu

Acabaste por fazê-lo, não é?

Entrevistado

É, acabei por fazê-lo, comprei, comecei a estudar, porque, é assim, só queria... adorava tocar o registo grave, como ainda hoje adoro. Claro que tens que tocar registo todo, não é? Mas eu só queria tocar trombone baixo. Aliás, isto é verdade! Comecei a tocar na orquestra Gulbenkian com o Hugo e com o Ismael e os primeiros espectáculos é eu fazer segundo, o Hugo no terceiro, isto é verídico, e o Ismael primeiro.

Eu

O Hugo a fazer terceiro? Gostava de ter visto isso.

Entrevistado

É verdade, ó pá. Mas ouve, mas isso foi para uma ou duas semanas e eu, depois, pedi ao Ismael para fazer... é pá, eu quero mudar para baixo, mas tu não tens baixo, mas o Hugo também não tem. Não acha que eu podia mudar para baixo? E o Ismael, está bem, pronto. Pumba, nona de Beethoven.

Eu

A sério? Foi logo. Nona de Beethoven com o trombone tenor. Percebes, com Zilm, ainda por cima. E o maestro?

Entrevistado

O Zilm... O Zilm, pronto, não deve ter topado que eu tinha não tenor, pronto, fiz a cena à mesma. Entretanto, o Ismael começou-me a pressionar, é pá, tens que arranjar um baixo, tens que arranjar um baixo. E depois no Conservatório, lá me emprestaram o trombone baixo do Conservatório. Eu fiquei todo feliz porque não tinha papel, entretanto, claro, comecei a tocar com a Gulbenkian e depois fui para o baixo e pronto, não perdi a oportunidade. Só que... isto para dizer o quê? Marcou-me muito porque eu queria começar a tocar trombone baixo 5 ou 6 anos antes do que a altura em que comecei. Eu comecei com 20 e podia ter começado aos 14 ou 15, ou seja, se posso tirar, está aqui na pergunta, não é como tu disseste, como tu perguntaste se há alguma coisa positiva dessa experiência? Não, é pá, nada, infelizmente, nada, porque estava muito triste e chateado e...

Eu

Não conseguias compreender porque não te deixavam, não é?

Entrevistado

É, exactamente, é exactamente, eu queria mesmo.

Eu

E nos tempos livres, o que é que fazes?

Entrevistado

Olha adoro bicicleta. Sozinho ou com elas, pronto. Sempre que possível ,vamos os 3, é mais fixe, pá, se bem que a pequenita e não pedala muito à vontade, então levo-a atrás para não estar a refilar, não é? Ó pá, pronto, adoro cozinhar. Adoro, sempre possível, vermos um bom filme também. Estou a falar das coisas que, assim, dá mais pica nos tempos livres. E adoro beber excelentes vinhos com amigos, como sabes (risos). Ó pá, mas sim, nos nossos tempos livres é mais isto, resume-se um bocadinho a isto. Adoro passear, pronto, quando eu digo aqui, andar de bicicleta, adoro passear, pronto. Se for possível andar à beira mar, adoro, nós os

3 andamos. Andamos muito quilómetros à beira mar. Agora acho que não, porque ouvimos falar que eles estão mesmo ali e não deixam passar ninguém.

Eu

Durante a semana, acho que é mais pacífico, ao fim de semana é terrível.

Entrevistado

Estou triste. É porque, é pá, uma amiga minha falou que 2 amigas dela foram multadas.

Eu

É caro e é pago na altura, acho eu.

Entrevistado

Pelo o que ela disse foram 200€ cada uma. Eh pá, é muito dinheiro, pá.

Eu

Olha, nós não saímos de casa. Nós estamos aqui enfiados, já andamos a trepar paredes, mas, é pá...

Entrevistado

No primeiro confinamento, às vezes fugia, íamos para a praia... e uma vez passou o carro da GNR, não nos disse nada, pensei, bem, estávamos os 3, se tivesse ali 30 gajos... aí é que é que tinham... Eh pá, mas agora, neste momento, como ouvimos tantas histórias, se calhar, mas pronto. Mas isto para dizer quê? Uma das coisas que adoramos é mesmo andar à beira-mar, pá. No areal, pronto, não é? Andar, brincar, a Ângela adora brincar, apanhar conchas e tal, pronto, e nós como adoramos o mar, pronto... é uma das coisas que nós fazemos com frequência.

Eu

Olha, vamos passar ao contexto profissional. Tu em que altura que decidiste fazer da música profissão e porquê?

Entrevistado

Pronto, isto é a tal coisa que, há bocado, estava a dizer-te que, entretanto, ia falar. Eu comecei a tocar trombone em 85. Foi em 86, eu já tocava trombone há um ano e como já tocava bombardino, ou seja, já tinha um bocadinho mais de experiência de... como é que se diz, do...

Eu

Do bocal?

Entrevistado

Sim, é. Eu toquei, antes de tocar trombone, toquei bombardino, apesar de não gostar muito de bombardino, o bocal era confortável. Ao contrário do que se passou com o trompete que eram bocais que (risos)... trompa ainda acho que foi pior que trompete, já nem sei, não me lembro. Mas lembro-me de trompete e tocava de dó a dó. Trompa, eu acho que nem estudava e ia para banda, tocava as marchas a contra tempo e pronto, pá, nem tenho... tenho memória da trompete mas não tenho da trompa, engraçado, o bombardino já era mais confortável. Ou seja, em 86 o que é que acontece? Naquela altura, era a coisa mais importante que havia, aqueles cursos, que ainda existem hoje, mas na altura eram cursos nacionais do Inatel. Pronto, e eram na Costa da Caparica na altura.

Eu

Tinhas dito 86, não é?

Entrevistado

86, exatamente 86. E na altura tive o contato com grandes músicos, Carlos Rosado, Hugo Assunção, isto é verídico, Luis Gomes do clarinete, o Luís Gonçalves, trombone, ó pá, o naipe de trombones era fixe porque era eu, o Hugo, o Carlos Gonçalves e o Luís Gonçalves, pá, éramos os 4. Qualquer dos 4 seguiu a cena, não é? Pá, o Luís Gomes já... ah, o Reinaldo a tocar eufónio!!! Ó pá, tive uma sorte incrível, claro. A pessoa mais importante para mim foi o Hugo, na altura. Eu tinha 13, e o Hugo 17, pronto. O Reinaldo também 17 ou 18, eles são da mesma idade. O Luís Gomes 15, ó pá, ou seja, a cena foi um mês inteiro a tocar 6 horas por dia. Eu nunca tinha feito aquilo na minha vida, não é, eu tocava uma vez por semana na banda (risos), tinha aula de trombone, já tinha o Conservatório, pronto. Não, não desculpa, no Conservatório só entrei um ano depois, exato em 86, estive este mesmo mês inteiro com o Hugo e com aquela malta toda, pá, claro que me entusiasmou muito. Ou seja, acabou o mês e eu disse, é isto que eu quero fazer porque, pá, foi espectacular. A experiência de estar 6 horas por dia nos ensaios, nos concertos foi, ou seja, o que é que aconteceu? No ano seguinte entrei no Conservatório de Lisboa para seguir a cena. Se não tivesse, lá está, se não tivesse acontecido este curso, não sei, não sei se realmente teria optado, mas foi o facto de estar um mês inteiro com o Hugo, com aquela malta toda a tocar e, eh pá, ainda por cima foi malta que deu pica, não é? O Reinaldo, Hugo, Carlos Gonçalves, João era tudo malta que cheia de pica na altura e todos mais avançados que eu, todos. Aliás, estavam todos a estudar, eu só tocava na banda, simplesmente.

Eu

Ok. Então, e essas expectativas realizaram-se, ou seja, a área da música onde estas inserido e que exerces profissionalmente, corresponde às expectativas?

Entrevistado

Oh pá. A pronto, mais ou menos porque... Sabes, eh pá, sabes que eu trabalhei cerca de 17 anos em orquestra mais ou menos. Foram, cerca de 10 na Gulbenkian, 7 com vocês, tive essa sorte, trabalhar 17 anos em orquestras a tempo inteiro e foi espectacular. Pá, e o que eu queria Hoje era continuar a fazer isso, pronto, infelizmente, como sabes, não aconteceu. Claro que, não posso estar sempre, para o resto da vida, a sofrer com isso. Gostava de continuar até não conseguir tocar de estar sempre na orquestra, pronto. Agora, infelizmente, infelizmente, agora não há nada, porque como sabes desta situação horrível, não é? Mas pronto, eh pá, só me sentia realizado 100% se tivesse conseguido estar sempre em orquestra, pronto. Claro que adoro dar aulas e toco... tenho o prazer de... tenho, eu tenho a sorte de ser convidado frequentemente, pronto, é fixe. Bom, infelizmente, este último ano não, pelas razões óbvias, mas pronto tenho a sorte, graças a Deus, de continuar a ser convidado para aqui para ali. Mas pronto.

Eu

Mas essa questão de ser músico de orquestra, ou seja, acredito plenamente que estejas feliz com aquilo que fazes na atualmente.

Entrevistado

Sim, sim mas estava mais.

Eu

Mas mas, ser músico de orquestra faz parte do imaginário, porquê? Ou seja, não é do teu imaginário mas dos teus sonhos, tens ideia?

Entrevistado

Pronto, pronto. É por tocar em orquestra.

Eu

Por tocar em conjunto.

Entrevistado

É, precisamente em orquestra sinfónica. Faço muita coisa com os Wild Bones, com o Sérgio Carolino, tenho aqui, também, um grupo. E, de vez em quando, toco solo, é muito raro, mas de vez em quando toca solo, é pá, mas o que me dá mesmo pica é orquestra sinfónica, sempre adorei, pronto.

Eu

É o programa e os compositores?

Entrevistado

Sabes que há semanas que não há prazer nenhum, ó pá, ou pela obra ou pelo gajo que está à frente ou por qualquer outra razão, pronto, mas, grosso modo, sempre deu muita pica tocar em orquestra. De vez em quando, lá acontece, está a passar a semana e a coisa não é bem aquilo que tu querias, mas pronto, ó pá, agora respondendo à tua pergunta, claro que me sentia muito mais realizado se tivesse a tempo inteiro a tocar numa orquestra. Não é numa orquestra específica, claro que gostava muito de estar ao vosso lado, como sabes, sempre adorei tocar com vocês, mas falo mesmo no conceito de orquestra.

Eu

Quais são os atributos que consideras mais importantes para conseguir singrar e integrar-se na profissão, enquanto performer? Enquanto músico.

Entrevistado

Pois... o que é que eu hei-de responder?

Eu

2.3.

Entrevistado

É, eu estava na um e tal, ainda (risos). Enquanto performer, não é? Oh pá, para mim, para mim neste momento, é assim, analisando assim um bocado, acho que o mais importante é estudar muito, estar em grande forma, sempre, porque acho que o mais importante para estares sempre a tocar, não é? Em palco, a coisa mais importante é estares numa grande forma, na minha opinião. Portanto, ó pá, porque, estando em grande forma, sentes-te bem a tocar. Mesmo quando estás em grande forma, as coisas não correm assim tão bem. Eu acho que, eh pá, para mim é assim a coisa mais importante.

Eu

E como professor, Consideras igual?

Entrevistado

Sim, também também acho que é importante estarmos sempre em grande forma, pá, eu também eu tento estudar o máximo possível para estar com eles e para tentar explicar algumas coisas, ó pá, e como professor também saber ouvi-los e tentar perceber as dúvidas e as dificuldades, volta aquilo que eu disse há bocado, é tentar perceber o que é que tu podes melhorar um aluno, não é? É claro, também acho que é importante tocares com eles, pelo menos, tento sempre. Há pouco tempo tive um problema com o trombone, na vara, é pá, até me sentia mal porque estive a dar aulas de 3 dias sem o trombone. É pá, foi horrível, pronto. Às vezes nem toco, só os ouço, tipo em vésperas de provas ou exames, às vezes dou só a minha opinião, mas por norma, gosto de tocar com eles pronto, acho que é importante. Acho que é importante estar sempre em forma, não é?

Eu

Consideras importante fazer formação no estrangeiro?

Entrevistado

Ó pá, eu sim, para mim foi super importante porque... foi importante conhecer estas outras realidades. Pronto, quer dizer, hoje em dia, tu sabes bem não é, o nosso ensino, graças a Deus, deu uma grande volta e as coisas estão muito melhores, mas há 30 anos era uma desgraça. Para mim, foi um choque, quando saí de Lisboa para Paris, não tinha nada a ver. Hoje em dia, saís de cá e vais para outro país... claro que vais conhecer coisas super interessantes e muito melhores, mas ensino, entretanto, já evoluiu bastante, não é? Eu acho que é sempre importante, é muito importante porque podemos conhecer as outras realidades. Especialmente se queremos estudar com aquele... aquele trombonista, isso ainda mais importante sair, não é? Mas depois eh pá, é que eu digo meus alunos todos, é importante vocês desaparecerem todos daqui, nem que seja só um ano, em Erasmus ou qualquer coisa.

Eu

Mas para para conhecer ou outros costumes, é isso?

Entrevistado

Não, não, quando eu falo realidades, é pá, não é só de vivência, não, mas especialmente a nível musical, não é? Outras escolas, outras formas de ensinar outra... claro que depois acabas por... pronto, os 3 anos que vive em Paris foram espectacular, pronto, porque não foi só a escola e os professores com que eu trabalhei, mas também foi, oh pá, viver fora, desenrascar-me sozinho, aprender isto, aprender aquilo. Aprendi a cozinhar, quase a olhar para os outros, ó pá, estás a ver aquelas coisas além da escola que me ajudou muito. Adorei aquele... acho que evolui bastante naqueles 3 anos, evolui bastante. Só que na altura foi um choque gigante, hoje em dia, acho que os alunos saem daqui para para fora e já não há assim um choque tão grande. Claro que há há realidades muito diferentes e muito melhores e muito mais apetecíveis que a nossa, não é? Pá, mas acho que hoje as coisas... acho que hoje já não há assim tanta diferença, quer dizer como era abismal naquela altura, já há 30 anos atrás. Eu saí de Lisboa e cheguei Paris... não tinha nada a haver.

Eu

Mas tu sentiste essa diferença porquê? Não é porquê é a que nível, ou seja, se era o nível das pessoas a tocar um instrumento, se era o contexto todo musical, se era só por por ser uma cidade mega, não é, uma cidade enorme comparada com Lisboa.

Entrevistado

Olha, foi por tudo. Foi para a escola onde eu fui, pronto, não tinha nada a ver, não tinha comparação possível. O nível assustador, de malta a tocar completamente diferente do que eu estava conhecia em Lisboa, pronto. É pá e depois é a cidade em si, ou seja, aqui, naquela altura, olhávamos todos uns para os outros, reparávamos, eh pá, não havia complexos na altura em Paris, quer dizer que cada um vestia-se como... é pá, eram completamente diferentes.

Eu

Portanto, estás a falar de questões mais sociais do que, propriamente, no musicais?

Entrevistado

De ambas, é de tudo. A nível de escola, era uma diferença assustadora.

Eu

Ok. E o professor, já agora? Era muita a diferença de metodologia dos professores que tiveste em Paris em relação aos professores que tiveste cá?

Entrevistado

Ó pá, na altura foi porque eu tive o contacto com muitos materiais que não trabalhávamos cá. Eu comecei nessa altura a fazer, apesar de haver cá alguns trompetistas, muitos, a fazer, por exemplo, Arban, nós não fazia cá. Sei lá, fazer Bordogni, excertos de orquestra comecei a trabalhar lá, não trabalhava cá, mas não estou a criticar, o que se passava em Lisboa, atenção.

Eu

A minha questão não é essa. A minha questão é perceber a diferença entre um sítio em termos curriculares, estou a falar de uma questão muito objetiva, não estou a falar de subjetividade. Ou seja, o que era o teu currículo cá e eu que era o teu currículo lá.

Entrevistado

Era da noite para o dia. Pronto, comecei a fazer coisas por primeira vez, pronto, coisas que nunca tinha feito cá, não existiam cá também por, obviamente, falta de informação, é normal, é normal.

Eu

É, mas quando nós olhamos para o programa oficial, que é o mesmo desde 75 ou 73, por aí, muitas dessas obras estão lá no programa.

Entrevistado

A sério?

Eu

O Arban está lá, o...

Entrevistado

Olha, por acaso...

Eu

Está lá, mas pelos vistos, os professores, não usavam e portanto, ou seja...

Entrevistado

Por exemplo, no caso do trombone baixo era ainda pior porque não tínhamos quase repertório nenhum, nessa altura. Se bem que estou a falar pelo Faria e pelos outros, porque eu só comecei a estudar trombone baixo lá. Aqui nunca estudei trombone baixo, foi só tenor, pronto. Mas lembro-me do Faria falar, havia meia dúzia de coisas, pá. Isso aprendi lá porque tive acesso a milhões de repertório, milhões de métodos e é giro porque os professores eram franceses, mas, especialmente no conservatório com o Potier e o Katarzynski, trabalhei muita coisa americana, engraçado.

Eu

Muita coisa, quê? Conceitos ou métodos.

Entrevistado

É, métodos, pronto, métodos, Blume.

Eu

Allen Ostrander?

Entrevistado

É, por exemplo, o meu professor em Paris de trombone baixo, que era o meu professor principal, pronto, obrigaram-me a comprar muitos métodos, entre os quais, por exemplo, aquele de trompete... não me lembro... o Stamp, percebes? O Bordogni, como já te disse, não conhecia comprei-o lá. O Aroni também não conhecia e conheci-o lá, mas também não há mal que não se conhecesse cá porque, ó pá, não havia tradição também, pronto. Ou seja, milhões de coisas que tive conhecimento só quando lá cheguei. Na altura, era mesmo complicado, não havia muita informação, havia muita coisa, mas não havia assim muita informação. Não estou a dizer isto como crítica, estou a dizer como experiência. Ou, então lá está, é o que tu estás a dizer, se calhar, não tive, não passei por essa fase de trabalhar esses métodos.

Eu

Não é isso que eu estou a dizer. O que eu estou a dizer é que havia conhecimento, ou seja, alguém conhecia esses métodos.

Entrevistado

Para vir um programa, não é?

Eu

Exatamente, agora não quer dizer que fosse isso que fosse praticado, não é porque, aliás, posso, posso dizer-te que daquilo que eu tenho percebido, pouca gente conhece o currículo oficial.

Entrevistado

Eu também acho que nunca vi, não? Acho nunca vi minha vida.

Eu

Muito pouca gente sabe há um currículo, inclusive do ensino superior. Não é do ensino superior organizado como está, mas era do ensino superior antes de haverem as escolas superiores de música, não é? Então, como deves saber, no teu ano...

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

Tu entraste em 87, pois, tu quando acabasses o ensino, já terias que fazer ensino superior, em princípio, porque em 87 já era previsto haver ensino superior fora do conservatório. Mas no trombone isso não aconteceu, embora o António Santos e outros foram dos primeiros alunos na ANSO que foi em 94/95 que abriu o curso.

Entrevistado

Foi, eu lembro-me, é engraçado, quando eu cheguei de Paris, em 96, foi quando começaram a aparecer os primeiros. Foi quando começaram a aparecer os primeiros e...

Eu

Foi em 96 que fui estudar para a ESMAE.

Entrevistado

É, foi a ESMAE, foi a metro e Lisboa também foi por aí.

Eu

A ESMEL.

Entrevistado

As 3, mais ou menos, eu não sei precisar, mas as 3 abriram assim, muito perto, umas das outras.

Eu

A ESMEL só foi um ano antes da ESMAE, e a ANSO ainda foi um ano antes da ESMEL, acho eu, ou foi no mesmo ano.

Entrevistado

É? Já agora, ò pá, não sei se interessa se não, mas pronto, antes de ir para Paris, fiz prova para a Universidade Nova, para Musicologia. Ó pá, porque, como não tinha... pronto, como não havia curso superior de trombone em 93, ainda, pronto, resolvi resolver candidatar-me à Nova. Ainda por cima era em frente à Gulbenkian, era só atravessar a estrada. Na altura, em conversa, por acaso, até foi com o Rui Vieira Nery Conversa. Estávamos na conversa, eh pá, mas Alexandre, eu queria tocar, eh pá, mas não há trombone ainda, mas há-de haver, mas que não vai, é um curso interessante e tal pá. Entretanto, candidatei-me e entrei. Só que, como foi com que entretanto seria bom sair, entrei em Paris, nunca cheguei a fazer a matrícula. Pronto, não sei se interessa, mas pronto entrei em musicologia na nova em 93, ou seja, deveria ter começado em setembro de 93 o curso de música na Nova.

Eu

Mas a mim, também me interessa essa questão dessa diferença do ensino porque, ou pelo menos, no trombone tenor não me parece que haja muita diferença naquilo que é a bibliografia, mas também já vamos falar disso, Não, não parece que haja muita diferença agora, essa formação no estrangeiro e essa questão que estás a referir, de ser um mundo completamente diferente, é para mim, eu quero perceber, é diferente em quê, percebes? E é isso por isso que eu estou a tentar perceber qual é a tua sensibilidade, então é isso.

Entrevistado

Ó pá, para já, está bem, eu sai do Conservatório de Lisboa...

Eu

Não estou aqui para fazer juízos de valor, percebes?

Entrevistado

Sim, sim...

Eu

Sobre aquilo que estás...

Entrevistado

Sim, sim, sim. Ó pá, para já sai do conservatório de Lisboa para o ensino superior em Paris. Pronto na altura, eh pá, notei, assim, uma diferença abismal porque tínhamos milhões de métodos que eram novos, para mim, era tudo novo, pronto. Repertório com a mudança para trombone baixo que eu desconhecia, mas também não tinha estudado trombone baixo em Lisboa, atenção. Ó pá, e depois era a escola em si, pronto, eu estou a falar da minha experiência. A escola em si era completamente.... tinha uma orquestra sinfónica que funcionava todas as semanas. Tinha uma Big Band, tinha curso de jazz, eh pá, foi tudo assim, estás a ver? De repente, foi assim uma diferença enorme, como, o que é que é isto? Em Portugal havia o Hot Club e havia, acho eu, talvez, um bar no Porto de jazz, mas escola de jazz só havia no Hot Club. Por outro lado, na altura em França, era comum, haver nas escolas, cursos de jazz. Foi espectacular poder tocar em Big Band, é pá, foi assim uma coisa mesmo, mesmo muito diferente. E, obviamente que hoje já não é assim, era uma diferença gigante, não é? Hoje em dia há

diferença, mas já não é assim, acho eu, quer dizer... eu tenho alunos que saem de cá e vão para a Holanda, para aqui para ali e, lá está, há diferença, mas...

Eu

Tu deves ter sido o primeiro trombonista a sair de Portugal para estudar para uma escola mesmo.

Entrevistado

Oh pá, é assim, que eu saiba, antes de mim, o Professor Coutinho foi 2 ou 3 meses pra...

Eu

Esteve um mês na Suíça e mais 4 meses Dinamarca.

Entrevistado

Exatamente, eu, por acaso só sabia da Dinamarca, que eu saiba, eh pá, não faço ideia se alguém eu, pronto, tive 3 anos em Paris.

Eu

Mas e ele esteve lá a título particular, ou seja, ele contactou com um professor, ele não não contactou com o meio, percebes. No teu caso é substancialmente diferente, porque tu estiveste no meio. Tu foste estudar para lá, tu não foste fazer umas aulas particulares com alguém, ter um.

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim.

Eu

Aprofundar os conhecimentos, claro que aprofundar os conhecimentos, é sempre, mas tu foste estudar, ou seja, tanto ficaste a conhecer a métodos, formas de estar, quando digo métodos, não me refiro a métodos escritos mas a formas de fazer as coisas, formas de trabalhar, de pensar.

Entrevistado

Sim sim, sim.

Eu

Isso faz uma diferença grande para aquilo que é a norma. Eu diria que foste tu, realmente, o primeiro a sair para estudar, fazer um curso e...

Entrevistado

Sim, trombonista, acho que sim, é pá, mas não...

Eu

Chegaste a ter algum convite para tocar nas orquestras lá, ou não?

Entrevistado

Não como profissional, não. Só toquei em orquestras de jovens na altura.

Eu

E isso aconteceu porquê, fazes ideia? Porque não estavas muito por dentro do meio?

Entrevistado

Não sei, eu notei que na altura, pronto, isso também fez toda diferença, também é uma cidade gigante, não é? O que eu notei é que éramos milhões. Nós, em Lisboa, éramos pouquinhos, né? De repente, só naquela escola, eram não sei quantos e depois e cheguei a ter convites para fazer orquestras jovens noutras escolas. Olha,

nessa altura tive o grande prazer, acho que foi em 94, tive o grande prazer de fazer trabalhos em orquestras de jovens e conheci o grande Sébastien Béreau, pronto, por exemplo. Na altura, tinha sessentas, ainda hoje...

Eu
Ele estava muito ligado à formação, não é?

Entrevistado
Sim, ó pá, o Benny Sluchin fez questão de me pôr a trabalhar com ele, na altura, foi a Sinfónia Fantástica e com um oboísta brutal, que é o David Valter conheces?

Eu
Não.

Entrevistado
É pá, é um dos oboístas, quando falei disto com o Pedro Ribeiro, ele passou-se, era dos oboístas mais importantes franceses e é assim, ele deve ter hoje 50 e muitos, mas acho que é, assim um dos grandes a nível mundial, pronto. Ou seja, ele trabalhava os sopros e o Sébastien Béreau, pronto...

Eu
Fazia a orquestra, não é?

Entrevistado
É, na altura ele era a grande referência dos jovens. Ele era a grande referência, na altura, em Paris. Era assim, a grande referência para trabalhar com os jovens, era ele, pronto.

Eu
O Béreau?

Entrevistado
Sim, porque ele esteve 30 ou 40 anos no Superior de Paris a trabalhar com a orquestra, ou seja, passava-lhe tudo ali pelas mãos. Ou seja, orquestras profissionais não, fiz montes de gigs, mas sempre com os jovens, sempre, sempre. Naqueles 3 anos fiz sempre gigs com jovens, infelizmente nunca tive o prazer de tocar numa orquestra profissional francesa.

Eu
OK, para ti é mais importante o reconhecimento do público ou dos pares?

Entrevistado
Essa é qual?

Eu
2.7.

Entrevistado
2.7? De certeza que é 2.7 ou 3.7?

Eu
Desculpa, 2.5.

Entrevistado
OK, é que eu já a vi. Desculpa lá, só um segundo. Eu ouvi a pergunta e percebi, eh pá, é só para olhar mesmo. É, exatamente, aqui está, gosto de olhar. O que é para... Oh pá, o que é que eu hei-de responder? Eu acho que... eu não sei, acho que se formos muito sérios naquilo que fazemos, acho que toda a gente nos vai

respeitar por isso, claro, sinceramente não... Ó pá, claro que adoro quando estou em palco, receber as palmas e tal... ou colegas: Olá, tudo bem? Gostei muito de ouvir e tal mas, eu acho, que o mais importante é sermos sérios, com o nosso trabalho e não... sinceramente não... Ó pá, é bom ouvir um elogio, mas não estou... não procuro isso. Não, tenho de saber: Eh pá, foi bom, gostaste? Eh pá, não. Oh pá, não sei se é isso que estás a perguntar, não sei se tem a ver com isto, se não.

Eu

Ou seja, eu quando estou a falar não é... Tu, quando tocas... Quando estás a fazer a tua a tua arte, tu estás, estás a tocar para quem? Para um público ou para os pares?

Entrevistado

Já estou a perceber. Ó pá, eu vou ser sincero, para mim, primeiro de tudo, tem que soar muito bem, se me soar muito bem, vou sentir-me muito feliz. Não penso nisso. Eu percebi a pergunta, mas não, não penso se estou a agradar alguém. Eu espero que esteja a agradar, atenção, não estou a pensar em ninguém em específico. Eu sinceramente, se me soar bem aquilo que eu estou a fazer, vou ficar muito feliz. Independentemente do que me digam, mas não, normalmente não costumo pensar no que os outros estão a pensar acerca de mim. Não sei se estou a responder à tua pergunta.

Eu

Sim, ou seja, é aqui aquilo... porque é assim... todos nós precisamos de... o objetivo da arte é a comunicar com com alguém, não é?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim,

Eu

Ou com o público, ou com os pares, ou com o teu filho, ou com a tua filha ou tua mulher.

Entrevistado

Ou então, se calhar, respondendo de outra forma, para mim é igual.

Eu

Ok, e, quando, agora de outro ponto de vista, a mesma questão, mas pensando nela de outra forma que é: Quem é que te contrata? Quem é que te convida? Quando tu recebes um convite e esse convite é de quem é de alguém que esteve no público ouvir-te ou é de alguém que te conhece do teu trabalho de um músico.

Entrevistado

Ok, ó pá, e 90 e tal por cento é de alguém que me conhece, mas já aconteceu uma vez ou outra alguém que não viu, já aconteceu. O que, comparado com a outra parte de me conhecerem é minúsculo, ou seja, aconteceu mas poucas vezes. Já aconteceu mesmo poucas vezes, alguém me disse: Olha, eu ouvi-o e tal e já me aconteceu, mas há muito mais pela outra parte. Os convites surgem mais pela outra parte.

Eu

E tu, ora bem... tu já respondeste a esta questão, que é o ser músico de da orquestra foi, ou é um objetivo, portanto, já respondeste a isto, não é?

Entrevistado

Sempre foi, exatamente, isso é verdade.

Eu

E tu consideraste mais músico ou professor como é que te identificas?

Entrevistado

Ah pois, considero-me mais músico ou professor. Oh pá (risos), eu acho que sou melhor músico do que professor, se comparar as duas, eu acho. Porque acho que ensinar bem é muito difícil, claro que tocar bem também é difícil, atenção, mas eu acho que consigo tocar um bocadinho melhor do que... ó pá, eu tento... pronto, às vezes, ó pá, às vezes há um aluno ou outro que: Ah, não, o professor é espectacular, sabes como é. São aquelas coisas que eles dizem e tal, eh pá, mas eu não sinto que... não sei. Para responder sinceramente, acho que me considero mais músico que professor. Eu acho que sou melhor músico do que professor, eu acho. Acho que toco melhor do que ensino, eu acho. Agora que se consideram mais músico ou professor, não é? Está bem, me considero mais músico.

Eu

Basicamente, é isso.

Entrevistado

Oh pá, é assim considero-me mais músico porque me dá muito mais prazer tocar do que ensinar.

Eu

Ok.

Entrevistado

É, pensando por este prisma, dá muito mais prazer tocar do que ensinar isso, de longe, de longe, mas pronto. Adoro ensinar, mas é muito diferente, não é?

Eu

OK. Vamos passar ao terceiro bloco de perguntas que são acerca do modelo de ensino. Tu segues, nas aulas, o currículo oficial ou elaboraste o teu?

Entrevistado

É raríssimo, para não dizer nunca. Nunca sigo nada do que está estipulado. Pronto, eu faço os currículos, normalmente por onde passo e tal não é, tem que fazer, pronto.

Eu

Sim, mas sabes que há um currículo oficial, ou seja, mesmo que.

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim. Pá, pronto, eu, por mim, eh pá, tento sempre escolher o que é melhor para que para cada aluno, pronto, depende de cada um. Eh pá, sabes que eu tenho alunos mais velhos, na escola superior. Depois tenho a profissional que é outro ensino, não é? E estou aqui numa academia perto de casa de miúdos, não é? Pronto, são 3 níveis diferentes. Pronto, eu tento... eu não deveria fugir muito, mas muitas vezes fujo para tentar ajudar o aluno da melhor forma. Sabes que às vezes o aluno tem que fazer aquilo, mas é impossível, portanto, tem que ir por outro lado, portanto...

Eu

Sim, mas mesmo assim, o currículo oficial é uma coisa que está instituída, não é propriamente...

Entrevistado

É verdade, devia cumprir ,eh pá, se me perguntas, cumpres? Não, não, não cumpro, infelizmente não. Espero nunca me prejudicar por causa disso, porque nunca tive o hábito de seguir regras nesse aspecto.

Eu

Que bibliografia é que usas nas aulas e como é que a organizas?

Entrevistado

Ó pá, outra outra resposta muito... não sou muito organizado nesse aspecto, pronto, não sou. Pá, vou improvisando de aula para aula. Vou criando objetivos para cada aluno seguindo a minha intuição, pronto. É um bocado o que eu faço. Sim, basicamente, é isso que eu faço. Não vale a pena estar aqui, inventar muito bem. Claro que têm de fazer Bordogni, têm de fazer isto, têm de fazer aquilo, o programa tal, se não dá, tem que ir para aquele, quer dizer, pronto. Nesse aspecto, tenho de ser organizado, mas, normalmente, vou improvisando de semana a semana ou de mês a mês. Ó pá, depende de cada aluno, pronto, sim, tento seguir uma intenção...

Eu

E nesse sentido, quais são os autores que consideras mais importantes e porquê?

Entrevistado

Ó pá, como é que eu te hei-de de explicar? É assim, ó pá, eu vou ser muito sincero, eu considero tenho de trabalhar com eles, desde os mais pequenos até aos mais velhos, são todos importantes porque eles tem que fazer certas coisas.

Eu

Portanto, tens autores de definidos ou nem por isso.

Entrevistado

Sim, sim, tenho. Tenho muitos pá, mas são muitos mesmo, por exemplo, posso dizer que para os mais velhos, um dos mais importantes para mim é o Lip Slurs do Brad Edwards. Uma das coisas que eu chateio mais a malta, pronto. Tens de fazer Bordogni, tens de fazer os estudos técnicos. Se perguntares para eleger um, o que eu acho um dos mais importantes é o Lip Slurs, por causa da cena do ar, sabes como é que é.

Eu

E usas o Arban?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim, principalmente com a malta mais jovens e, de vez em quando, com os mais velhos também, mas mais jovem.

Eu

Mas é um método que tu não usaste na tua formação, certo?

Entrevistado

Sim, é verdade.

Eu

E usas agora porquê?

Entrevistado

Oh, pá, porque entretanto comecei a usar em França e estes anos todos tenho usado sempre.

Eu

Então, tu quando estiveste em França com o trombone baixo fazias Arban's?

Entrevistado

Sim sim, é pá, não era muito, não era muito porque não era muito, mas fiz. Fiz o meu, fiz algumas coisas.

Eu

E os conceitos com que tu fazias Arban França eram iguais àqueles que fazes. hoje em dia ou eram outros conceitos? Portanto, tocando as mesmas coisas mas os conceitos eram iguais ou não, se aquilo que tu procuravas nos exercícios se era a mesma coisa, ou seja, o bom ataque, o som, a definição do som. Estou a dizer qual é a minha interpretação do Arban. Estou a condicionar-te um bocadinho, eventualmente.

Entrevistado

Não, não, não, mas sim, nesse aspecto, sim, nesse aspeto é parecido. Apesar de haver alguns, hoje, que faço um bocadinho diferente, por exemplo, há muitos que estão em stacatto e eu também faço ligado, em glissando, percebes? Nesse nesse aspecto, em França não fazia, fazia exatamente como estava lá escrito e ele, o meu professor, é um bocadinho rigoroso nesse aspecto.

Eu

Faziam só numa oitava?

Entrevistado

Não, o que nos fazíamos era oitava que estava, uma abaixo e duas abaixo. Ou seja, fazíamos na que estava escrita mais uma abaixo e duas abaixo, parte de duas abaixo é terrivelmente difícil, mas ainda hoje faço isso com os baixos, sempre que possível. Com os mais novos não dá, pronto, mas em Paris, o meu professor... não tivemos muito tempo, fizemos muito Arban. Não, não fizemos durante 3 anos, por exemplo, mas fazia regularmente. Pá, principalmente eu, as duas abaixo era engraçado.

Eu

E era como com algum objetivo definido ou era só para praticar o quê?

Entrevistado

Exatamente, principalmente a consistência do som, era mais objetivo dele. Principalmente, o meu professor de trombone baixo, os outros 2 fazia coisas são diferentes.

Eu

E agora tu fazes esses exercícios pelas mesmas razões e procuras os mesmos conceitos, ou seja, é a mesma noção de som é a mesma que era nessa altura, quando estava em Paris?

Entrevistado

Ó pá, sim, tento fazer... agora o que eu faço a malta é também com esse objetivo de colocarem o som. A única diferença é que utilizo outras articulações, faço muito em ligado, quando não estava ligado, percebes?

Eu

Aprendeste isso com com com alguém ou é uma ideia tua?

Entrevistado

Ó pá, não, não, vamos experimentando. Eh pá, e depois ouves aqueles... o Alessi quando cá esteve, falou muito disso, fazer super lento, fazer várias oitavas. Também falou no Bordogni também aprendi muito. Eu não fui aluno do Alessi mas ele esteve

cá uma semana inteira em 2000, como sabes. Curiosamente, tenho de dizer isto, eu digo isto aos meus alunos. Eu tinha 27 anos quando Alessi esteve cá, porque é fácil de fazer as contas. Foi em 2000, pronto, eu tinha 27 anos. Ó pá, e a partir do Alessi... isto é uma coisa que eu digo muito meus alunos, porque é assim, às vezes meus alunos vão a masterclasses e estão todos a tremer de medo, nem ouvem o que eles dizem, muitas vezes. Eu digo, é pá, vai, ao menos, mesmo que não queiras tocar, vais para aí para ouvires porque eu aprendi. Isto é verídico, eu melhorei imenso, no registo agudo por causa do Alessi. Estava a dar a um gajo, que foi há 20 anos, e ele esteve a dar exercícios de glissandos desde o Sib, nota por nota, de escala a escala até vir à nota mais grave e depois ir à mais aguda. Eu lembro-me de ir, lembro-me na semana seguinte, começar a fazer aquilo, pá., com regularidade e o meu registo agudo melhorou 500%. Sempre tive um registo agudo fraco e melhorei imenso. O Alessi falou nisso quando esteve cá, falou do Arban, do Bordogni, portanto, aquela questão de fazer o Bordogni oitava abaixo, fazer em clave de Dó, ou seja, a partir daí também comecei a mudar um bocadinho um conceito, pronto. Então, tento fazer em várias articulações, também. Por acaso, faço com a malta mais jovem, não faço tanto com a malta mais velha.

Eu
Porquê?

Entrevistado

Ó pá, não é por nada, porque há tanta coisa que eles tem que fazer, os mais velhos, que às vezes olha, pronto. É só mais por causa disso, pá, há tanta coisa que eu quero que eles façam que às vezes não... mas, por exemplo, de vez em quando, há uma aula: Ó professor, eu não estudei nada, estou lixado ou então vamos fazer isto, pronto, e às vezes quando eles estão assim, um bocadinho em baixo de forma, aproveito logo, faço Arban... aproveito para fazer esse tipo de trabalho, não é? Mas isto para dizer o quê? Essa pessoa, que foi o Alessi, foi muito importante naquela masterclass, ó pá, a nível de registo de agudo ajudou imenso. Ele deusa aula a esse miúdo, decerto é um trombonista português famoso, hoje em dia, mas eu não me lembro de quem foi. Só sei que era uma peça cheia de registo agudo e ele não tinha esse registo. O Alessi passou-se: Quem é que te deu esta peça? Foi o meu professor, e tal. Mas esta peça não te vai ajudar em nada a gente tem que trabalhar o registo. Depois começa a fazer exercícios até cá abaixo ou até mais ao mais grave e eu comecei a fazer aquilo e ajudou-me imenso. Ou seja, a pessoa que me ensinou a melhorar o registo agudo mesmo, foi o Alessi sem me dar uma aula, ou seja, foi de ouvir. Sabes como é, já assistisses a milhões de masterclasses e, pronto. Eu digo muitas vezes aos meus alunos, às vezes mais vale.... Não, claro que é importante tocar para para toda a gente, pronto, para saber a opinião, mas às vezes também é importante estar sentado e com atenção aí. Pá, porque às vezes, quando estamos a tocar para alguém porque estamos nervosos e, às vezes, nem ouvimos o que eles nos dizem. Entra alguma coisa, não entra outra, eh pá, então ouve o que o homem tem para dizer porque eu, eu digo sempre este, eu não respondo por ninguém. Quem me ajudou no registo agudo foi o Alessi sem me dar uma aula, eu estava sentado, eu vi a aula que ele deu, pá. Eu comecei a fazer aqueles exercícios e aquilo ajudou-me imenso e hoje tenho um registo de fixe. Na altura, quando tinha 27 anos o registo agudo era mau, dos 27 anos para trás o meu registo agudo era mau, também era por falta de insistência, mas pronto. Depois, também um gajo começa a aprender e a ter juízo, não é? E responsabilidade, mas o Alessi e com aquela aula que deu aquela pessoa à minha frente, ajudou-me imenso.

Eu
Quais são os aspectos técnicos que valorizas mais e porquê?

Entrevistado

Para mim é tudo importante, pronto. O que eu dou, realmente, muito, muito mais importância e mesmo a cena do ar. Claro que é preciso praticar o legato, a flexibilidade, o staccato percebes, mas, é se calhar a coisa que eu mais, é pá, talvez a coisa a que eu dou mais importância é mesmo o...

Eu
Porquê?

Entrevistado
Ó pá, porque para mim é o pilar de tudo, não é? Tens uma coluna de ar a funcionar como deve ser, pronto. A cena do ar é a coisa mais importante por tudo, pelo menos, quando eu comecei a utilizar o ar muito melhor, a partir de uma certa altura, pá, notei que as coisas, pronto, eram muito mais fáceis de eram mais fáceis de controlar.

Eu
E o que é, para ti, esse conceito de ar.

Entrevistado
Explicar o conceito de ar.... O meu conceito de ar é respirar o melhor possível.

Eu
Ok.

Entrevistado
Não tenho assim... Posso dizer que, por exemplo, meto os meus alunos todos, nos pequeninos é difícil, eu não perco muito tempo... claro que há muita coisa que tu podes dar aos teus alunos, por exemplo, eu faço chegar a todos o vídeo do Pilafian com Patrick Sheridan, estas a ver? E fazemos nas aulas, pronto, muitas vezes fazemos nas aulas, pelo menos para os cativar. É pá, acho que é fixe em vez de estarem a ler, vêem, percebes, é das coisas que eu mais utilizo, que é mais... é mais imediato, não é? Tu estás a ver o vídeo, estás a imitá-los. É pá, é mais isso que eu faço com eles.

Eu
Sim, mas eu faço esta esta pergunta porque o ar não é uma coisa que a gente veja, não é? Tu não consegues ver o ar, enquanto que os lábios vêes, não é? Braço vez, o som consegues ouvir a diferença entre um agudo de um grave, um forte e um piano, não é? O ar não é uma coisa que se veja e também não é uma coisa que se sinta. Onde é que, onde é que tu sentes o ar com quando estás a soprar para o instrumento, não é? Sentes, eventualmente, na boca, não é?

Entrevistado
Na minha opinião, tento senti-lo a atravessar o instrumento, quer dizer, é o meu objetivo principal é sentir o ar suficiente, não é, o ar...

Eu
Mas é uma imagem, não é? Percebes o que estou a dizer? Se o nosso cérebro funciona com com feedback sensorial, ou seja, tu precisas de ter um impulso nervoso para teres um feedback da informação. Estou a falar uma linguagem muito técnica?

Entrevistado
Não, não.

Eu
Mas o ar em si, não tem muito isso, não é? Portanto, tanto que nós fazemos. O quê? Nós tentamos controlar o ar através de cada dos músculos abdominais. O que

quer dizer... não sei o que é que pensas acerca disso, há malta que diz que é o músculo abdominal, outros dizem que são os intercostais, outros dizem que é o peito... O que é que pensas acerca disso?

Entrevistado

Ó pá, eu sinto sempre aqui esta parte de baixo. Sinto sempre isso, pá, tenho de sentir o ar suficiente, ou seja, eu sinto sempre isso. Tenho de sentir o ar suficiente, talvez no abdôminal, talvez isso sim. Oh pá, isto não sei se é errado se não, mas é onde eu costumo sentir... e pedir sempre aos meus alunos para ter o máximo de apoio, para fora. pronto. Mas que não faça pressão que não fique com os braços que... Como é que eu hei-de explicar? Atrofiado não é, devemos estar descontraídos aqui em cima. Eu normalmente sinto assim um bocado, tento sentir um apoio e, portanto, e tento me esforçar para ter aqui...

Eu

Mas o que é isso do apoio? A minha questão é essa, o que é isso do apoio?

Entrevistado

Sim, ó pá, eu tenho sempre sentir, entre aspas, o meu diafragma a fazer força para fora. O meu estômago fazer para fora, percebes? Portanto, criar aquela imagem como se tivesse um balão a encher e fazer força para fora, mas tentando estar descontraído aqui em cima, eu penso assim, tento tocar o mais descontraído possível com um ar suficiente. Não sei se estou a conseguir passar essa imagem.

Eu

Não, não. Lá está, aqui não há respostas certas ou erradas, há àquilo que tu pensas e aquilo que tu achas que é. Não é? Não, não, não há nada.

Entrevistado

É, de forma crua, tento imaginar um balão cá em baixo, cheio, duro e mandar cá para fora. É isso que sinto, mas tocar descontraído, percebes? Penso só aqui no centro, apoio rijo e ar para fora.

Eu

Na barriga, não é? Na barriga mesmo.

Entrevistado

É, e é essa a ideia que eu tento dar aos mais pequenitos. Têm que imaginar um balão, depois eles tocam... eu não sou capaz de tocar sem isto, não sou capaz de ficar sem este apoio, tento dar essa imagem a eles.

Eu

Tu pensas em diferença entre velocidade e volume ou não?

Entrevistado

Entre velocidade e volume? Pois, sim, é pá, minha opinião para tocares com muito mais intensidade, tens de ter mais volume de ar a sair, não é? É isso que estas a perguntar, é isso?

Eu

Sim, ou seja, estou a perguntar se pensas nisso. Não tens que pensar nisso, obviamente.

Entrevistado

A tocar não, é pá, tento sempre ser ter um bom apoio, lá está, com o tal balão aqui cheio, eh pá, sinceramente tento... por exemplo, já falei muitas vezes isso com Sérgio Pacheco, Daniel Dias. O Sérgio Pacheco tem uma concepção completamente diferente. Dantes tinha mais ou menos parecida

com a minha, agora tem uma concepção completamente diferente, pensa de outra maneira, muito mais... mais ou menos complexa, não sei. Já percebi que com a idade um gajo vai conhecendo malta e falando dessas coisas e uns pensam de uma maneira e outros pensam de outra. Pá, não sei.

Eu

Sim, há bastante informação acerca do assunto e muito divergente.

Entrevistado

É, e o Sérgio é um bocadinho menos... ou mais radical ou menos radical. Eu não percebi bem, mas pronto, eu penso que ele é mais na cena do relaxe, a cena mais natural possível e tal percebes. Pá, eu acho que ele é mais apologista de uma cena dessa pá, mas não sei especificar bem quando já tivemos muitas conversas de almoço com essas coisas e, ó pá, eu tento sempre... ó pá. é intuitivo para mim, pronto, tem que ser e depois tenho que mostrar aos mais novos e os mais velhos já têm, normalmente, têm mais noção, né? Claro que, às vezes, tenho alunos mais velhos com problemas, né? Tento sempre explicar desta maneira, pá. Eu digo sempre, pode haver milhões de maneiras, eu penso nisto: para mim é um balão, pá, tens que enche-lo rijo e soprar. A minha maneira sempre foi à volta disto, portanto, a minha maneira passar o ar foi sempre à volta disto.

Eu

E tu procuras, alguma sensação? Ou seja, porque é o que eu estava a dizer há bocado, esta situação do feedback sensorial, ou seja, aquilo que o teu corpo traduz a informação para tu ou fazer mais força ou menos força, ou o que seja. Tu sentes alguma coisa em alguma parte do corpo? Não? como é que, como é que isso se processa?

Entrevistado

Não, eu acho que não, não sinto assim nada de... sinceramente nunca me apercebi, não.

Eu

Estás habituado quando é mais forte, ages de uma forma, já sabes como é que o corpo reage, tens a coisa estudada para quando é mais forte...

Entrevistado

Sim, tenho que me concentrar, exatamente, quando é mais pianíssimo. Aí sim, tens razão, normalmente, quando toco de forma, pá, com um volume normal ou mais fortíssimo, pronto, a coisa sai mais automática, quando sim... nesse aspecto, sim, concentro-me mais, quando tenho de tocar pianíssimo ou com o volume muito mais baixinho, aí tenho de me concentrar de maneira a não falhar e preocupo-me mais com o apoio.

Eu

Ok.

Entrevistado

Na minha opinião, e, se calhar, na de muita gente. É muito mais difícil tocar super piano que super forte, né? Nesse aspecto, tenho que me preocupar, ou seja, se tocar a partir de um certo volume para cima, não me preocupo muito, é natural para mim, mas quando tenho de tocar muito piano, tenho mesmo de me concentrar muito para não falhar as notas. Se estiver em boa forma, normalmente, não é muito complicado, se estiver assim, mais em baixo de forma, é mais difícil, pronto.

Eu

Tu consideras que segues algum modelo de ensino aprendizagem do trombone, algum tipo de forma de pensar o instrumento, alguma escola? Alguma filosofia?

Entrevistado

Não, alguma específica, não. Tento... não sigo uma específica, sinceramente. É assim, não só aquilo que aprendi ao longo destes anos, coisas que fui aprendendo ao longo dos anos também com outros, ou seja, pá, no outro dia, no outro dia não. Várias vezes, estive com o Rúben Tomé, sabes que ele foi meu aluno muitos anos de trombone. Já tivemos muitas vezes juntos, depois ele ser aluno do Schulz e sempre que estou com ex-alunos de pessoas que eu respeito muito, tento saber o que é que eles fazem fazer nas aulas, pronto. O Brandt tem muitos alunos meus, o Ben, ou seja, tento utilizar coisas que vou aprendendo no através de ex-alunos que trabalharam com pessoas que eu respeito muito. E, às vezes, assisto a masterclasses também, não é? Ou seja, não é nada de específico, tento aprender aqui, ali, tento utilizar isso com os meus alunos: olha, eu ouvi isto, vamos tentar isto, olha ouvi esta cena. O Brandt faz muitas vezes isto. Como o Brandt esteve em Espinho 2 ou 3 dias, eh pá, e vi que ele fazia uma série de coisas que tento também fazer com os meus alunos. O Schulz nunca o vi na vida, infelizmente, mas estive muitas vezes com João Martinho e com o Rúben e chateei-lhes a cabeça para perceber o que é que ele fazia com eles, pá. Então, tento estás a sacar, daqui ,dali, e outras coisas que ouço na Internet e outros trombonistas com quem... pronto, percebes para tentar procurar outras coisas diferentes, é, mas não, mas não sigo uma coisa especificamente, não sigo nada. Não sigo uma cena específica.

Eu

Quais são as características mais importantes que consideras num aluno?

Entrevistado

Pá, as características mais importantes que... principalmente que queira melhorar de dia após dia, ou seja, que dê tudo. É para mim a coisa mais importante no aluno é essa. Que queira dar o máximo todos os dias, pronto, tenho alguns assim, outros nem por isso pronto e é chato. Mas, é pá, eu acho que é a coisa que eu mais adoro é aquela força de quer andar para a frente e de resolver cenas, pronto. Tem alguns que, infelizmente, nem por isso, um gajo tem de tentar...

Eu

E tu como é que usas a experiência que o aluno traz consigo nas tuas aulas, ou seja, a importância dos conhecimentos e/ou experiências que o próprio aluno possui.

Entrevistado

Oh pá, normalmente tento melhorar e aperfeiçoar aquilo que o aluno já conhece, pronto? Alguns, graças a Deus, vêm parar às mãos, pronto, já... com bastante conhecimento e experiência, há outros que é, pronto, nem por isso. Ó pá, aquilo que eles trazem, tento melhorar e aperfeiçoar. Quer dizer se valer a pena, não é? Porque há coisa que não vale a pena melhorar se não tiver no bom caminho.

Eu

E tu, em circunstâncias mobiliza as concepções que o aluno já possa já ter adquirido, ou seja, neste caso falo falo já, por exemplo, de som, de técnicas interpretativas.

Entrevistado

Oh pá, sempre que... quer dizer, sempre que certo aluno, determinado aluno, aquilo que conhece é interessante, tento sempre motivá-lo para evoluir, pronto. Para melhorar, não sei bem o que responder aqui, exatamente. Tento sempre aproveitar o que ele traz de bom para melhorar ainda mais, pronto, e tentar melhorar algo está mal, pronto, também o que é mau, o que não interessa, pronto.

Eu

Não há resposta certa. É aquilo que tu achas bem, não é?

Entrevistado

Pois, pois. Basicamente, tento aproveitar aquilo de bom que o aluno já traz pronto, tentar aproveitar e melhorar. E o que ele traz menos positivo ou negativo, tanto com que, pá, tento com que, da melhor maneira possível, tentar com que ele desista de ir por ali, pronto. É uma basicamente é mais ou menos isto que eu tenho para dizer.

Eu

Em que momentos consideras importante o aluno ser ouvido? Quando responde a questões que lhe são colocadas? Quando executa um exercício? Quando toca uma peça?

Entrevistado

Não sei se é isto que queres, não sei se...

Eu

Eu não estou à procura da minha resposta, eu sei a minha resposta (risos).

Entrevistado

Pois, ó pá, eu acho que é sempre importante ouvir o aluno. Ao menos, é importante começar a ouvir. Ó pá, eu por mim tento ouvi-los sempre, sempre mesmo. Mesmo quando a coisa não é, assim, muito positiva, eu tento sempre ouvi-los. Dá para tentar perceber as dúvidas deles, não sei se é isso que estás... quando responde... Como quando responde a questões que lhe são colocadas como... para mim, oh pá, eu acho que deve ser ouvido a toda hora, sinceramente.

Eu

O aluno, não é?

Entrevistado

Sim, no aspecto se tem alguma dificuldade, está a perceber o que eu lhe estou a dizer, para mim é sempre importante ouvir o aluno.

Eu

E em que alturas é que o aluno coloca questões? Que faz propostas?

Entrevistado

Estamos na 3.10, não é? Não é aí, não, não.

Eu

Não, na 3.11.

Entrevistado

Em que situações normalmente o aluno coloca questões ou fazem propostas? Oh, pá, eles colocam muito... por acaso até colocam. Estou a falar nos vários níveis de ensino, eles colocam. Quando têm alguma dúvida, ou alguma coisa que não está esclarecida, ou um pormenor técnico ou... por acaso, até perguntam muito. Sim, colocam com bastante frequência, mesmo em Castelo Branco, os mais pequenitos já costumam, sim, sim, costumam.

Eu

É mais do ponto de vista técnico, é isso?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim, sim, pormenores técnicos, ó professor como é que se faz isto? Fazem com muita frequência, sim.

Eu

Tu, enquanto professor, pensas no futuro profissional dos teus alunos?

Entrevistado

Ó pá, sim, quer dizer, com os pequenitos não, mas é assim, com os mais velhos, costumamos falar. Costumamos falar do que eles pretendem, não é? O que eles querem, pronto, mais no futuro.

Eu

Tu adaptas os modelos pedagógicos perante aquilo que eles querem seguir? Eu divido aqui as áreas, basicamente entre aquele que segue uma área de performance, dentro da música, seja o que for, e aquele de dá aulas. Porque eu acho que... não me parece haver... ou seja, se tocas um instrumento, não há muito mais que possas fazer... seguir investigação, eventualmente, mas a investigação já não é...embora, a investigação performativa já é uma performance. Portanto, eu pretendo abranger abranger todas as possibilidades.

Entrevistado

Sim, sim, é assim, há uma malta que quer mesmo tocar, pronto, que quer mesmo tentar ser profissional a tocar, o pá, isso tenho um. Vamos para um certo sítio, caminho, não é? Agora a outra malta que é que dedicar-se mais ao ensino, oh pá, ou outra atividade que não seja performance, sim, normalmente adapto um bocado, sim. Pronto, eh, pá, porque aqueles que querem tocar, querem fazer um curso, querem uma vida profissional a tocar, pronto, tem que ter outra via muito mais performativa do que os outros, não é?

Eu

Deixa-me voltar um bocado atrás. Para ficar com claro para mim, o que tu pensas acerca disto. O que é que tu consideras mais importante num aluno? Nós já falámos disto, ou seja, que é um aluno que tenha muita entrega, que queira melhorar, mas eu pergunto agora se as questões auditivas e rítmicas fazem sentido para ti também.

Entrevistado

Sim, claro.

Eu

E o que é que distingue um aluno ou um músico, não importa, que é realmente muito bom e que tem uma técnica incrível daquele que também tem uma técnica incrível, mas que chama mais a atenção na forma como toca. Se é que é possível fazer isso? Não sei se é possível ou não. Estou aqui a especular ou com a colocar hipóteses.

Entrevistado

Então, a diferença, desculpa, entre um aluno que é...

Eu

Estás a ouvir 2 músicos, e hoje em dia cada cada vez há mais isso não é? Dois trombonistas incríveis, e tu preferes mais um do que do que outro.

Entrevistado

O que é que faz preferir mais um que outro?

Eu

O que distingue, ou seja, o que é que para ti faz a distinção entre um e outro?

Entrevistado

Pois, ó pá, para mim é uma maneira como toca, como faz a música. Claro que é importante do som, não é? Importante a afinação, é pá, mas estou a partir do princípio que têm um som espetacular e são muito afinados, percebes?

Eu

E o que é que do talento? Achas importante para se tornar músico ou nem por isso?

Entrevistado

O talento acho que ajuda muito, mas acho que ajuda mais se, acima de tudo, dedicares horas e horas. Se tiveres, eh pá, acho eu, porque se tiveres um grande talento e não te dedicares muito, pronto. Eu já ouvi gajos com pouco talento mas que... mas o talento faz muita diferença. Bom, porque senão houver talento nenhum, é uma desgraça, por muito...

Eu

E tu que dás aulas a vários níveis de ensino, eu estou a perguntar mesmo nesse sentido, de tentar perceber, ou seja, como fazes a seleção de alunos, como é que tu pegas em alunos que, suponho que sejam muito diferentes entre si, não é, suponho eu. Como é que... qual é a distinção entre eles? O que é que os distingue?

Entrevistado

Sim, isso é verdade, portanto, temos de tentar perceber, pá, se o aluno tem algum, sim, como é que posso explicar... então, a maneira como faz música, sim, consegues perceber se... eu acho que dá para perceber se é muito trabalhado ou se é um talento natural.

Eu

E tu valorizas isso do talento natural ou nem por isso? Ou achas que o que importa é o resultado final, independentemente de...

Entrevistado

Não, ó pá, valorizo muito talento natural, mas valorizo muito também o trabalho que o aluno faz. Já conheci alunos que não têm assim um grande talento, mas conseguiram, pá, conseguiram ir muito em frente, com rigor. Tive alunos a ganharem concursos à minha frente que eu pensava que há 10 anos antes era impossível e de repente... foram à final e ganharam. E eu penso assim, porque realmente, quem diria há 10 ou 15 anos atrás, este gajo estaria aqui, ou seja, já vi tantos casos desses, ou já vi alguns casos que depois penso assim realmente... o talento só não chega, tens que ir muito mais além do talento.

Eu

Em alguma parte do do ensino, o talento é um elemento de exclusão ou não? Portanto, se te dá acesso aprender a música ou não, basicamente, a aprenderes trombone, neste caso.

Entrevistado

Pá, no meu caso, já aconteceu. Sentires que ali há um muito talento e ir mais pelo talento do que outra coisa. Eu acho que dá para perceber, é pá, já tive alguns alunos que não eram muito escravos, ou seja, não trabalhavam muito, muito mas o talento deles as ajudava-os fazer coisas muito boas. E às vezes é terrível, quando vês um aluno a dar o litro e vez outro que dá pouco e consegue melhor também é chato ver isso. Pronto, é chato. Aconteceu-me, aconteceu já umas vezes. Eu, claro que dou importância, respondendo de outra forma, é claro que eu dou importância ao talento. É importante, é importante avaliarmos o talento do aluno, não é? Mas é

pá, acho que o trabalho conta, o que tem de se fazer por trás daquilo tudo. O Sérgio Carolino costuma dizer que é preciso 5% de talento e 95% de suor.

Eu
É uma frase conhecida

Entrevistado
Eu acho que ele tem razão. Se bem que...

Eu
Mas a frase é 90% do trabalho e 10% talento.

Entrevistado
É isso, exatamente, eu enganei-me agora as percentagens ou isso, eh, pá. Portanto, é pá, eu acho que por muito talento que tenhas, se nós não dermos o litro, por muito talento... também não vai... não vai ser... não vai ajudar muito, acho eu, se não deres o litro, se não trabalhares diariamente tudo e mais alguma coisa, acho que também não chega, se bem que alguns consegue mostrar muito com pouco trabalho, né? Com o talento que têm, mas eu sinceramente acho que tem que haver muito suor mesmo. É pá, dou muita importância... tenho alunos que não têm muito talento, mas com o trabalho, com empenho que eles dão à cena, para mim é de valorizar, ainda mais. Claro que sabe bem ouvir um aluno com muito talento e com muito trabalho e isso é o ideal, pronto.

Eu
Mas é, mas esses também não precisam de professor, não é?

Entrevistado
Pois, exatamente. Pois, eu costumo dizer, olha... eu já tive dois e agora vou no terceiro. O primeiro que me apareceu foi o Filipe Alves, não é? Não ensinei nada (risos). Pá, a única coisa que ele teve comigo assim, talvez mais interessante, pá, foi a música de câmara que nós fazíamos, eh pá, e umas coisas que eu ajudava e tal, mas quer dizer, não ensinava nada. Depois tive outro chamado Zé Cardoso, também já deves ter ouvido falar.

Eu
Já.

Entrevistado
O José Cardoso também, pronto, também apareceu assim do nada, pronto. Melhorei uma coisinha ou outra, mas não ensinei nada de especial, quer dizer, e agora tenho Badajoz mais novo.

Eu
O João.

Entrevistado
O João tem um talento incrível, pronto, é um bocado ainda bruto. É um diamantezinho, pronto, mas tecnicamente é bastante forte. Mas estou a tentar, pronto, a pouco e pouco, é que ele às vezes é um bocadinho bruto demais quando está a pensar nuns 5 F's, eh pá, eu estou a tentar amadurecer a cena, mas pronto, eh pá, mas é assim, é mais uma questão de interpretação da coisa porque tecnicamente o gajo é super forte, pronto. Eu já tive mais um caso ou outro, estou a falar daqueles mais fortes para aparecer, são aqueles que não ensinam nada tecnicamente, ó pá, só podes moldá-los, não é?

Eu
Está bem, Chegamos ao final. Obrigado pelo tempo.

Entrevista nº 5
1 de fevereiro de 2021

Eu

Qual era a profissão dos teus pais, qual o grau académico e se tinham alguma relação com a música fosse amadora ou profissional?

Entrevistado

A minha mãe é professora na Universidade de Évora, no Departamento de História. Ela tem o doutoramento e defendeu há pouco tempo a prova de agregação, há seis meses. Portanto, é o grau académico mais elevado...

Eu

Sim.

Entrevistado

Catedrático que é atribuído. E o meu pai é técnico na Câmara de Évora.

Eu

Técnico de quê?

Entrevistado

Técnico superior na Câmara de Évora. É do Departamento de Desporto e Cultura e fez agora, há pouco tempo, o mestrado em Sociologia.

Eu

Ok.

Entrevistado

E a relação de... Eles não tem uma relação direta com a música, era mais pelo meu avô paterno, que já faleceu. Tocava bombardino na banda da nossa aldeia e dava aulas de solfejo e ensinava trombone de pistões e bombardino enquanto exercia a função profissional que ele tinha, ele era oleiro, fazia pratos de barros e panelas de barro e...

Eu

Avô paterno, não é?

Entrevistado

Nos intervalos enquanto as peças coziavam e isso. Ah?

Eu

Avô paterno?

Entrevistado

Avô paterno, sim. Do lado do meu pai e ele, pronto, era oleiro e sempre foi muito ligado às artes na nossa família da parte do meu pai. A minha avó para além de ser costureira também pintava pratos e o meu avô era oleiro. Os meus avós maternos já são mais ligados à vida do campo, trabalhavam a ceifar e esses trabalhos do campo.

Eu

Ok. No caso do teu avô, era só o teu avô ou tinhas mais familiares? O teu pai não seguiu música?

Entrevistado

O meu pai não. Temos depois um primo, assim afastado, que é o maestro da banda, portanto, na parte do meu pai havia esse gosto pela música, na banda filarmónica. Um primo meu, portanto, um bocadinho mais velho que o meu pai, que seguiu um pouco a carreira profissional de música. Tocou trompete na banda militar de Évora e, realmente, tocava em muitos bailes, na altura era uma referência dos músicos a tocar em bailes e essas coisas, e então sempre foi assim a pessoa que teve mais ligada... esse primo meu. Compunha muitos passos dobles, compunha muito repertório, rapsódias e isso tudo, para marchas populares, marcha do Santo António, compunha

uma serie de coisas e sempre esteve esse amor à música e à produção musical e depois acabou por ser o maestro da banda.

Eu

E tu com que idade é que começaste a estudar música?

Entrevistado

Eu comecei a estudar música com 5 anos. Foi em Évora porque os meus pais trabalhavam em Évora e não na aldeia. A aldeia é pertinho de Évora, cerca de 30 quilómetros, portanto, a aldeia é S. Pedro do Corval, terra de olaria e depois Évora é a 30 e poucos quilómetros. Os meus pais, como a maior parte das pessoas da idade deles, tiveram que abandonar a aldeia para conseguirem trabalhar, neste caso onde gostavam mais, que era Évora. Então comecei com 5 anos, eu e o meu irmão, a estudar piano. Começamos no hóquei em patins e no piano, ao mesmo tempo.

Eu

Ok. Ou seja, começaste logo com o ensino formal, não tiveste aquela coisa da banda com o teu avô nem nada.

Entrevistado

Não, a banda vem depois porque eu só comecei a tocar instrumentos de sopro, neste caso foi a trompete, por volta dos 9/10 anos.

Eu

E o trompete surge como?

Entrevistado

A trompete surge porque os meus pais os meus pais queriam que nos aprendêssemos um instrumento de sopro, portanto, além do piano acharam interessante os instrumentos de sopro e acho que foi uma escolha mais do meu pai pela ligação que ele tinha com a banda filarmónica, mais afetiva de ir ouvir os ensaios com o pai a tocar e isso tudo. Eu comecei a tocar trompete, a partir dos 9 anos comecei a tocar na banda depois mais tarde, quando tinha cerca de 12 anos o professor Hermenegildo Campos dava aulas na Academia de Música Eborense, onde eu estudava, sugeriu-me que eu passasse para o trombone porque tinha os lábios muito carnudos e que era um zero à esquerda no trompete, não conseguia dar uma nota (risos). Então, ele deu essa sugestão e por volta dos 12/13 anos comecei a ter as primeiras aulas de trombone que não foi com o professor Hermenegildo Campos, na altura o professor Hermenegildo Campos dava aulas na Escola Profissional de Música de Évora e estava na Academia de Música Eborense que era o conservatório público onde dava aulas o António Santos, portanto, o professor Campos dava a profissional e o António Santos dava no outro curso. Comecei aos 5 anos e fui assim, progredindo, até aos 12. Depois a partir daí... queres que vá continuando?

Eu

Sim, sim, sim é isso mesmo.

Entrevistado

A ideia é esta, ok. Depois a partir daí, dos meus 15 anos, coincidiu com uma altura em que há uma grande crise na escola profissional de música de Évora, como aconteceu em Almada, e foi na mesma altura e o curso de música, portanto, na academia de música Eborense, que a única coisa que tinha em sintonia com a escola profissional era o edifício, mas foi toda abarcada com esse processo de destituição da escola profissional de música de Évora. Ficamos sem aulas de música e havia a eminência de pararmos de estudar música. É nessa altura que nós estávamos a entrar no 10^a ano, portanto, coincide com a entrada no 10^o ano e o professor do meu irmão, o Zé Conde, o professor Nuno Silva que dava lá aulas ao meu irmão em Évora, propôs-lhe a ideia de irmos estudar para Lisboa, de não pararmos os estudos, era mal empregue, e que seguissemos, realmente, o que a gente queria e isso tudo. E aí começamos a equacionar a ida para Lisboa o que foi um processo um bocado difícil ao início porque como fecharam a academia de música de Évora, tudo o que era equivalência, e graus, e notas, os professores como não recebiam há muito tempo não queriam lançar notas e quem se prejudicou foram os alunos, portanto, foi tudo, assim, um processo um bocado complicado até para os alunos e para os pais e isso tudo. Portanto, de

repente foi como se nunca tivéssemos tido aulas e para ir para outro sítio tínhas que começar do zero ou tínhas de fazer as provas de confirmação de grau. Lá conseguimos concorrer ao Conservatório Nacional com aquelas provas de auto proposto para o 5º grau para seguir para o 6º grau, para seguir para o 10º ano. Depois a minha mãe, na altura tínhamos boas notas, a minha mãe sempre considerou e o meu pai também, que o ensino da música era fundamental para o desenvolvimento do intelecto e achava que podíamos sempre seguir música até ao ponto em que a gente já não quisesse mais. Eu até estava convencido a ir para outro curso, estava convencido a ir para tudo o que fosse biologia e essas coisas que eu adorava muito essa área mas o meu irmão venceu para ali a ideia e quis estudar música, graças a Deus, e a minha disse: - Então vá, se tiverem, os 2, 5 a tudo podem ir para Lisboa. De 0 a 5 na escala... portanto, no 9º ano e eu tive 5 a tudo e o Zé só teve um 4 mas, mesmo assim, pudemos ir para Lisboa. Então, foi aí que começou a nossa... portanto, foi quando comecei a estudar trombone mais a sério porque, até aí, era como se fosse mais um passatempo, não é, e entrei com o Zé no 1º ano do ensino integrado do Conservatório Nacional em que tínhamos aulas com... a parte da música e a parte da dança nas aulas teóricas e fizemos o secundário em humanidades.

Eu

Tipo uma escola profissional, não é?

Entrevistado

É tipo escola profissional. Fui o 1º ano em que isso... em que implementaram esse regime, o curso integrado.

Eu

Isso em 2000?

Entrevistado

2005, para aí. Mas posso confirmar, não sei assim a data de memória

Eu

É só para fazer as contas, decerto terá sido um bocado mais tarde que isso, ou não?

Entrevistado

Deixa-me ver. Eu digo-te já... desculpa lá, não sei a data de cor, foi antes...

Eu

É mais curiosidade que propriamente

Entrevistado

Isto foi em 2003, para aí.

Eu

Ok, então era um ensino... como é que se chamava?

Entrevistado

Então, chama-se curso complementar de trombone no regime de ensino integrado.

Eu

Ensino integrado, ok.

Entrevistado

Isso vem num despacho. Posso dizer o despacho se quiseres. É o despacho 65/SERE/90 de 23 de outubro, do despacho 19592/2004.

Eu

Ok.

Entrevistado

Eu fui para Lisboa, para este tipo de ensino em 2003, acabei em 2006.

Eu

Ok. Então, tu sempre estudaste sempre em escola pública, certo?

Entrevistado

Sim, até ao secundário foi sempre em escola pública. Depois no curso superior é que estudei na escola particular, portanto, na ANSO e depois quando fui para Zurique foi na escola pública, que foi na Universidade de Artes de Zurique, fiz lá 2 mestrado. Um em orquestra e outro em solista.

Eu

Ok. O que é que consideras mais importante para se ser músico? Ou seja, quais as aptidões ou competências, não sei qual das... qual a palavra que preferes usar, portanto, o que consideras importante para alguém se tornar músico?

Entrevistado

Eu acho que é importante, em primeiro de tudo, haver curiosidade. A curiosidade de descobrir uma arte que não é palpável, curiosidade do ponto de vista da aprendizagem e curiosidade do ponto de vista criativo. Tentar perceber como o processo criativo pode ser desenvolvido. Depois acho que há outro ponto que é essencial para haver essa progressão que é a humildade...

Eu

Não ouvi o último minuto. Humildade, curiosidade a vários níveis e depois disseste humildade...

Entrevistado

Sim, humildade do ponto de vista da haver noção da nossa realidade e da busca por ser sempre melhor, ou seja, contrariamente ao sentido da arrogância, de pensarmos que já somos bons e não temos que estudar mais e acho que um músico... estás a ouvir-me?

Eu

Estou a ouvir mas a imagem está a parar um bocado e também pára a gravação um bocadinho mas tranquilo, ou seja, é humildade no sentido das pessoas perceberem onde estão e aquilo que querem e serem conscientes da posição onde estão, não é?

Entrevistado

Exatamente e haver uma busca para melhorarem sempre.

Eu

E tu pensas nesta questão de aptidões ou competências, ou não? Ou achas que estas questões do ser humano são mais importantes do que eventualmente teres bom ouvido, teres bom ritmo, sei lá.

Entrevistado

Sim, eu, em relação a essas questões de competências inerentes à pessoa, eu acho que são coisas que se trabalham e que podem aparecer em momentos diferentes da vida do ser humano. É como o crescimento, sabes? O crescimento do... chega à altura dos 18 e outros dão só o pulo mais tarde e acho que isso ao nível psicológico deve ser uma coisa de conhecimento. E acho que aquela coisa do ouvido... A gente antigamente ouvia: - É pá, este gajo tem ouvido absoluto, ficávamos todos encantados com essa situação. Hoje em dia é uma coisa que nem queria ter, não é? Tenho ouvido relativo, também deves ter. Se fizeres assim, sabes como é um Sib, uma coisa física, onde é que ele está, não é.

Eu

Sim.

Entrevistado

Ah, talvez como um violinista consegue perceber, ou um violoncelista, só pela posição corporal onde é que estamos, isso são rotinas que o nosso corpo vai aprendendo. Portanto, eu acredito que haja pessoal com aptidões virtuosísticas e isso tudo mas que são qualidades efémeras, dou mais valor a qualidades que se podem trabalhar.

Eu

Ok, Ok, já falamos de um bocadinho de onde te formaste, falta-me falar... quais foram os professores mais relevantes na tua carreira?

Entrevistado

Pronto. O professor Hermenegildo Campos foi muito importante, foi a pessoa que me despertou o gosto pelo trombone e acho que é um pedagogo muito, muito bom, muito rico com muita informação e foi muito importante na altura. Também gostava de falar aqui no nome do professor José Augusto Carneiro que mesmo não sendo de trombone, era de trompete, foi uma das pessoas que mais me despertou o gosto pelos instrumentos de metal e pela classe de conjunto que eu alcancei em instrumentos de metal, grupos de música de câmara, grupos de metal e isso tudo. Uma pessoa super correta e muito... ainda que fosse *old school* ao nível do tratamento, era cativante trabalhar com ele. Depois, obviamente, o professor Reinaldo, acho que é um pedagogo de excelência e a quem muito devo, quase tudo, aquilo que sou como trombonista e ainda hoje tenho o maior prazer em conseguir falar com ele e conseguir partilhar umas ideias.

Eu

E é uma pessoa que está um bocado na penumbra e não percebo muito be porquê, mas pronto. É uma pessoa que é pouco visível no meio. E quem trabalha com ele de perto é realmente uma pessoa incrível, sem dúvida.

Entrevistado

Sem dúvida. Eu acho que é uma pessoa com muito conhecimento para dar, uma pessoa, acima de tudo, com uma humildade fantástica, fantástica. Depois em Zurique o professor David Bruchez, como é óbvio, que é um pedagogo... foi a primeira vez que estive em contacto com um pedagogo com, realmente, maneiras de trabalhar as coisas, trabalhar as classes, as pessoas de maneira muito próprias, muito subjectivas, portanto, cada aluno é um exemplo, cada aluno é um ponto diferente, não é? E depois o professor Anne Jelle Visser da tuba. O Anne Jelle, porque... nós fazíamos aquecimentos todos as manhãs com ele na Universidade e é uma pessoa com uma entrega fantástica e que nos ensinou muito sobre a... a mim, pelo menos, sobre a importância do aquecimento, técnica base para um instrumentista de metal. E também tive muito gosto, e acho que é uma referência que nunca vou esquecer, quando trabalhei com o professor Dennis Wick na orquestra Gustav Mahler que, realmente, ao nível orquestral, ao nível de tratamento de secção e isso tudo, é uma pessoa que ainda hoje lembro tudo o que me disse como referências e maneiras como trabalhar uma secção com pessoas que não se conhecem que podem, realmente, começar a fazer a música juntos, de tudo o que era envolvimento, ele tinha centenas de milhares de histórias da carreira dele que ia sempre contando com muito gosto e muito afinho e, realmente, são essas pessoas que eu destaco como meus professores.

Eu

Não tens nenhum que se sobressaia no meio desses nomes todos. Se há algum que tenha marcado mais ou não.

Entrevistado

O que me marcou mesmo, mesmo mais foi o David Bruchez e se calhar estou a ser um bocado injusto com o professor Reinaldo Guerreiro que eu acho que o Reinaldo foi tão importante como David Bruchez, se bem que o David Bruchez... são pessoas diferentes. Se tivesse que nomear 2 eram esses 2, estão muito próximos.

Eu

Mas lá está, mais uma vez, não há resposta certa para isto, é a tua resposta, é aquilo que sentes.

Entrevistado

Mas se tu me dissesse assim: - Tu a partir de hoje vais trabalhar com um gajo durante um mês, qual é que escolhes, este ou este. Eu não conseguia decidir, ficava indeciso, percebes?

Eu

Sim, mas tu, no caso do Bruchez, além do professor que ele é, creio que o contexto dele ser 1º trombone numa das principais orquestras da Europa e estar no centro da Europa, em Zurique, ou seja, isto também deve ter, estou eu aqui a supor, a especular, tudo deve ter contribuído para tu te sentires motivado, eventualmente, ou não, não sei.

Entrevistado
Sem dúvida, sem dúvida.

Eu
Enquanto a Metropolitana tem outro contexto, não é, apesar de tudo.

Entrevistado
Sim, sim. E depois também há outra questão que era o trato que ele tem com os alunos e, normalmente, são os alunos que pedem isso, ou seja, nós temos uma classe para aí de 10 ou 12 e ele tratava-me de uma maneira muito querida. Ele convidava-me para ir para casa dele passar um fim-de-semana, por exemplo. Convidava-me para ir almoçar, então aquecíamos de manhã e depois almoçávamos e falamos sobre trombone, sobre repertório, sobre a vida e, ou seja, a aprendizagem, o processo de ensino não era uma instituição física, não era uma escola, não era uma academia, não era uma universidade, era...

Eu
Era uma forma de vida.

Entrevistado
Sim, era uma forma de vida. Tu ias ter com ele a casa, isso é fantástico e depois a maneira como ele aborda aspetos mais esotéricos, aspetos que têm mais que ver com as energias, com as auras, com esse tipo de realidades que nós não estamos tão habituados a fazer mas também uma questão cultural, acho eu. Nos países do centro da Europa acho que há mais essa procura por explicações de coisas que podem lá estar ou podem não estar também não sou defensor de...

Eu
São explicações espirituais fora da religião, não é? É o que estas a dizer?

Entrevistado
Sim, exatamente. Por exemplo, a cena dos ímans com a energia, os ímans que fazem deixar de fumar, os ímans que não sei quê... ou seja, há toda uma energia do corpo que podia ser, pode ser utilizada e que pode ser valorizada e essa parte pedagógica dele tem muita atenção e porque são coisas que, realmente, têm efeito, não é uma teoria. É ele dizer: - Se usares isto vai acontecer isto. E vai mesmo, percebes? É surreal e é uma experiência brutal e além disso é uma pessoa super nova... esta super atualizado e é uma pessoa, pronto, se tivesse que escolher, escolhia então o professor David Bruchez (risos).

Eu
Ok.

Entrevistado
Depois deste raciocínio todo.

Eu
É assim, eu por acaso não tenho aqui... não é... já respondeste a uma pergunta mais frente, eu... mas a intenção é mesmo perceber, ou seja, como é que tu... eu acho que todos os músicos, e quem disser o contrário, para mim, não está a ser completamente verdadeiro, todos nós temos influencias, não é. Alguém, durante a tua carreira, deu-te aquele toque que te fez tornar a pessoa que és, que te fez insistir nesta carreira e te faz sonhar ainda, eventualmente. E é nesse sentido. A tua resposta foi super completa, é isso mesmo, pronto. Tu, durante a tua formação, organizaste ou participaste em concertos na escola ou outros locais? Ou seja, se tu trabalhaste com colegas teus, se tu fora do âmbito daquilo que era a aprendizagem formal, estas a ver? Se tu organizavas, ou na banda, ou se pegavas em colegas e ias fazer um concerto lá para a praça do Giraldo para fazer uns trocos, estas a ver? Ou, até se fazias outro tipo de... eu cheguei a organizar concertos em bares, pá, para beber uns copos, basicamente.

Entrevistado
Sim, sim, claro.

Eu

Quando era mais novo e chegamos a tocar regularmente em bares. Mas, ou seja, mas é isto, não sei se fizeste isso ou não.

Entrevistado

Sim, fiz. Logo, ainda quando estava no conservatório, eu sempre tive muito amor pelo jazz, e integrei a Big Jazz Band, que era uma Big Band dirigida pelo trombonista, pelo Claus Nymark.

Eu

Em Évora?

Entrevistado

Não, isto é em Lisboa, em Lisboa. Porque em Évora, realmente como era um... tínhamos 12, 13, 14 anos e não tínhamos aquela ligação com o resto dos alunos, que era como se fosse um curso complementar e não como se fosse uma coisa mais intensiva, nunca tivemos isso. Tivemos aquelas audições regulares, tocamos com... as audições da escola mas nunca houve assim, pronto, sem ser realmente...

Eu

Era só na banda, não é?

Entrevistado

Sim, na banda é que conseguias fazer isso. Na banda conseguias fazer um cavalinho, tocar uns passo doubles e fazer umas arruadas e pronto e aquelas brincadeiras que a malta fazia, não é? Mais tarde, depois com 15 anos, formei um dueto com o meu irmão, que é o trombonete, trombone e clarinete (risos) e tem só peças originais para trombone e clarinete. Contactamos um professor de composição do Conservatório Nacional, que é o professor Eli Camargo e ele compôs umas obras para... música mais experimental para esta formação e tocamos 4 ou 5 concertos em Lisboa, na Mãe d'Água, tocamos em Belém, lá em baixo, na...

Eu

No Mosteiro?

Entrevistado

No Mosteiro, sim. No Mosteiro de Belém, integrados em ciclos de concertos do Conservatório, portanto, como disciplina extra de música de câmara e depois ao nível de organizar coisas fora do leque, na altura eu era presidente da associação de estudantes do Conservatório Nacional e fizemos uma serie de recitais de alunos.

Eu

Ah, fixe.

Entrevistado

Para fazer uns trocos para viagens de finalistas e essas coisas, não é? E depois ainda em Lisboa com o professor Hermenegildo Campos e tinha como colega o Francisco Couto, não é? Nós íamos juntos para cima, da aldeia para cima para ter aulas em Lisboa e morávamos junto e tínhamos um quarteto com o professor Hermenegildo Campos e com o Zé Silva do trombone, o trombone baixo, toca baixinho.

Eu

É um baixinho.

Entrevistado

Exatamente. Sim, sim. E nós tocávamos muito, chegamos a fazer casamentos com o professor Hermenegildo Campos ali na zona de Carcavelos, aquilo era uma loucura. Fizemos muitas coisas com ele e isso também achei espetacular, ele quase nos apadrinhou, o Campos, quando nós fomos para Lisboa, ele era o nosso avô, estas a ver? Nós íamos jantar a casa dele, conhecemos a filha dele e íamos a cursos com o professor Emídio Coutinho mas sempre com ele a orientar. Era uma coisa que ele não deixava muito misturar as águas, por isso era: - Como eu vos disse, o

que falta fazer, aquela conversa não é? E depois em Zurique tinha um quarteto de trombones de jazz com o professor... nós tínhamos uma disciplina extra que podíamos escolher trombone de jazz, se quisesse e não pagavas mais nada e eu escolhi trombone de jazz, e tinha aulas com um trombonista suíço que era o Bernhard Bamert do free jazz, assim uma coisa muito louca e tínhamos quarteto de trombone que fazíamos com ele. Era mais em exposições hippies, assim no meio da Suíça, íamos assim... esse tipo de ambiente. Ah, tinha um quinteto com o Carvalhoso, com o Ricardo Carvalhoso, quinteto de metais e com os alunos espanhóis e íamos para o lago de Zurique, quando nevava e tocávamos junto ao lago, na rua e depois o dinheiro que a gente ganhava era para beber umas cervejas e chá com whiskey (risos) por causa do frio. E por fim, tínhamos um trio, isto também na Universidade de Zurique, um trio de trombones que tocávamos em funerais e em crematórios que lá é uma pratica comum, nessa parte da Europa, os funerais terem música, em que nós um tínhamos um trio de trombones com... era uns 5 ou 6 trombonista e íamos rodando e fizemos umas samples com 5 faixa de 30 segundos, umas samplezitas, metemos uma gravatinha e fomos às funerárias de Zurique entregar a demo e depois se quisessem meter no pacote de homenagem à pessoa, não é, aí depois nós íamos tocar e tocamos em muito crematórios. Esse já foi dinheiro que o Bruchez disse que tínhamos de investir em material, aí já foi em material, já compramos partituras e essas coisas,cd's. Era mais...

Eu

Há bocado estavas a falar da experiência com o Claus...

Entrevistado

Sim, eu...

Eu

Também foi fora do âmbito do estudo regular, certo?

Entrevistado

Foi fora do âmbito do estudo regular, sim, sim. Eu sempre tive essa curiosidade na parte do jazz, portanto, tudo o que era a sonoridade do jazz, o trombone no jazz e isso tudo. E então, houve uma altura em que no Conservatório Nacional o maestro da Big Band, que era um género de Big Band, era o Pedro Moreira que era diretor do Hot Club e ele começou a chamar-me, uma ou duas vezes, como eu lia bem, eu e o Francisco Couto, a irmos fazer reforço à Big Band do Hot. Mas era assim só num ensaio ou outro que não podiam ir os outros e a gente curti bué e íamos sempre. Então depois o Claus... começo a conhecer o Claus nesse ambiente, não é? E ele começou a dar-me aulas de trombone de jazz também, portanto, inscrevi-me no Hot Club, estive lá quase um ano, não é, e tinha aulas semanais com ele. Portanto, aprender um pouco de harmonias de jazz com ele, aprendi a parte do piano, que sempre gostei muito de piano, a parte de tocar alguns temas no piano, como é que isso se processava e depois, também, sacar alguns solos. Ele esteve a explicar como é que se sacavam os solos, como era a sonoridade o que é que tu podias fazer assim e assado, portanto, e essa experiência deu azo a que eu fizesse parte de um Big Band durante 2 anos que tocavam no... portanto... isto era a Reunion Big Jazz Band que tocavam no Onda Jazz. O Onda Jazz, ali para os lados do... Arco do menino Jesus, ali para Alfama, para aquela zona ali.

Eu

Ok, e qual é a experiência que retiras... o que é que tu retiraste, o que é que tu pensas agora quando olhas para trás e passaste por essas experiências todas fora daquilo que é o ensino regular? Ou seja, procurares pessoas que não tinham nada que ver com a tua formação diretamente, não é? Ou com colegas ou com essa transversalidade de conhecimentos e estares com outras pessoas que não seja a entidade do professor, ou seja, que tem um tipo de autoridade perante nós.

Entrevistado

Claro. Comigo, sempre houve essa busca por mais informação sobre o instrumento, mais linguagem. Havia muitas peças em que tu tocas uma peça que diz uma balada de não sei quê ou tocas um... cujo o título é motivo para um andamento mais, um estilo mais de música ligeira e depois não tens a linguagem para conseguir interpretar aquilo, ou então, tens grupos de música de câmara na escola que não são produtivos mas tens que ir informando e tu consegues ter mais proveito. Então, essa busca pela linguagem diferente foi, realmente, a procura e porque a música

clássica naquele tempo, estamos a falar há cerca de 20 anos, 15 anos vá, era vista como música clássica e música de jazz, não é? Pelo menos eu sentia isso no trombone.

Eu

Sim, sim, sim.

Entrevistado

E até tínhamos de ir às escondidas do professor Hermenegildo Campos ter aulas de jazz, não é? Que é uma coisa que eu hoje incentivo os meus alunos a fazer, não é? Realmente, essa linguagem é uma coisa completamente diferente e tu quando vês um gajo com uma formação super clássica, mais quadradona a tocar jazz, a tentar tocar jazz com a linguagem... aquilo até parece que é um bocado estranho.

Eu

O Alessi que é dos melhores trombonistas do Mundo e ele aventura-se sempre um bocadinho pelo jazz e aquilo soa sempre um bocadinho estranho, para mim, pelo menos.

Entrevistado

Sim. Entretanto, também ainda fiz um... quando vim de Zurique senti necessidade de juntar o pessoal que estudou comigo e isso tudo e surgiu, portanto, com o Paulo Alves, com o Tiago Noites, com essa geração, surgiu a ideia de montarmos um Ensemble de trombones em Lisboa e é aí que surge o Lisbon Trombone Consort. Portanto, isso foi daqueles projetos que teve uma força do caraças ao início e depois, de repente... já viste como é o louro a arder? Aquilo faz assim e depois desaparece (risos). Então, o Lino Guerreiro compôs para nós, estreamos uma peça, estivemos em estúdio, gravamos, foi espectacular era um bom projeto e tive pena de não haver continuação, ter ficado por ali. É um desses projetos que estava fora do ambiente escolar que acho que faz todo o sentido. Hoje em dia tenho um Ensemble de metais lá em Évora, lá na escola que é o UEBE - Universidade de Évora Brass Ensemble e os miúdos fazem com mais prazer e mais dedicação, pelo o que eu consigo perceber, aquele Ensemble de metais do que a orquestra de sopros. Porque a orquestra de sopros é a banda e eles já têm a banda na terra deles que até é capaz de ser melhor, não é? E o ensemble de metais é uma coisa que, realmente, podia dar mais informação, dar mais conhecimento, dar mais esse tipo de vivências que eles não têm disponíveis no currículo que está apresentado, neste caso, na escola. E muitos deles... há uns que dizem assim: - Mas é para ganhar quanto? E tu dizes: - Não vais ganhar nada. Mas pronto, esses projetos que enriquecem mais... e essa parte de busca pelo jazz... eu, por exemplo, música contemporânea, não me identifico muito com a música contemporânea. Identifico-me mais com a música antiga do que com a música contemporânea e mais, contemporânea consigo perceber, consigo tocar obras contemporâneas, não é, mas não é bem a minha praia. Já a parte do jazz é, a parte do jazz, de músicas do mundo é uma coisa que eu gosto muito. Por exemplo, o Ruben da Luz teve uma formação clássica até ao 8º grau, concluiu, e depois, não sei como era na altura dele se havia superior ou não havia mas ele optou por ir para a música ligeira, não é?

Eu

Sim, mas o Ruben... ele quase... diria que ele... porque o Ruben é mais ou menos da minha idade, acho que é mais velho um ou dois anos do que eu, por aí. Eu tenho 42 ele deve ter 45, por aí, 44. Nós chegamos a tocar juntos em bandas e pronto... o Ruben, ele nunca... ele apesar de ter seguido um bocado... ter feito uma formação clássica, eu creio que ele nem o Conservatório deve ter acabado, acho eu... porque ele sempre teve interesse pelo jazz e pela música ligeira, por uma área da música menos formal do que a erudita. Ele ainda chegou a fazer reforços em orquestras mas depois, acho que aquilo era muito formal para ele. Mas tu, desta experiência durante a tua formação, com os teus colegas, na tua vida profissional como é que isso... tu sentiste que isso te deu alguma... algum know how, algum conhecimento, que experiências é que tu depois, quando chegaste ao meio profissional, tiraste dessa formação não formal, dessa formação mais informal, dessa formação mais...

Entrevistado

Sim, desta parte do Ensemble de trombones, a parte mais interessante foi conseguir perceber como um Ensemble destes funciona, como é a nível de... como é que consegues organizar os ensaios, o que é que tens de exigir ao nível de timings para gravações, ao nível do esforço, ao nível de concentração. De resto, um grupo tão grande de elementos, das duas uma, ou gravas

tudo ao mesmo tempo e és eficiente durante 20 minutos ou meia hora senão, começasse a falar muito, este diz isto, aquele diz o outro e de repente já não temos concentração e, portanto... essa parte foi interessante. Eu se voltasse a trabalhar um grupo desses, optaria por gravar, talvez, separadamente ou fazer 20 minutos e pausa de meia hora mas 20 minutos realmente intensos.

Eu

É pá, eu aqui já falo da minha experiência enquanto músico de orquestra que é: acho que as pessoas às vezes... a música é uma linguagem não falada, é a linguagem do som e as pessoas, às vezes, perdem-se muito em... falam muito... percebes?

Entrevistado

Exato.

Eu

E acho que, pronto... é isso, é o que estavas a dizer. E qual é a tua experiência, no teu percurso enquanto aluno, que te tenha marcado mais negativamente? Se é que tens. Se tens alguma experiência que te tenha marcado, negativa.

Entrevistado

Há uma, Uma negativa foi aquela do fecho da Academia de Música Eborense. Quando encerrou a escola houve, realmente, ali uns meses de incógnita e de não saber o que é que se ia fazer, se havíamos de seguir ou não música. Só o facto de eu equacionar que o meu futuro poder-se-ia não se fazer pela música, já me incomodava, não é? Mas também há experiências enquanto aluno do ensino superior, nomeadamente, concursos para orquestras na Alemanha e... mais na Alemanha. Eu fiz, tive o privilégio de estar na Academia da Ópera de Zurique e ter uma formação específica para ser um músico de orquestra em que o professor David Garcia, nós trabalhávamos só excertos e aquela coisa muito intensiva e o objetivo da Academia é meter músicos em orquestras. E fiz muitas finais e, realmente, havia finais que me custavam mais perder do que outras. Houve a final de Colónia, fiz duas vezes a final de Colónia e que me deixou, realmente, muito triste. Foi sempre com cortina e quando abriram a cortina e viram que era um português, ou não sei, não viram aquele que queriam, não sei, finalizaram o concurso e vamos dar mais um ano e depois foi para outro gajo que nem sequer tinha passado a 1ª ronda, aquelas conversas, não é? E depois também foi Hamburgo. Hamburgo não gostei muito, fui à final e não fiquei, bem, foi um bocado estranho.

Eu

Mas Hamburgo foi quando ficou o Filipe ou o João?

Entrevistado e

Ainda foi antes do João. Foi, talvez, com o Filipe. Estava já o Filipe, e depois não sei porquê... eu senti que tinha feito uma prova melhor que o gajo que tinha ganho, eles acharam que não, pronto, cada um está no seu direito, não é? E depois, eu vou-me apercebendo, com o passar dos anos, que já faço umas algumas provitas, uma prova não diz tudo o que é um músico, o que é um aluno, uma prova é uma prova...

Eu

Sim, sim...

Entrevistado

são uma reflexão de opiniões de um grupo de pessoas. Mas essas são desmoralizantes. A primeira, em Évora, foi porque queria acabar e seguir música mas estas são desmoralizantes, de orquestra, porque tu vês que há ali manha e não são honestos contigo e tu chegas a um ponto em que, pá, não te apetece sequer preparar provas porque já sabes que não vais entrar porque, pá, fazes tudo bem até te abrirem a cortina e abres a cortina, e não é uma questão de nervos, não é nada, tipo estas a tocar...

Eu

Quantos concursos é que fizeste e que havia cortina, mesmo na final?

Entrevistado

Até há final, fiz muitos. Em Colónia...

Eu
É pratica recorrente?

Entrevistado
Naquela parte da Alemanha é. Em Lucerne também fiz concurso para o orchestra de Lucerne, não é a do festival, é outra e foi até à final. Em Zurique, na ópera, também faziam com cortina.

Eu
Mas em Zurique a final era aberta, não era?

Entrevistado
A final é aberta.

Eu
Mas a final é sempre aberta, não é?

Entrevistado
É, é sempre aberta. A final nunca é fechada. Agora, pá...

Eu
E tu tiras algum aspeto positivo disso?

Entrevistado
Retiro, retiro. Claro que, naqueles caminhos para casa, de Colónia para Zurique, com os colegas da classe de trombone era sempre motivo para bebermos umas canecas de cerveja para apaziguar as mágoas e acalmar o corpo. Mas o mais importante que a gente retira dali, era ganhar mais força, era de construir o castelo, de cada vez que caímos, ficarmos cada vez mais fortes. Em Évora foi a oportunidade de me dedicar 100% à música. Évora ter fechado, proporcionou-me ir para Lisboa e, dessa maneira, acordar e ir estudar música e ir deitar-me à meia noite depois de ir com o trombone estudar música, coisa que em Évora não conseguia fazer e o facto dos concursos de orchestra, que não correram tão bem, deram-me força para tentar ver o que é que podia correr melhor e perguntava opiniões, no final do concurso, ao júri. Não era com rancor, era perguntar o que é que podia melhorar, o que é que eles queriam ouvir. Tu sabes que em Barcelona querem de uma maneira, em Paris querem de outra, em Lisboa querem de outra, nos Açores querem de outra, é pá cada grupo vê uma maneira diferente do que querem para a seção, pronto.

Eu
Mas, às vezes, pode ser difícil de a gente conseguir atender a tudo, digo eu, não sei.

Entrevistado
Sim, exatamente. É difícil porque quando... por exemplo, se eu for agora a Colónia fazer um concurso, eu tenho a certeza que cheguei à final desses concursos todos porque toquei o que eles queriam ouvir, percebes? Ou seja, eu não tocava em Colónia como tocava em Hamburgo, eu não tocava em Hamburgo como tocava em Zurique, sabes? Eu tentava fazer uma estudo pessoal sobre como soava a orchestra, como é que soavam os trombones, como é que eles estavam a tocar.

Eu
Mas mudavas a articulação, mudavas o quê?

Entrevistado
Mudava a articulação, mudava som, mudava o material, portanto, há muita coisa. Eles nunca queriam um trombonista americano nesse tipo de provas. Ou era mesmo um solista internacional que já fosse muito reconhecido, mas um miúdo mais novo a tocar americano, numa orchestra que, claramente, de origem germânica que querem manter aquele som, que acho que é fantástico também, realmente, tinhas de adaptar. Eu lembro-me que o Samuel, do oboé, que Deus, que já...

Eu
Sim, Bastos.

Entrevistado

O Samuel Bastos, ele ganhou muitos concursos e ele dizia-me que uma das melhores maneiras para ganhar um concurso era conheceres o júri. Estudares o júri. Ele disse que houve um concurso que ganhou que não conhecia o júri, que era um japonês que ele não conhecia de lado nenhum e ele mandou um video com a t-shirt do Japão, tás a ver? (Risos) Só para ganhar aquela afeição dele. Ele fazia isso de certeza, estas a ver? Portanto, era buscar um pouco isso, o que é que estas coisas negativas me ensinaram nos concursos? É que tens que te adaptar a bem te está a ouvir, não podes ser... não posso ser eu a tocar como eu quiser. Nem aquela coisa de, se gostarem de mim tudo bem, se não gostarem que se lixem não me vou adaptar, estás a ver? Acho que não é assim que funciona. E nós enquanto músicos vamos crescendo e vamos mudando ao longo da vida. Se calhar, a maneira como eu toco hoje, se calhar, é muito mais relaxada em relação à maneira como eu tocava à 5 ou 6 anos em que eu procurava um som mais cheio, mais agressivo com o dobro da força e da tensão corporal e hoje em dia consigo isso com um décimo da tensão, ou um décimo do que quer que seja, não é?

Eu
Tu o que é que fazes nos teus tempos livres?

Entrevistado

Nos tempos livres gosto muito de ler, gosto muito de ler poesia e gosto de fazer jogging, um desporto e depois adoro cozinhar. Adoro experimentar receitas da minha avó, do meu avô, receitas de javali, de chanfana, de coisas tradicionais que fazem um mal descomunal mas que a gente adora e depois o meu grande hobbie e a minha grande paixão é fazer vinho. Portanto, produção do vinho de talha.

Eu
Talha, isso é uma madeira especifica?

Entrevistado

A talha é uma ânfora, em barro, enorme que tem uma capacidade para 300/400 litros que são tradicionais da minha aldeia.

Eu
Se é uma ânfora, são costumes romanos até. Isso tem séculos e séculos, ou não?

Entrevistado

Sim, sim. Aquilo é uma tradição já muito antiga, muito antiga. Eu gosto deste hobbie, não é porque goste de vinho que gosto, mas é porque significa que esse tempo estou com o meu avô e com o meu irmão. Portanto, é nessa altura que tu despes a camisa de trombonista ou professor ou qualquer coisa e vestes o chapéu de palha e umas calças de ganga e vais para o campo e vais lavar, e vais podar, e vais sujar as mãos estas a ver? E vais sentir um pouco o que é que aquelas pessoas daquela terra sentem trabalhar no campo, não é? E essa parte da produção do vinho de estar com o meu avô a ensinar-me técnicas e técnicas de como porque é que fica assim porque é que fica assado, essa parte é muito interessante.

Eu
Tens alguma empresa? Estas a formar alguma empresa disso ou é só mesmo para ti, para...

Entrevistado

Não, só para consumo, não temos ideia de formar nenhuma empresa. Nós vendemos muito vinho, nós despachamos o vinho em menos de nada, assim que vinho é aberto aquilo é um ver se te avias porque também não queremos fazer negocio com aquilo, não queremos ganhar dinheiro, nós vendemos, imagina, 1€ o litro, aquilo não é nada. Um vinho caseiro sem uma grama de um químico, sem nada, em que tu bebes aquilo e sabes que estás a beber uma coisa que não está a fazer mal ao organismo, sem taninos, sem nada. Aquilo a 1€ desaparece em menos de nada, até podem ser dois mil litros. Mas a questão é que o meu avô de ver as coisas a serem

vendidas e a despachar, aquela coisa que, vai... que a gente também gosta de... vendemos assim porque achamos que os nossos amigos também podem ter... não estamos a vender uma coisa de 50€ uma garrafa, percebes? Então essa é a parte mas porreira do hobbie do vinho, mantê-lo como produção caseira, pelo menos para agora (risos). Senão houver mais orquestras nos próximos 20 anos tenho que começar a vender vinho (risos).

Eu
Esperemos que não seja preciso (risos)!

Entrevistado
Exato.

Eu
Vamos passar agora ao contexto profissional, ou seja, algumas questões já foste respondendo mas, por exemplo, a primeira já percebi qual é a resposta a isto mas de qualquer forma vamos esmiuçar na mesma o questionário a ver se surgem mais ideias, se a gente troca aqui mais umas ideias, algumas coisas acerca da tua vida. Qual foi a altura que decidiste fazer da música profissão e porquê.

Entrevistado
Portanto, foi a partir dos 15 anos, em que nós, portanto, após a escola ter fechado lá em Évora, com a nossa ida para, a minha e do meu irmão, basicamente foi decidido que íamos seguir música, porque a partir do momento em que começamos a estudar aquelas horas todas por dia, a ter aquelas disciplinas todas e ficar cada vez mais apaixonados pela temática...

Eu
Mas houve alguma razão em especial ou não?

Entrevistado
Não, acho que foi só o processo natural...

Eu
Mas tu decidiste fazer da música profissão, tu tinhas noção daquilo que tu querias fazer, ou seja, se querias ser músico de orquestra, se querias ser professor, se querias ter uma banda tua a tocar trombone, quando digo uma banda pode ser mesmo uma banda de rock. Agora fala-se pouco disso mas nos anos 80 havia um trombonista americano que estava radico em Paris que fazia uma música experimental que agora não estou a lembrar-me do nome dele e que tinha umas bandas muito maradas, estou aqui a falar...

Entrevistado
Eu sempre quis ser músico de orquestra. Essa paixão começou a surgir na Metropolitana, quando começamos a ter mais essa consciência...

Eu
Mas não está associado, ou seja, foi o estudo da música que te foi guiando...

Entrevistado
Sim, sim...

Eu
E não o contrário, eu quero ser músico porque quero ser músico de orquestra.

Entrevistado
Não, não.

Eu
Tu começaste a estudar e depois é que surgiu isso.

Entrevistado

Sim, sim. Quando fui para Lisboa não estava convencido, o meu irmão é que estava convencido, eu fui para tomar conta dele (risos) e então fomos fazendo os cursos e havia pessoal que era melhor que nós e havia pessoal que era pior, era um nível mediano não havia cá grandes estrelas e ainda não há. De qualquer maneira, acho que foi a Metropolitana, com aquela intensidade de ir tocar a primeira vez à orquestra, que foi com a maestrina Joana Carneiro e tocamos a Scherezade e a Suite Alentejana, eu já toquei 500 vezes esse programa mas esse é o único que me lembro, é aquele que me ficou mesmo marcado (risos). Foi aí que comecei, realmente, a tomar muito gosto por ser músico de orquestra e por essa experiência toda, portanto, foi no início do curso superior e foi uma coisa que me foi apresentada.

Eu

Ok. As tuas expectativas realizaram-se, ou seja, a área da música em que estás inserido e que exerces atualmente corresponde às tuas expectativas que tomaste quando decidiste ser músico? Mas isto aqui implica que tu tenhas decidido fazer primeiro da música profissão por alguma razão. Não sei se esta pergunta a ti faz algum sentido.

Entrevistado

Sim, pode fazer. Quando decidi ser músico, queria tocar nas melhores orquestras do Mundo, queria tocar sair, visitar o Mundo, queria ir a outros sítios, queria tocar. Nesse caso, foi... eu antigamente, quando pensei sair de Portugal lembrei-me do Vilela, que era na altura dos poucos que tinham saído e quando, não sei se estive em Paris, não foi?

Eu

Sim, estive em Paris, o Vilela, 3 anos.

Entrevistado

E então pensei, é pá, há pouca gente que sai, eu fui dos... não fui dos primeiros obviamente mas eu saí em 2012 para Zurique, tenho de ir ver também, mas havia poucos ainda lá fora de trombone e, realmente, fui em busca de tocar em orquestras como Berlim, que nunca cheguei a tocar mas sonho um dia vir a tocar, com orquestras como Boston, como Zurique, na Tonhalle que tive o prazer de realizar esse sonho de tocar lá um ano, na ópera, então, com um repertório que eu nem sequer conhecia e o facto, de repente, estar a tocar na ópera, foi uma história fantástica. Portanto, acho que cumpri as minhas expectativas, se bem que eu quando era pequenino queria ser bombeiro, não é? (Risos). As expectativas vão mudando.

Eu

Claro.

Entrevistado

Vão mudando, em tudo.

Eu

Por isso é que eu relaciono a pergunta de quando tu decidiste fazer da música profissão porque hoje em dia, obviamente, suponho eu, que mal seria que tu estivesses a fazer uma coisa dentro de uma arte que não estivesses bem, ou seja, e mesmo que não fosse numa arte.

Entrevistado

Claro, às vezes tens aquele desabafo: - Porra, queria era ser aquele trabalhador das 10h às 5h de escritório. Chegas às 10h nem aqueses, às 5h vais-te embora e acabou.

Eu

Ou seja, cumpres o horário de trabalho e está feito, não é?

Entrevistado

Esta é muito diferente.

Eu

No nosso caso é uma forma de vida, não é profissão.

Entrevistado

Claro, exatamente.

Eu

Ou seja, estamos a falar de coisas... não é propriamente um trabalho normal a esse nível. Mas aqui a questão é... eu ralaciono isto com uma perspectiva de alguém que decide ser músico numa perspectiva de ser solista, ser músico de orquestra e contigo isso surgiu...

Entrevistado

Sim, surgiu.

Eu

Surgiu, ou seja, tu foste estudando música por lazer e por um complemento à tua formação e depois é que... é pá, eu até acho que posso fazer isto e eu quero fazer isto, não é. E quero fazer isto, passado uns anos, quero fazer isto desta forma, não é?

Entrevistado

Exatamente, sim, sim.

Eu

Quais são os atributos que tu consideras mais importantes para se conseguir singrar ou integrar-se na profissão enquanto performer?

Entrevistado

Enquanto performer acho que tem de haver um amor incondicional ao que se faz, tem que haver uma entrega e haver uma grande persistência em inovar

Eu

Inovar em que sentido?

Entrevistado

Inovar no sentido de não fazer as coisas por fazer, não fazer o aquecimento por fazer, perceber o que faz um aquecimento, inovar o aquecimento, ou seja, não... quando tocas um Bordogni, não tocas um Bordogni por tocar um Bordogni, tens que tocar o Bordogni com um significado, porque só por si não... é como ler poesia. É como se tu leres um poema sem as diferentes nuances ou acentuações o poema não vai fazer sentido. Até pode ser o abecedário, não é? Dizeres o abecedário com diferentes nuances, por exemplo, e essa parte de inovar é importantíssima para um performer para não cair na rotina e acho que a rotina é o pior inimigo que podemos ter ao nível da performance que é: mais um, mais um, ok, mais um tipo... deixamos de ter aquele... pelo menos eu quando faço um recital com trombone e piano e vou naquela, é mais um... não, tenho que tocar bem, com muita entrega e vontade de inovar, não é?

Eu

E professor? Fazer distinção ou não?

Entrevistado

A ideia base é a mesma, a maneira de trabalhar é a mesma. Não se pode ter menos amor aos alunos como tens ao palco, não é? Não se pode ter menos frescura de ideias com os alunos do que tens ao palco. O aluno não pode ser visto como um paycheck, como um cheque ao final do mês. Tem que ser visto, realmente, como um ser humano que está a tentar... que nos escolheu, não é? De forma direta ou indireta e influenciámos a vida dessa pessoa durante 3 anos e temos essa responsabilidade de os meter a trabalhar. Ainda penso que se houver um sentimento maior do que performer, é a responsabilidade de estarmos a formar um ser humano e que as nossas decisões ou palavras podem realmente esse ser humano de uma forma muito positiva ou negativa.

Eu

E tu consideras importante fazer formação no estrangeiro ou não?

Entrevistado

Eu acho que não é importante. Não considero importante mas também não considero “desinsencial” (risos), essa palavra não existe mas eu considero... não considero essencial mas considero importante, assim é que é. Porque o contacto com novas culturas, com novos públicos, com novos colegas que nos vão fazer ver a vida de maneira diferente e há muitas vezes a percepção cultural de uma obra só consegue ser vivida onde ela foi composta. É o mesmo que meteres um italiano no acordeão a tocar fandagos e se ele viesse cá e conseguisse aprender conseguia aprender a coisa e acho que o estrangeiro não se trata de qualidade de ensino...

Eu

Estou a perceber, é o contexto, não é?

Entrevistado

É, é o complemento como seres humanos e quer queiramos quer não ao saírmos de Portugal estamos a ficar mais independentes do ponto de vista em que não temos os amigos todos a ligar ou desligar, a ir buscar aquilo, estás a ver? Começas, basicamente, no zero noutro sítio, vais ter mais tempo para ti. Acho eu, a saída para o estrangeiro acho que é interessante, acho que é muito interessante.

Eu

Para ti é mais importante o reconhecimento do público ou dos pares? Enquanto artista.

Entrevistado

Enquanto artista? Eu acho que é mais importante dos pares.

Eu

Por alguma razão em especial?

Entrevistado

Eu acho que tem que ver com a tradição psicológica que nós estamos habituados a viver e acho que é muito ingrato ser músico e trabalhar com músicos porque tu estas em constante avaliação. Quem está a 20 metro de ti, está agarrado a uma viola, está a ouvir-te e está a dizer: - Este gajo está a fazer isto assim. A toda a hora e quem diz viola, flauta qualquer coisa, não interessa. Portanto, para a nossa sanidade mental enquanto instrumentistas de orquestra e de grupos de música de câmara acho que é muito bom ter o reconhecimento dos pares (risos), porque aí vamos estar todos felizes, não é? É claro que, se for uma mentalidade mais americana, que também existe, tu estas a fazer isto para o público, o teu objetivo final é o público não são os teus colegas e é um bocado confuso essas duas teorias que balançam muitas vezes na minha cabeça. David Garcia dizia: - Toca para o público, ele é que paga o bilhete. Portanto, o público é que tem de ser agradado. O David Bruchez já diz: - A relação de confiança de admiração que existe entre o pianista e o trombonista tem que ser tal que haja aqui um elo fortíssimo. Mas eu estou mais de acordo com o David Bruchez, portanto, eu acho que o reconhecimento dos pares é mais importante.

Eu

Isto agora é uma pequena provocação para ti mas, que qualquer forma, em principio, quem te chama para ires tocar à orquestra não é o público, não é? Ou quem te chama para tu fazeres um recital...

Entrevistado

Claro, sem dúvida. Sim... (risos) isso, lá está.

Eu

Eu percebo o que o David Garcia diz, ele ganhou uma prova para a Filarmónica de Zurique, para a orquestra da ópera e quem lhe deu o lugar não foi o público, não é. Digo eu...

Entrevistado

Sem dúvida! Sem dúvida! Mas, realmente, tu ao convenceres os pares... mas depois também é muito difícil porque os pares são sempre complicados (risos). Claro que não podes agradar a gregos nem a troianos e havia um trombonista da Gulbenkian, antigo, o professor Ismael, que dizia, aos colegas: - Entras mudo e saís calado (risos). Portanto, isto é... isto passa-se em todo o

lado, não é só ali, é em Zurique, é em qualquer lado do Mundo em que haja 4 ou 5 músicos a tocarem ao mesmo tempo passa-se isso, até no grupo pimba que vai tocar aos bailaricos da minha aldeia, estás a ver? Portanto, eu sou apologista que é mais importante agradar aos pares.

Eu

Eu estou aqui para saber a tua opinião. Isto que eu acabei de dizer foi apenas uma provocação, ou seja, não foi com maldade nenhuma porque nós na música temos muitas vezes esta coisa de que o público, o público, o público e o que é certo é que, a mim, quem me paga o ordenado, eu ganhei um lugar numa orquestra e toquei para um júri que são músicos como eu.

Entrevistado

Ainda bem que são músicos porque imagina que era como os jogadores da bola que era para empresários em que podia haver de repente um coiso de empresários que davam x à orquestra para ter aquele músico a tocar lá (risos).

Eu

Mas tu sabes que em Portugal, quando se começaram a organizar as orquestras nós, no nosso caso, tínhamos que estar inscritos numa Montepio para tocar nas orquestras, depois o Montepio, essa instituição é que fazia a gestão dos músicos, ou seja, é preciso um trombone para ir tocar ao S. Carlos e eles ligavam a ti ou a mim, estás a ver? Tu não era convidado diretamente pelas instituições, isto, há muitos anos, há 200 anos atrás aqui em Lisboa.

Entrevistado

Sim, também havia a Melponense também fazia parte...

Eu

Também, mais tarde um bocadinho que o Montepio. Essa aparece em 1850/1860 por aí.

Entrevistado

Ao mesmo tempo era um sistema de proteção dos músicos muito diferente, tinham seguros? de saúde, isso era interessante também, é importante reter alguma... mas pronto...

Eu

Uma das vantagens é que, por exemplo, se estás a estudar documentos históricos, vais ao Montepio e encontras lá informação o que é uma vantagem, a informação não está muito dispersa que, às vezes, nem sabemos onde a ir buscar. Mas também outras coisas curiosas da organização do trabalho, não é? Ser músico de orquestra foi...

Entrevistado

Mas deixe-me só dizer uma coisa. É já noutro caso, na orquestra da Malásia, onde eu estive lá a tocar, estive lá 6 meses e depois estive mais 2, estive assim por períodos, era mais importante agradares ao dono da orquestra do que agradares aos colegas que estavam ao teu lado porque houve um despedimento em massa, do Kevin, malta do 1º trombone, do 1º trompete, portanto, houve um despedimento em massa do barão do petróleo, lá do Petronas TwinTowares, não gostou deles, não foi à bola com eles e então neste caso era mais importante agradar ao público (risos).

Eu

Mas tu depois tens sempre este problema que é, o público tocas para quê, 200, 300 pessoas, não sei qual é a capacidade da sala. Se for uma sala como o S. Carlos, são 800 pessoas, se for uma sala como o CCB são 1200, não é? E, quer dizer, tu foste lá tocar, estiveste lá a tocar porquê?

Entrevistado

Eu comecei a tocar lá porque houve uma... antes, ainda estava eu em Zurique, houve uma altura em que foi necessário um trombonista para ir tocar ao Vietname com a orquestra da Malásia e o músico que ia fazer este tipo de trabalho, normalmente, era o 2º trombone da Tonhalle em Zurique, portanto, esse 2º trombone veio da Malásia e entrou em Zurique e o 1º trombone da Malásia ficou doente e foi depois na altura em que ele foi despedido e já não quis ir tocar. E eu estava no ensaio da Tonhalle, ao lado do gajo que tinha sido 1º trombone na Malásia e diz-me

assim: - Ó Conde, eu não posso ir para o Vietname duas semanas, tu queres ir? E eu, está bem, pronto (risos). Foi na altura da Páscoa e foi a partir daí que eles me começaram a conhecer. Estive duas semanas e tal a fazer tourné com eles no Vietname e depois convidaram-me para ir para a Malásia e eu tive de articular entre... já estava contratado para fazer ópera do ano interino, de assistente de 1º e fui para... optei, depois do final do contrato, em ir para a Malásia e ir aproveitando, aquilo era... foi nesses moldes que fui para lá. E havia concurso, eles depois convidavam... por exemplo, nesse ano fui eu, o Ricardo Mollá... eles convidavam uma série de trombonistas que achavam interessantes para aquele posto...

Eu
Mas quem achava?

Entrevistado
Neste caso, era a secção. A secção é que convida, até chegou a ir o David Garcia, chegaram a ir uma série de... a maior parte da malta ia lá só para curtir, estar lá 3 meses, conhecer uma cultura diferente, pronto... também foi um pouco a minha intenção, conhecer uma parte do mundo diferente e essas culturas todas. E entretanto, estava lá esses meses todos 1 mês, 2 meses ou 3 meses e se quiseses ficar apto ou, aliás, se quero ser considerado para ir à orquestra, ficar nos quadros, tens de fazer uma gravação. Eles fazem, tipo, audições gravadas e então foi assim. Eu fui lá, estive lá 6 meses, audição e depois tens contratos de um ano, não são contratos vitalícios e isso é para a orquestra toda, ninguém tem contrato vitalício. Tive lá um ano e não me interessou mais porque depois até tive um convite da Gulbenkian para fazer aqui uma temporada em Lisboa.

Eu
Quando nós dizemos, pá, falo disto mais numa perspectiva de reflexão do que propriamente de afirmação, ou seja, esta questão do público e dos pares nem sempre é muito claro como é que nós chegamos aos trabalhos, como é que nós... como é que tu és considerado músico, não é? E às vezes, a gente acha que, ou considera, ou pensa, não sei que muitas vezes...

Entrevistado
Eu acho que tu ao deixares os pares contentes já vais deixar o público também contente porque normalmente são pessoas informadas, com formação na área em que estás a representar e, seguramente, se eles estiverem contentes vão...

Eu
O que, por outro lado, também não é muito diferente. Tu já fizeste o doutoramento, eu estou a fazer o meu e nós para... tu tiveste que aprender uma certa escrita e uma certa forma de fazer que teve de ser reconhecida pelos teus pares, neste caso, no doutoramento também, não é? Pela comunidade académica.

Entrevistado
Desculpa, agora não ouvi, parou aqui a... diz outra vez que eu não consegui ouvir, desculpa.

Eu
Estava eu a dizer que, ou seja, isto não é nada de anormal, o doutoramento que tu fizeste e que eu estou a fazer agora, não é, ele teve que ser reconhecido por uma academia, por um grupo de colegas que dizem: - Este fala a mesma linguagem que nós, não é, este tem as mesmas... ou seja, aqui, o que eu pretendo perceber é se as pessoas se... se nós temos consciência, enquanto músicos, que a comunidade que criamos entre nós, entre os pares, é muito mais forte que aquilo que nós possamos imaginar.

Entrevistado
Eu acho que sim.

Eu
Aquilo que nos liga é muito mais forte do que só esta ideia da música em si, aquilo que nos une é esta linguagem, a música, são formas de fazer mas o que é certo é que há uma certa ligação entre todos que nos faz falar a mesma linguagem e que nos reconhecer certas formas de estar e de ser.

Entrevistado
Sem dúvida, sim, sim.

Eu
Decerto é um bocado... não sei... mas pronto.

Entrevistado
É, os pares é que vão reconhecer esse teu mérito, ao fim ao cabo.

Eu
Sim, isto é uma opinião pessoal mas pronto. Ser músico de orquestra foi ou é um objetivo para ti?

Entrevistado
É um objectivo, é, foi e sempre será, quer dizer, é uma paixão. Como te disse, toda a minha formação foi centrada nesse aspeto de tocar em orquestra e é sempre uma paixão enorme sempre que me sento a tocar numa orquestra mas também sou honesto, ou seja, eu vou como reforço, vou com uma energia maior do que se fosse efectivo porque é como o amante, não é. O amante é sempre melhor que o marido (risos). Mas digo-te honestamente, não estou cá com...

Eu
Eu concordo, estou a perceber.

Entrevistado
E houve alturas em que eu estava mais tempo na orquestra, na ópera de Zurique estive 3 temporadas seguidas, e sabes tão bem como eu que a ópera é muito desgastante, sabes tão bem não, sabes melhor que eu porque tens muitos mais anos.

Eu
Bem, tu em Zurique, em 3 anos lá, bem... eu já tenho 20 anos de carreira ms vocês têm uma cena, lá em Zurique, que nós não temos cá, é que a ópera de Zurique faz recitas quase todas as noites, não é?

Entrevistado
Era. Nós chegamos a fazer duas por dia, só folgávamos à segunda mas também a orquestra é muito maior, ou seja, dava para rodar.

Eu
Nós aqui, nos trombones, nem sempre rodamos mas eu faço mais serviços do que os meus colegas, do que o Jarrett e do que o Hugo porque o Joaquim, esse aí ninguém o bate, só há um trombone baixo, está sempre a arranhar. Mas nós temos esta coisa do fosso mas não temos essa regularidade que a ópera de Zurique tem, ou seja, nós uma ópera, nós temos uma semana de leituras, uma semana, aí começa, realmente, é muito tempo a fazer a mesma coisa, não é. Temos uma semana de leituras, uma semana de ensaios de cena e uma semana ou semana e meia de concertos e esses concertos são sempre... tens sempre, por exemplo, há 2^a, 4^a, 6^a, domingo, depois 3^a e acaba a uma 5^a, por exemplo. Em Zurique não, é sempre a dar-lhe.

Entrevistado
Em Zurique, nós fazíamos e ainda fazem, 42 produções por ano, 42, 46.

Eu
Nós, por cá, num ano bom fazemos 15/16, num ano muito bom.

Entrevistado
Mas também têm um orçamento muito superior.

Eu
São 300 milhões.

Entrevistado

É, portanto, em comparação com o La Scala está muito próximo, ok?

Eu

Sim, e com o Met em Nova Iorque.

Entrevistado

São realidades muito diferentes, ou seja, lá está, para dizer o quê? Toda essa regularidade de atividade... nós chegamos a fazer 200 concertos por ano fora os ensaios, então, essa regularidade fazia com que essa minha entrega devesse ser sempre a mesma mas, às vezes, não era aquela magia de chegar lá fresco (risos).

Eu

Sim, sim. De alguma forma, começa a ser trabalho, chegas lá tocas afinado, no sítio certo, a dinâmica certa, tocas com o maestro e pronto.

Entrevistado

Claro.

Eu

Porque depois, o trabalho de orquestra tem esta questão que é... será muito pouco artístico, em princípio, porque tens que obedecer ao que está na partitura e aquilo que está na partitura tem que obedecer aquilo que o maestro pretende que façamos da partitura, não é como fazer um concerto a solo ou música de câmara.

Entrevistado

Claro. Sim, sim. Exatamente.

Eu

São muitas regras.

Entrevistado

Mas sim, o meu objectivo é, realmente, tocar em orquestra e tenho esse privilégio no Porto, este ano não tive ainda, mas de às vezes chamarem-me lá acima e sempre um gosto enorme. Às vezes não é o que vou ganhar, que às vezes bem chega sequer para fazer um pé de meia mas é pela experiência, pela oportunidade de estar em palco e tocar obras boas. Eles têm um repertório um bocadinho diferente do que se faz em Lisboa e acho que é interessante. O meu sonho é tocar em orquestra, sem dúvida.

Eu

Tens feito muitas provas?

Entrevistado

Agora não, não tenho feito prova nenhuma. Também tive um bocado... Agora há pouca prova e eu gosto muito de estar em Portugal, sabes. Eu lembro-me quando estava em Zurique e quando estava na Malásia mas mais em Zurique, onde estive mais tempo, eu estava desejoso de vir para Portugal. Há muitos colegas que gostam de daquela cultura, integram-se bem ali; eu também me integra bem ali mas é só, no máximo, cinco anos porque o que nós dizemos aqui dos ucranianos e não sei quem dizem lá de nós. Então nós somos considerados e desconsiderados por aquela malta e era uma coisa que eu não gostava muito, não gostava que os portugueses andassem lá a fazer coisas que não fazem cá e a submeterem-se a coisas que, acho, são um bocado desumanas e que não considero. Também. Um dos pontos principais porque não vou fazer provas lá fora é este, porque gosto de estar em Portugal e outro ponto é que há ano e tal estava a hesitar nos ataques (das notas) e isso estava a prejudicar a tocar trombone e já consegui resolver isso mas, de qualquer maneira, foi aquela altura em que podia fazer mais provas e não estava muito confiante, estava sem confiança a tocar.

Eu

Mas já vamos falar disso também.

Entrevistado
Sim.

Eu
Tu consideraste mais músico ou professor? Como é que te identificas?

Entrevistado
Eu identifico-me mais como músico, como professor tenho pouca... eu para me considerar, o professor ou como professor acho que ainda tenho que andar muito.

Eu
Achas mais difícil ser professor do que músico, é isso?

Entrevistado
É mais difícil para mim porque nós estamos habituados... nós estamos durante 15 ou 20 anos a ser preparados para performers e a nível da literatura, do repertório, de livros sobre a parte didática ou tiras um mestrado em ensino ou tens que ser mesmo curioso

Eu
Mas mesmo assim sobre o ensino do trombone, a literatura sobre ensino, eu diria que é quase inexistente.

Entrevistado
Tens teses, onde eu vou beber, muitas vezes, até porque eu... eu considero-me mais músico que professor mas o meu intuito é tornar-me um professor ainda muito melhor. É de conseguir conciliar as duas coisas e tentar expor... é quase um pouco aquela ideia do mestre para o discípulo que introduz ao discípulo as influências e as ideias que tem e o discípulo encontra o seu caminho. Agora, essa parte é fascinante, o que eu acho fácil porque tu ao seres músico tu controlas praticamente tudo e ao ser professor há uma parcela que não depende de ti, depende do outro indivíduo/a. Portanto, a pessoa que está do outro lado, ou seja, o teu sucesso como músico depende só de ti, ponto, o teu sucesso como professor depende de ti e de quem estas a ensinar e nós somos avaliados como professores consoante a performance do aluno, grande parte das vezes. - É pá, aquele gajo toca muito bem, quem é o professor dele? É pá, grade professor (risos).

Eu
Sim, sim.

Entrevistado
Portanto, e às vezes injustamente somos considerados maus professores porque não temos bons alunos. Tu, por exemplo, estas a dar em... Castelo Branco.

Eu
Braga.

Entrevistado
Braga, Braga, não é? Os alunos que tu apanhas em Braga não são os que apanham no Porto nem em Lisboa, não é? Então, às vezes, temos o trabalho mais... como em Évora, se eu apanhasse 4 dos estão em Lisboa, fazia uma secção que havias de ver (risos).

Eu
A questão é que quando tu apanhas alunos que têm muito definido aquilo que querem e que, ou seja, não é difícil trabalhar com este tipo de alunos. Quando tens alunos que te dizem que querem ser, por exemplo, eu falo dos meus em Braga, de um modo geral, todos querem ser músicos de orquestra depois perguntas quem são os trombonistas que tocam nas orquestras portuguesas e eles não sabem. Não conhecem o repertório, não conhecem... são coisas que não fazem sentido.

Entrevistado

Ai, lá está, nós temos essa parte do controle sobre eles. Claro que tu podes dizer, eu tenho os meus alunos, dou-lhes uma lista de livros para lerem, para além do que é o básico, não é? E eles lêem se quiserem, não posso estar a obriga-los, não posso estar a... ou cativam esse interesse ou não e já está tudo feito é só dizer, está aqui. Querem as partituras? Vai à drive, não é (risos).

Eu

Pois... tu já não apanhaste muito esse tempo, já apanhaste professores informados e estiveste sempre num meio que é um meio, ou seja, que era, na altura, talvez dos melhores meios no país. Eu apanhei professor que nem sequer sabiam tocar o instrumento, estamos a falar de uma coisa... partituras era eu que as comprava, percebes? Tu não tinhas esta coisa de usar a internet, queres uma partitura, descarregas e está a andar, tu apanhaste o princípio disso, suponho mas mesmo assim, no teu tempo, não terias drive, não é?

Entrevistado

Não, não.

Eu

Portanto, o ensino e a forma como se faz o ensino hoje em dia, há uma globalização da informação que no meu tempo não havia.

Entrevistado

Claro.

Eu

E havia um desconhecimento profundo do que era tocar o instrumento e do que era as possibilidades do instrumento. O meu primeiro professor de instrumento dizia que tocar um sib já era para um... um sib agudo já era para alguém fora de serie, percebes? E, quer dizer, não tem nada de... não estamos a falar de coisas nada de mais, não é.

Entrevistado

Sim, sim. Mas acho que realmente o papel de professor é mais ingrato, da nova geração porque...

Eu

Hoje em dia é, era aquilo que estava a dizer, eu identifico-me muito com isso, eu apanho alunos de 2^a, 3^a e 4^a linha, em Braga, e, depois, são alunos que querem ter um curso superior não importa se é em trombone ou se é em... querem ter um curso superior que é para dizer aos pais que... para seguir aquela linha psicológica de, eu estou a fazer um curso superior, portanto, eu sou alguém válido para a sociedade. Eu já tive alunos que não os mandei embora mas aconselhei mesmo a sair, não vale a pena. São menos umas horas que tenho aqui mas não vamos estar aqui a fazer isto porque não... uma pessoa que chega à tua beira a tremer todo para tocar na aula durante uma ano e não conseguimos resolver o problema, é pá, desculpa mas não vale a pena porque a performance para ti não dá e ele, entretanto, seguiu direção coral e foi dos melhores alunos da universidade, porreiro. Agora, no trombone não dava porque ele não tinha condições... como professor poderia vir a fazer algum trabalho, eventualmente, porque ele é uma pessoa super inteligente só que, depois, ele tinha que passar as várias fases no ensino e o ensino não está organizado para duas saídas, não é?

Entrevistado

Sem dúvida, sim, sim.

Eu

Enfim... vamos passar para as questões do ensino. Há bocado estávamos a falar de coisas muito interessantes e vamos ver se conseguimos recuperar isso. Segues o currículo oficial ou tens o teu?

Entrevistado

É assim, em Évora, na universidade de Évora, não há um currículo oficial, não há no 1^o ano tocas isto e no 2^o tocas aquilo. O programa individual do aluno deve ser definido pelo professor consoante em função das aptidões técnicas a desenvolver e todo esse processo. Portanto, o

professor é que é responsável por escolher os conteúdos programáticos. O que eu faço é, eu tenho um género de uma tabela base de orientação de peças que eu acho que têm diferentes níveis de dificuldade, até posso partilhar contigo, se quiseres.

Eu
Gostava.

Entrevistado
Sim, portanto...

Eu
Mas sabes que há, ou seja, há um currículo, se bem que para o ensino superior não é... mas há um currículo muito antigo que é um conjunto de peças.

Entrevistado
Ok. Tens que me deixar fazer screen share.

Eu
Como é que eu faço isso. Tenho que ir aqui... tenho que chamar aqui o meu filho, ele é que sabe fazer isso. Deixa-me ver aqui em baixo... está aqui.

Entrevistado
O que eu fiz foi: eu dividi isto por semestres.

Eu
Mas tens uma cena super organizada.

Entrevistado
Sim, isto foi do confinamento, foi uma coisa boa (risos). Tenho isto dividido em estudos e depois tenho aqui repertório. Isto é, consoante o nível deles... depois posso mandar-te isto, se quiseres.

Eu
Eu gostava. Confesso que é para me aproveitar do teu trabalho.

Entrevistado
Ok (risos). Depois tenho sempre a técnica base que é sempre igual.

Eu
Mas está espectacular, está mesmo fixe, parabéns. Está mesmo porreiro.

Entrevistado
Obrigado. A técnica base é sempre a mesma. Eu digo, isto é a técnica base, vocês vão buscar estes métodos à drive ou comprem, façam como quiserem mas vão trabalhando a técnica base, por ai fora. Depois as peças, escolhem-se as peças, portanto, este é mais ou menos o eu plano de program. Tenho por semestres, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º. O 5º é o único semestre da universidade de Évora em que tu podes, legalmente, trabalhar excertos.

Eu
Ok. E não podes antes porquê?

Entrevistado
Porque... não sei quem foi que definiu as coisas mas na universidade não se pode... mesmo assim, no 5º semestre, não podes apresentar excertos numa prova, nem trabalhar excertos, basicamente. Ou seja, podes trabalhar ad hoc, não é, mas apresenta-los num recital, numa prova não te vai valer de nada. Até pode ser despenalizado, podem ter 0 no exame, estas a ver? Se tiveres um colega de júri que seja muito chato... mas já foi júri de provas de instrumento de metal, de trompete, em que os miúdos só apresentaram excertos. Depois disse: - Ó Pedro, vê lá que isso não é bem assim, não é.

Eu

Estas a dizer uma coisa interessante que é: tu não tens uma autonomia a todos os níveis, ou seja, não tens uma autonomia total.

Entrevistado

Não. Só, portanto, posso tudo menos excertos, para apresentar em prova.

Eu

Ok.

Entrevistado

Se for o aluno, imagina, vai tocar o David e toca a seguir um Bordogni, ele tem 10 e toca muito mal e se for lá outro que toca o Bolero, o Strauss, toca isso tudo na batata, ele tem 0. Porque isso... isto é um exemplo, não é. Isto é o que está escrito no papel que considero completamente estúpido porque hoje em dia, acho que 90% dos músicos de sopro, estão a trabalhar para tocar em orquestras, não estão a trabalhar para... vá lá 70%, o resto é para dar aulas. Portanto, acho que isto é uma formação essencial e que podia ser mais bem usada, os excertos.

Eu

Nós, em Braga, também só 3º ano e é no 1º semestre, no 5º semestre.

Entrevistado

Pois, esta ideia que eu meti aqui e é a que eu uso, portanto, isto também foi retirado do Severo Martinez da ESMAE. Eu perguntei ao Severo, basicamente, esta tabela que eu tenho aqui, fui perguntando ao pessoal o que é que dá, o que é que não dá porque eu, como te disse, tenho experiência de ser professor há 4 ou 5 anos, não é nada de relevante. Ou seja, foi um pouco como eles trabalham as coisas, então, realmente, este 5º semestre faz todo o sentido porque é o finalizar de um ciclo e o 6º semestre, assim para continuarem a trabalhar para o grande final da licenciatura, não é. Depois, tenho aqui mais para a frente o mestrado em ensino, o que é que eu uso com os meus alunos no mestrado em ensino que é um pouco... as bases são sempre as mesmas. No mestrado em ensino eu pergunto aos alunos o que querem fazer com acabarem o mestrado em ensino, se é dar aulas se é concorrer... se estão ali comigo para trabalhar excertos e para peças para orquestra e para trabalhar esse tipo de repertório ou se estão ali para conhecerem repertório para dar aulas nos conservatórios, nas iniciação, no que for preciso. E consoante isso, vou mobilizando aqui o repertório que tenho para eles.

Eu

Ok, tu já respondeste a quase metade do questionário.

Entrevistado

Depois tenho aqui os excertos que o Vilela tem na drive, naquela drive que é assim... que são os de Mahler e tem 7 CD's. O meu trabalho está a ser, agora, meter os CD's por faixas (risos). Organizar aqui tudo, sinfonias, compositores, pronto, uma serie de... este está a ser o meu trabalho.

Eu

Mas tu tens os CD's? Há aqueles alemães, aquele livro alemão dos excertos, há também do Ralph Sauer, há também agora, recentemente, há agora o do Paul Pollard.

Entrevistado

Sim, mas este é só com exemplos. É só com exemplos de várias orquestras. Posso para de partilhar a tela?

Eu

Podes, podes.

Entrevistado

Pronto. São aqueles CD's de excertos onde estão os exemplos todos. Tem lá os excertos, depois tem um número, agora não te sei dizer assim concretamente como é que é que já não e lembro bem como é que aquilo está.

Eu

Mas isso encontra-se na net? Eu tenho isso para ai algures numa pen, acho eu.

Entrevistado

É capaz, sim, sim. Isto tem até... os CD's têm uma capa que vem escrito em máquina, em letra assim meio... não é máquina, é computador, é quase uma coletânea de vários excertos...

Eu

Está relacionado com...

Entrevistado

Sim.

Eu

Mas eu acho que isso há na net, acho que há livro, acho eu não tenho a certeza. Destes autores que tu colocaste na tua bibliografia quais são os que consideras mais importantes?

Entrevistado

Isso depende muito do que é que o aluno está a fazer. Acho que os Bordogni's são muito importantes, de qualquer maneira eu acrescento... tenho outra lista que mando para os alunos que é sobre os que é que eles têm que ler de livros. Livros mais técnicos, literatura genérica para metais, por exemplo. O The Art Of Brass Playing...

Eu

Do Farkas.

Entrevistado

Exatamente. Falo daquele livro do Donald Reinhart.

Eu

Sim.

Entrevistado

Developing Expression in Brass Performance and Teaching, pronto, esse tipo de literatura não é só a música que tem, realmente, mais...

Eu

Esse livro do Reinhart é difícil de arranjar.

Entrevistado

Sim, e depois também gosto muito de falar do Arnold Jacobs com tudo o que tem que ver com a respiração, esse processo todo de emissão do ar. O livro Also Sprach Arnold Jacobs, acho que é essencial, é daqueles livros que é: tu estás no 12º anos tem de ler os Lusíadas, ok, é obrigatório, tu estares a fazer um curso de trombone tens que ler isto e acabou. Tens mesmo que ler e tens que fazer um resumo, percebes? Acho que é importante eles lerem isto porque isto é... porque senão isto fica tudo muito superficial e estamos a formar uma geração nova de trombonistas que é um pouco a continuidade daquilo que a gente já somos. Ou seja, nós em comparação com os nossos professores, somos mais evoluídos e nós queremos formar trombonistas mais evoluídos que nós. Alunos que saibam, aquilo que para nós, hoje. É uma dificuldade que é encontrar referências bibliográficas de livros fixos para ler, que seja uma coisa que depois é natural, percebes? Eu acho que essa parte é importante, depois, falo muito com eles do... gosto muito de abordar livros de trompete que o Bruch usava muito, livros de trompete para leitura à primeira vista, métodos de trompete, até porque ele nos fazia tocar trompete, às vezes.

Eu

Aí era?

Entrevistado

Era. Trompete e tuba, portanto... a cena da tuba era, estás a respirar mal, então pega numa tuba, toca para a tuba como se fosse aquela coisa... depois pegas no trombone é mais fácil, pronto. E

a cena do trompete tinha que ver com a vibração, tinha que ver quando nos estávamos a tocar grande demais e desfocado, não é. E ele andava sempre com um bocal de trompete, ele hoje toca trompete bué de bem, ele aprendeu a tocar trompete para aí há 5 anos.

Eu
O Bruchez?

Entrevistado
O Bruchez, sim

Eu
(risos)

Entrevistado
Mas toca com a Brass Band lá da aldeia onde ele mora, estas a ver a coisa? E então, ele falava muito do Caruso que foi, para mim, um dos métodos mais importantes e que eu apresento muito aos meus alunos que aquele método de tocar, respirar pelo nariz depois pela boca para ganhar, realmente, a máscara, ganhar uma resistência muito melhor. E o Caruso é um dos autores que eu referencio aos alunos do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista do registo. Eu chegava ao dó, réb, por exemplo, no Bolero fazia muita pressão e não estava a sair e com este método consegui aumentar uma 3ª ou uma 4ª, foi muito importante. Depois o Breathing Gym, não é?

Eu
Do Sam Pilafian e do Peter Sheridan.

Entrevistado
Sim, também costumo apresentar e falar com eles. Nós agora estamos a fazer, que temos as alas suspensas, estamos a fazer dia sim, dia não, técnica base.

Eu
Tu fazes com eles?

Entrevistado
Sim, porque eu também fico... se for sozinho em casa não gosto de fazer técnica base, ou seja, aborreço-me mas como tenho os alunos aqui à frente digo: - Vamos abrir aqui o Arban e vamos trabalhar isto. Metam o metrónomo a esta velocidade e vamos fazer. Depois faço as escalas faço tudo, muitas vezes eles estão a respirar mal e falo muito com eles acerca do que estão a sentir, o que é que acham que podiam melhorar.

Eu
On-line é difícil, mandas desligar o som, como é que fazes?

Entrevistado
Sim, só ficas com o teu ligado. Eles ficam desligados, meto o metrónomo perto do microfone do computador ou próximo para conseguirem ouvir o trombone e compartilho na tela o que estamos a trabalhar. É a maneira que eu tenho de os obrigar a fazer dia sim dia não duas horas de escalas e arpeggios. Claro que eles estão com o microfone desligado, tu partes da boa fé que eles estejam a fazer aquilo e que sintam a importância de fazer a técnica base.

Eu
Deixa-me só tentar esmiuçar mais essa informação. Tu, aqui no Bordogni, no Caruso, no Breathing Gym, tu o que é que tu valorizas mais porque é que tu usas estes autores.

Entrevistado
O Caruso tem que ver com a abertura para o agudo, ou seja, muito dos alunos chegam ao sol agudo estão tão abertos que não conseguem ir mais para cima e tem que ver com a maneira como eles percebem o que se está passar na boca para não fechar no agudo ou não abrir demasiado no grave, portanto, tem que ver com essa parte. E depois, também, perceber como o ar funciona nos agudos e nos graves. Bordogni, tem que ver com a gestão do ar e com a criação de ideias melódicas, não é.

Eu
Musicais?

Entrevistado

Ideias musicais, sim. Não tocar como se fosse um exercício técnico mas como se fosse um exercício melódico que é. Portanto, explico qual a origem dessas transcrições, quem foi o Rochut como surgiram essas transcrições, qual foi o propósito dessa transcrição, depois faço a analogia com a voz humana e som do trombone, que é super falada nos dias que correm e tentar, realmente, perceber porque é que os exercícios do trombone, os vocalizos, foram adaptados para trombone e porque é que se chamam vocalizos que eram para treinar as vogais dos cantores. Usavam sempre as mesmas vogais, o A, o E, o I, o O ou o U e depois faziam o exercício todo numa vogal e eu ponho-os a fazer isso também. Se cantares com diferentes vogais, o exercício, não é esse o objetivo, é cantarem com a mesma vogal e ao tocar eles vão perceber que ao terem o ar controlado, não é suporte, eu não gosto de chamar suporte, ao terem o ar controlado e respirarem bem vai ser essencial para eles estarem libertos e conseguirem tocar e fazer música.

Eu
E o Breathing Gym?

Entrevistado

O Breathing Gym é porque, seu eu disser assim: - Vamos inspirar 4 e expirar 4, vamos fazer assim para descontrair. O Breathing Gym é porreiro porque além da leitura do método também tens os videos que acompanham o método e acho que os videos, por serem tão mexido, tão animados, cativam muito a atenção desta nova geração, que esta geração nas foi habituada a aprender a ler através de livros, aprenderam a ler através dos videos no YouTube. Aprenderam a fazer as coisas por tutoriais. Como fazer uma cadeira de madeira? Em vez de ires ler um livro de um carpinteiro vais ou YouTube e ele diz-te como se faz uma mesa em madeira. Basicamente é isso. O Breathing Gym acho que é fundamental para eles perceberem como é que funciona a respiração e a respiração é um ponto, se não é crucial, é dos mais cruciais, o pilar fundamental para tocar o instrumento.

Eu
Ok, e os outros autores que estavas a usar, falaste do Jacobs, do Also Sprach não é do Jacobs é do... já não me lembro de quem é, mas falaste mesmo em termos bibliográficos, ou seja, bibliográficos sem ser compositores ou...

Entrevistado
O Reinhart.

Eu
Sim, o Reinhart e o movimento pivot.

Entrevistado

O Reinhart, é para eles perceberem que a expressão musical não é uma coisa que, como estávamos a falar no início da entrevista, não é uma coisa que nasce contigo, é uma coisa que se trabalha, é uma coisa que se desenvolve, é uma coisa que tens de ir buscar pontos para, realmente, criar esse foco na expressão musical. E eles ao lerem isso estão a perceber o que é que se passa, o The Art of Brass Playing fala sobre embocadura, todo o processo da embocadura, o que é que eles precisam de saber da embocadura, não é o que ouviram na banda que aquele bocal é melhor que outro e não sei quê. Não, têm que pensar pela cabeça deles e depois eu peço uma pequena leitura, por exemplo, há um que eu estou quase a acabar de ler que é o Teaching Brass do...

Eu
Steenstrup.

Entrevistado
Sim.

Eu
É fixe, o livro.

Entrevistado

Estou mesmo a acabar. E fala sobre um tema que é interessante e que eu acho que é pouco abordado que é tudo o que é psicologia e as leis da física aplicadas no trombone, neste caso na trompete. Essa parte das leis da física, da psicologia e da fisiologia do corpo humano são coisas que me interessam. Quando fiz a minha tese de doutoramento que foi sobre a adaptação dos lieder de Richard Strauss para trombone, adaptação de música vocal para trombone, a minha grande curiosidade era ver como funcionavam as cordas vocais e de que maneira eu podia fazer uma analogia entre cordas vocais e lábios como sendo músculos que trabalham por movimentos aero mecânicos, mecânicos porque se posicionam as cordas vocais para falar, para emitir som e os lábios também. Nos posicionamos os lábios vibrar, nós temos dobrar os lábios.

Eu
São os únicos instrumentos, os metais e a voz, que o som é produzido no corpo.

Entrevistado

Pois. Então, toda essa parte da fisiologia e das leis físicas que são inerentes à produção do som nos instrumentos de bocal e, neste caso, nas cordas vocais está muito presente neste livro do Steenstrup e estou a gostar muito também e vou introduzi-lo na leitura para os alunos porque são tópicos importantes. Hoje em dia, fala-se de tanta coisa que, tudo o que for coisas diferentes é importante saber, é importante perceber, por exemplo, porque é que os lábios vibram, não é? Qual é o sentido ou explicação física e há uma teoria que é do Bernoldi, não sei se já ouviste falar.

Eu
Já. É físico não é?

Entrevistado

Exatamente, portanto, o Bernoldi diz que os corpos aproximam-se de massas com pressão inferior, neste caso, tens um tubo e faço muitas vezes assim, meto duas páginas e sopro para dentro da folha e pergunto: - Se eu soprar aqui para dentro o que é que vai acontecer? As folhas vão se afastar ou juntar? E eles dizem que vão se afastar porque o vento vai afasta-las mas na verdade juntam-se porque o ar, a velocidade do ar vai fazer com que a pressão seja inferior e os corpos vão se aproximar. Isto é o que acontece com os nossos lábios, os lábios aproximam-se e os cantos da boca ao estarem seguros fazem com que os lábios voltem ao mesmo sitio, portanto, eles ao saberem que o ar é o que vai fazer movimentar os lábios estão a perceber que para tocar um agudo não podem ter os lábios rijos e fechados, têm que ter os lábios mais ou menos abertos. Então essa parte de eles perceberem o que acontece do ponto de vista da física é interessante. Portanto, esses livros que eu referi são disso mas depois também tenho aqueles mais de trombone, o Denis Wick, The Trombone Technique que é um livro, não é muito antigo mas acho que é uma boa referência para eles lerem, ou seja, tens essa preocupação. Depois tenho o do David Vining que fala um pouco sobre a técnica Alexander sobre o que é o body mapping, o que é que eles sentem quando estão a tocar. O Bruchez fazia isso muito connosco. Essas abordagens menos físicas puxam pela sensibilidade, o Bruchez usava muito a abordagem sensorial. Tu estas a fazer um exercício quase mental, ou seja, estas a tocar o David mentalmente e o teu corpo fica tenso e, normalmente, isso acontece em passagens mais difíceis e tentar que o teu corpo esteja relaxado nesse tipo de passagens.

Eu
São coisas que são intuitivas, que eu também peço aos alunos para fazerem mas depois há um problemas com os alunos, é que eles estão tão distantes da prática que tu pedir-lhes para fazer algum tipo de trabalho fora do trombone significa que eles ainda vão passar menos tempo com o instrumento e com a probabilidade de eles não compreenderem a onde queremos chegar, não é.

Entrevistado

Pois, eu para eles... lá está. Eles têm a papa toda feita e é verdade mas uma coisa é certa, senão lhes fizeres a papa eles não comem porque eles estão habituados a uma maneira que se

dissermos assim: - Pessoal, organizem o vosso estudo. Eles não vão conseguir criar uma método que funcione para eles, uma receita para eles. E foi uma coisa que eu só consegui aprender a fazer em Zurique mas teve que haver uma reflexão e aí admito que foi falha do meu professor em Portugal, uma das poucas que ele faz, das únicas, que eu agora digo aos meus alunos como estudar e voltar a frisar como estudar, como estudar. Vais estudar isto como? Secção por secção e repetes isto assim, primeiro com o bocal, depois com o nome das notas e depois com não sei quê, faço uma escala de 10 “missões” que eles têm que fazer e sendo que só 3 delas, só 30% é que eles estão a tocar mesmo com o trombone. Portanto, o conhecimento do solfejo toda essa parte é muito mais importante...

Eu
Fora do trombone, não é?

Entrevistado
Pois, eu não sei como é que funciona convosco, contigo, por exemplo, mas eu se tocar uma cena de técnica base tipo o Stamp ou uma coisa assim qualquer, na minha cabeça eu estou a dizer os nomes das notas.

Eu
Eu também.

Entrevistado
Pois, mas há muitos alunos que não fazem isso. Há muito alunos que se perguntares o que é que estão a pensar enquanto estão a tocar, eles estão só a pensar para cima e para baixo, estão a pensar mais em posições do que em outra coisa, percebes? E isso é uma coisa que a mim me faz muita confusão.

Eu
A mim também.

Entrevistado
E depois quando dizes: - É pá, memoriza os nomes das notas, memoriza este padrão, desenvolve isso. - É pá, nunca tinha pensado nisso, realmente é mais fácil. Mas isto são coisas que temos que os motivar nesse sentido.

Eu
Para mim é uma coisa que é tão normal que não penso sequer dessa forma.

Entrevistado
Então hás-de pedir a uma aluno que teu para dizer o David com o nome das notas, tu de certeza que sabes de cor, que vais conseguir fazer aquilo na batata mas os alunos, há uns que conseguem mas há muitos que conseguem fazer nome de notas e posições virtuais mas há muitos que ficam todos atrapalhados. Como é que é possível tu queres tocar isto e não seres capaz de dizer o texto?

Eu
De relacionar.

Entrevistado
Claro. Daí eles terem uma coisa que é, estudar ou terem o trombone na boca, são coisas diferentes. Então, se eles querem fazer, realmente, um estudo efetivo faz isto assim, faz isto assado e depois chegam aos 30 minutos faz uma pausa de 10 minutos, que é mais produtivo do que estas uma hora e meia sem fazer pausas, aquela conversa, pronto. Mas tem que ser tudo bem determinado.

Eu
E quais são os aspetos técnicos que consideras mais importantes?

Entrevistado

Os aspetos técnicos, como já referi, posso falar da respiração, o uso do ar, não é? Tudo o que for (relacionado) com a respiração, como estava a dizer agora, pode não ser um aspeto técnico mas o mental training, tudo o que for treino mental, a mim acontece-me muito digitar as notas da trompete ou do eufónio.

Eu

Eu também faço isso inconscientemente, sim.

Entrevistado

Pois, isso ajuda-me a perceber algumas sequências como no trombone mas tem que ver o treino mental. Tudo o que for mais mental é mais... é tentar evidenciar essa parte do mental training.

Eu

Mas isso é porque consideras o quê? Isto são aspetos que tu te focas mais por alguma razão especial?

Entrevistado

Eu acho que sim. Eu não sei qual é que é mas eu acho que é a parte de já não ter tanta técnica, de ser uma coisa diferente que me faça pensar, realmente, sobre o movimento e isso vai-me despertar mais atenção e vai fazer com que, quando for tocar uma coisa que não estou habituado, já sai muito mais facilmente, não é? Depois, outra coisa técnica que acho importantíssima é a coordenação entre os movimentos da vara e o ar que muitas vezes não percebem, não conseguem perceber e acho que é importante ter essa percepção.

Eu

Eu acho, eu falo por mim, é talvez dos maiores problemas que tenho com os alunos, essa relação e mesmo eu, às vezes. São coisas que eu trabalho de uma forma regular.

Entrevistado

Sim, sim. São aspetos, realmente, difíceis de controlar e de... e como tu dizes, têm que ter uma atenção diária. Acho que, por exemplo, tudo o que é escalas e arpejos e padrões, como o Stamp e essas coisas vão trabalhar essas coisas. Depois, também há vários tipos de abordagem como é que se usa a vara como é que se pega na vara, se o pulso... há pessoal que diz que o pulso pode fazer quase como um pivot entre 3 posições, há pessoal que diz que não, que tens que ter uma posição cada um, portanto, tentar perceber qual é a maneira ideal para cada aluno e acho que isso tem muito que ver com a subjectividade do aluno e isso faz-me lembrar uma história, desculpa, estou a adiantar-me muito, eu vou... é uma história. O tempo, estou a ser muito demorado.

Eu

Tranquilo, eu tenho tempo, tu não sei.

Entrevistado

Eu também tenho tempo. Tem que ver com uma teoria... o Bruchez dava aulas em Dortmund e dava aulas em Zurique. Na classe em Dortmund ele tinha 9 alunos e havia um que se destaca dos outros todos mas ele até achava que era o que tinha menos potencial. O Bruchez dizia igual a todos os alunos, façam escalas de Sib M, por exemplo, façam o 1º do Bordogni e façam um estudo de técnica e um de estilo, para a semana a gente encontra-se, pronto. Na semana a seguir, um aluno vinha super evoluído tinha feito tudo, tinha conseguido captar tudo, os outros 8 não tinham conseguido apanhar a ideia do Bruchez. E a mulher do Bruchez disse que podia ter uma teoria que tinha que ver com, lá está, isto é uma cena que é mais das tais energias e daquelas coisas que é: Terlusollogie, a Terlusologia. Que é terra, lua e sol, logie de lógica, ou somos filhos de terra, ou de lua, ou de sol. Então, a terra é o neutro e ele diz que a lua são pessoas que... isto tem que ver com a utilização do ar e do corpo.

Eu

Terralosurlogia? É isso?

Entrevistado

Terlusologia. É T, É, R, L, O, S, S, O, L, L, O, G, I, E e os cantores de ópera, portanto, a mulher do Bruchez é cantora de ópera, usam este método por causa da respiração, da postura e isso tudo. Tu vêes em que dia em que nasceu a pessoa, como é que estava o Mundo, aquelas coisas todas, estás a ver? Em que dia é que nasceu, se é signo de sol ou de lua e consoante os alunos fossem filhos de sol ou de lua tu tinhas que ter cenas diferentes para trabalhar com eles, ou seja, se for filho de lua eles têm que ter mais atenção na expiração do ar, portanto, a inspiração é normal, eles são out breathers, eles tem que ter energia na expiração do ar e se for solar tem que ter energia na in breathing, na inspiração. Isto quer dizer o quê? Se tu explicares um diminuendo a um solar, tu tens que dizer aquela coisa de diminuir e usar o controlo do ar até ao fim, se for um lunar, tens que dizer que é como se tivesse a encher, percebes? Para não fechar. Os solares têm de tocar mais para a frente, a nível da posição da estante e os lunares é mais para trás, estás a ver este tipo de pequenos aspetos que podem ter influência em aspetos técnicos porque ele dizia a uns que, tecnicamente, têm que usar o ar desta maneira para fazer o diminuendo e eles deixavam cair a nota, portanto, tinham aquele suporte até fim, em que para o outro, que era lunar, como o Bruchez, fazia todo o sentido, tocava como se estivesse a encher e ela não ia cair, estas a ver? E depois, isso aplicasse à maneira como estudavam, os lunares são menos organizados que os solares e, nesse caso, se disseses a um solar estuda isto, ele estuda e organiza-se e a um lunar se disseses estuda isto, ele não é capaz, tens que dizer, estuda até ao compasso 10 com o metrónomo assim e assado, estás a ver? E se disseses tudo assim, ele vai estudar aquilo de maneira fantástica. No entanto, o lunar é mais criativo e o solar é menos criativo, portanto, aquele que é mais organizado é menos criativo. Tens que dar mais ideias ao solar ao nível da descrição da peça, estas a perceber? Então, são dois pólos diferentes. Para teres uma ideia, o Bernstein é lunar o Karajan é solar. O Karajan fazia o mesmo gesto, na mesma sinfonia, no mesmo compasso. Se meteres vários DVD's, uns em cima dos outros, ele faz um gesto igual para todas as sinfonias, o Bernstein era como surgia. Depois tens o Alessi que é lunar e o Stephan Schulz que é solar, percebes logo ali a diferença. O Lindberg é neutro. Pronto, tem que ver com essas teorias que poderão ou não ter influência nos aspetos técnicos dos alunos.

Eu

É engraçado, nunca tinha pensado... já tinha ouvido falar disso mas nunca tinha ouvido a explicação como estas a fazer.

Entrevistado

É interessante, esta teoria parte do principio que todos podemos ser bons, estamos a ser mal interpretados ou mal orientados, pronto.

Eu

Ou seja, todos podemos ter as mesmas capacidades, não é capacidades é atingir os mesmos objetivos, não é?

Entrevistado

As mesmas possibilidades.

Eu

De maneiras diferentes, não é.

Entrevistado

Diz uma serie de coisas. Chega a um ponto, eu nunca fiz um curso desses, só estou a dizer o que o Bruchez me contou, chega a um ponto em que te dizem quando é que tu deves dormir, para descansares melhor, qual a refeição que deves comer, há alguns que não devem comer batatas, por exemplo. Depois, entra numa cena meia marada, não é?

Eu

Nunca ouvido isso assim, da forma como estas a falar. Já tinha ouvido falar disso mas nunca tinha ouvido falar da forma como estas a falar. Para ti, o que é o conceito do ar e respiração? Já falamos disso, acho eu.

Entrevistado

Sim. É o conceito da formação do som, de tudo o que é o som, de tudo o que é... que nos transmitimos cá para fora é baseado nesse elemento que é o ar.

Eu

Tu consideras que é um elemento essencial ou nem por isso?

Entrevistado

Sem dúvida. É essencial mas lá está, se processarmos este elemento de uma maneira psicológica muito afincada, com muita preocupação, pode vir a gerar tensões musculares que não queremos, percebes? Portanto, se falarmos muito sobre respiração... e acho que é uma coisa que deve ser informada mas que o aluno sinta que é uma coisa natural, que a respiração deve ser feita se estivesse a dormir, quase. Ou seja, não deve ser uma coisa forçada porque ao forçarmos a respiração, ao fazermos exercícios demasiado bruscos temos de dizer ao aluno, isto é um exercício, isto não é o normal para tocar o trombone, estamos a trabalhar para aumentar a tua capacidade torácica, aumentar os teus pulmões, aumentar a tua capacidade de inspirar mas é um exercício porque depois podes fazer exercícios, com base no ar, mas mais melódicos, mais ligados ao que é tocar trombone em si. Porque nós não soprarmos como...

Eu

Consideras que segues algum modelo de ensino/aprendizagem do trombone, alguma tipo de forma de pensar o instrumento, alguma escola ou alguma filosofia?

Entrevistado

Eu, basicamente, a escola que sigo é muito a nossa, a escola portuguesa, já temos uma escola portuguesa (risos). Acho que podemos assumir isso, não sei se é mau mas, nós portugueses, somos um mix de culturas que nós temos. Também um pouco da minha formação, tive o professor Reinaldo uma escola francesa pelo professor antigo que estava cá o Stefan que era na Metropolitana, uma escola claramente francesa, o Reinaldo, o professor António Santos, também uma escola mais francesa. Depois, chegou o Bruchez, escola francesa/alemã que ele estou também na parte alemã, portanto, tem muito de alemão e também americana, que ele tinha aulas com o Alessi, isto só durante 6 meses. A parte americana, pela parte do David Garcia, portanto, isto está aqui uma mistura que é não se sabe bem o que é que é (risos) mas a escola que procuro é uma escola de bom gosto e é uma escola informada, ou seja, eu vou tocar as Valquírias da escola alemã, vou tocar o Mahler da escola alemã com um bocadinho de escola americana e vou tocar, se calhar, tudo o que for Stravinsky ou obras mais num estilo francês do que no russo até, portanto, a minha escola não sei dizer, eu não uso uma escola, só uma escola, eu tento usar várias escolas porque acho que hoje em dia, acho que já não há aquela escola, acho eu, ainda deve de haver mas não é muito normal.

Eu

Sim, mas decerto podemos identificar alunos do Alessi, alunos do Schulz, alunos do Michael Becquet, eventualmente.

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

O que consideras as características mais importantes num aluno?

Entrevistado

Num aluno? É motivação, acho que o aluno tem que ter capacidade de se motivar e acho que isso é uma característica importante, outra que acho importante é a honestidade e a criatividade, são coisas importantes. Honestidade, não é comigo, que se ele estiver a enganar-me a mim também se está a enganar a ele. Honestidade para ele ou para ela própria de realmente dizer, estás a trabalhar bem, estás a estudar, estás contente com o que estás a fazer, portanto, que sejam honesto com eles como nós somos connosco.

Eu

O que achas de aptidões como auditivas, rítmicas ou musicais ou coisas que se possam enquadrar mais naquilo que possa ser a aptidão própria do aluno para a música?

Entrevistado

Sim.

Eu
Não sei se faz sentido está pergunta para ti.

Entrevistado
Sim, de utilizar as aptidões rítmicas ou...

Eu
Ou seja, vamos lá ver, se tens 2 alunos, o que é que te faz... o que estas aqui a falar são coisas que tu já estas a trabalhar com um aluno que tu conheces, não é?

Entrevistado
Sim, sim.

Eu
Vamos imaginar que estamos a falar de como tu fazes a seleção, estás num júri a ouvir um aluno, vamos supor. Como é que fazes a distinção entre um e outro?

Entrevistado
Pois, uma prova é sempre muito... pode ser muito mascarada, pode ser mal preparada, nunca sabes o que dali vem. Normalmente, até é bom ter o feedback do professor original. Ele apresentou-se assim, foi sorte, é muito trabalho, pronto, mas eu acho que, basicamente, tem de tentar conhecer o aluno e quando... se eu escolher fulano A ou fulano B, o mais importante para mim, há-de ser a estabilidade rítmica e a afinação porque são coisas que acho são fundamentais, são coisas básicas ensinadas até ao curso superior, porque andar a criar fadistas no trombone até aos 15 anos não vale a pena (risos). Porque depois vai ter lacunas que vão ser hábitos maus e que já não vão conseguir supera-los e em vez de os estar a acelerar, está a atrasa-los e a condiciona-los.

Eu
Ok.

Entrevistado
Mas basicamente é isso. Afinação e pulsação.

Eu
Não sei se já pensaste nisto ou não mas como é que tu utilizas a experiência que o aluno traz consigo nas tuas aulas? Ou seja, a importância dos conhecimentos e das experiências que o próprio aluno já possui.

Entrevistado
Acho que é fundamental e, por exemplo, eu acho que muitas das vezes, uma imagem de uma quadro, uma imagem da natureza, como se fosse uma experiência natural da natureza, pronto, uma experiência social da natureza. Se nós descrevermos isto como, isto é uma ribeiro, assim assado, eles conseguem perceber melhor, pode ser o ar. Aqueles que já tem experiência, experienciado a força de uma corrente, isto é o ar.

Eu
Estou a perceber.

Entrevistado
E, realmente, eles usarem obras de arte. Eu sinto uma lacuna grande, os alunos não vão aos museus, não vão e se tu perguntares qual foi o quadro que viste este ano que gostaste mais, eles não vão conseguir responder. Isto é preocupante e não é porque o bilhete do museu esteja caro, até está de borla, não é.

Eu
Sim, aos domingos de manhã, pelo menos.

Entrevistado

Sim, esta questão é, eles não sabem mais porque não querem, não são mais sensíveis porque não querem mas, também, acho que cabe a nós introduzir-lhes esses gostos, sabes, em vez de reprimir, introduzir, em vez de dizer é pá, como é possível não leres este livro, o método, qual é uma vivência, este aqui imagina que é o pessoal a correr na rua, ah mas eu não gosto de correr, é pá está bem mas estás a ver? (Risos). Tentar induzi-los a isso, a irem buscar a arte, que a arte é uma coisa que é um todo, não é só música, pintura, dança não é? A arte, como forma de expressão, tem de ser um todo.

Eu

E em que circunstâncias mobilizas as concepções que os alunos já possa ter adquirido? Agora estou a falar de coisas de tocar mesmo o instrumento e até alguma consolidação musical, ou seja, imagina um aluno que sabe perfeitamente como fazer ornamentos na música barroca, que é pouco provável que a gente encontre alunos assim mas um aluno informado que já saiba perfeitamente como se faz, se o ornamento deve ser por cima, por baixo, que notas é que se devem usar, essas coisas. Não sei se apanhas alunos assim ou não.

Entrevistado

Sim, apanho alguns em que, realmente, nesse caso, em que apanho alunos que já têm esse tipo de conhecimento, eu tento usar repertório que eles possam ter o proveito e o deleite de colocar esses conhecimentos e investir nessa parte do que já conhecem ou fazer um trilo durante meia hora, ou seja, há muitas obras contemporâneas onde eles podem ver que isso pode ser aplicado, muitas obras do período do renascimento e não só, como fristate, onde essa arte virtuosística do ornamento pode ser também aplicada, então, é valorizar esse conhecimento e não omitir, não é? Se um aluno tem uns agudos espectaculares, eu vou mete-lo a tocar peças com agudos, sabendo que também tem fazer peças com mais graves para não perder o agudo ou assumo que ele vai ser só trombone alto, pronto.

Eu

Tu consideras importante o aluno ser ouvido?

Entrevistado

Ouvido em que sentido, tocado ou falado?

Eu

De falar, por exemplo, quando responde a questões que lhe são colocadas ou quando executa um exercício, aqui são duas coisas diferentes mas, acima de tudo, esta questão de se ouvir o aluno, ou seja, de o ouvir a ele enquanto pessoa.

Entrevistado

Sim. Sim. É um dos aspetos mais importantes na aula é, realmente, esse diálogo, essa troca de ideias, esse feedback que a gente tem do aluno. Portanto, acho que é importante essa conversa porque vai desenvolver não só um espírito de auto avaliação por parte do aluno mas também um espírito de cooperação entre aluno e professor na procura de um objetivo comum. Acho que essa parte e ele perguntar os tais 3 W's, when, why, were e essas coisas, porque é que se passou aquilo e porque é que erraste e também, dar-lhes a entender que, portanto, que o meu primeiro feedback sobre a minha interpretação que ele fez não seja negativa. Acho o que eles retêm depois de tocar é a que fica, então começar sempre com uma boa; gostei muito disto, espetacular, muito bem usado, lembraste-te disto, boa. Agora, esta parte aqui, acho que podias melhorar ou então, onde achas que podia ter sido melhor, não é? E eles aí, depois, vão te dizer, realmente, aqui atrasei um bocadinho. - E atrasaste porquê? Tentar que seja pela cabeça deles. O David Garcia fazia muito isto. O David Garcia dava-te excertos e dizia: - Se tu fosses teu professor, o que é que tu fazias agora? E tu dizias, este gajo não sabe dar aulas, ele está aqui só a ocupar o tempo e não sabe dar nenhuma ideia. Não ele está a desenvolver o espírito crítico individual.

Eu

Isso é uma cena muito do Alessi, com o Jon era igual.

Entrevistado

Era? Ok.

Eu

O Jon, uma das coisas que dizia era; - Tu estas a estudar com os meus ouvidos, não pode ser, tens que estudar com os teus. Era engraçado, imagina, de uma semana para a outra ele na aula dizia-me para fazer assim, assim, assim. Eu fazia e ele dizia-me, agora vais para casa estudar. Eu na semana a seguir chegava lá não estava como ele queria e ele voltava a dizer, não sei se era a mesma coisa, suponho que fosse, eventualmente, e eu voltava a fazer bem e ele passava-se. - É sempre a mesma coisa, estás a estudar com os meus ouvidos, tens que estudar com os teus que eu não estou contigo na sala a estudar.

Entrevistado

Claro (risos).

Eu

Em que situações, normalmente, os alunos te colocam questões?

Entrevistado

É como o outro, por tudo e por nada (risos). Acho que há 2 tipos de alunos que colocam questões. São os que não levantam questões sobre tópicos que não querem trabalhar, portanto, é aquele aluno que é matreiro, que não é capaz de fazer uma escala de Sib M e nem sequer vai fazer uma pergunta sobre ela porque não quer ter o trabalho de a estudar mas depois há os alunos interessados que te vão perguntar sobre pontos ou exercícios que não conseguem fazer bem. Em que situações é que eles colocam questões? Acho que os bons alunos é em situações onde há menos controle, onde há menos conhecimento.

Eu

Estou a perceber. Os bons é onde têm mais dificuldades, não é?

Entrevistado

Exatamente, e os maus é onde não têm dificuldades.

Eu

Enquanto professor, pensas no futuro profissional do aluno e que área poderão seguir, performance ou docência, ou não?

Entrevistado

Sem dúvida, e tento encaminha-los logo nesse sentido. Ou seja, há alunos que realmente não foram feitos para tocar recitais mas são pessoas com muita paciência, muito entrega e muita vontade de transmitir o amor pelo trombone a uma criança que esteja disposta a aprender, não é? Essas pessoas têm de ser valorizadas, não podem ser desprezadas porque não têm um bom som ou não têm não sei quê. Há uma parte inicial da aprendizagem que não é preciso ser nenhum iluminado não é preciso ter um mestrado para conseguir meter um miúdo a tocar trombone. É preciso haver amor à causa e haver paciência e essa malta tem. Depois, dentro dos alunos que... dentro do modelo que é mais para performance, tento logo perceber ao início quais são as aspirações que eles têm e quais são os gostos que eles têm e, regra geral, é muito difícil ter essa resposta (risos). Eu digo assim: - Já que que pensaste, não vais tocar sempre música romântica, isto não é bem o teu estilo, já experimentaste música antiga? É que se metes uma sacabuxa à boca, com essa técnica que tu tens ficas, um um especialista em música antiga muito depressa, em dois anos estás um expert a tocar sacabuxa. O jazz igual, se a malta disser: - Não tens de estar a tocar Bordgní's a vida inteira, podes fazer padrões, estar numa jam session a curtir mil vezes mais e ser muito mais feliz, portanto, tento logo, mesmo no curso superior, canaliza-los nesse sentido, a maior parte das vezes...

Eu

E tu adaptas os modelos de ensino?

Entrevistado

Vou adaptando, mas é o que eu te digo, a maior parte das vezes não consigo porque eles não sabem o que é que querem saber, o que querem fazer. Já tentei aquela coisa de escrever uma

carta no primeiro dia de aulas e depois fecha num envelope e depois, quando acabares o curso, abres o envelope e vêes o que é que te propuseste e o que é que fizeste mas isso é treta, não vai dar nada (risos). A ideia é boa.

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Que é despertar nos alunos o sentido de responsabilidade, eles é que são responsáveis pela sua formação e os seus atos é que vão defini-los como daqui por 2 anos como eles estão. Mas isso não vai dar em nada, pelo menos nos meus não dá, não sei como é nos outros.

Eu

Sim, sim. Tens alunos... foi aquilo que disseste, como trabalhamos em universidades da periferia é muito complicado.

Entrevistado

Então, eu tento sempre canalizar um pouco o aluno para aquilo que mais lhe agrada e acho que faz sentido de maneira a que o aluno seja mais feliz. Tenho um aluno que se ele se mete em música barroca ele vai ter muito sucesso. Ele dá ares do Helder da GNR, é tal e qual, a maneira de falar, a maneira de estar, este gajo na música barroca vais ser um espectáculo, não há ninguém a tocar sacabuxa em Portugal, ele vai ser dos primeiros mas eles não conseguem perceber isso. Eu não me importa de tocar música barroca, eu adoro tocar música antiga, adoro, adoro, adoro. Eu tive várias masterclasses de sacabuxa em Zurique com os Charles Toit, com Adam Wolf, com esses gajos todos; aprendi a ler os melismas antigos e tudo aquilo e foi espectacular, acho que é uma maravilha. Tocamos a Flauta Mágica mais de 50 vezes com instrumentos barrocos, ou seja, neste caso, clássicos. É uma vivência que eles podem, realmente, direccionar e depois ir fazer o curso superior para Paris ou Holanda que há oferta para tudo.

Eu

Mas é o que estava a dizer, eu acho que... eu sinto o mesmo. Eu não sinto que eles tenham uma orientação definida e muitas vezes parece que aquilo que surge... a música é um acidente de percurso ou é... acidente no sentido que aconteceu e pronto. Se estás universidade tu estás a pensar num futuro, não é? Estas a pensar... e é mesmo difícil depois tu leva-los a querer fazer alguma coisa de jeito. Não é de jeito, é aquilo que estamos aqui a falar, estavas a falar do amor, da entrega e se eles não sentem isso é difícil, digo eu, não sei.

Entrevistado

Se fores com eles jantar fora eles não vão conseguir escolher o prato (risos). Vocês querem o quê? O que vai querer o professor? (Risos). Eles nem isso sabem, o que querem comer. Hoje apetece-me uma feijoada, um cozido, um bitoque, não é?

Eu

Mas é isso, mas isso são coisas que nós, apesar de também termos passado pelo processo de imitação, ou seja, de idolatramos os nossos professores e que acho que é muito normal na música, mas há esta questão de dares o outro passo que é tu ires à procura das coisas. Teres a iniciativa de quer fazer. Não sei se há muita informação, não faço ideia. Ou decerto sempre foi assim porque eu estudei na Artave com... fui o primeiro a acabar o curso completo, do 7º ao 12º, e, basicamente, e em 4 ou 5 colegas meus que acabaram o curso em trombone, eu fui o único que... sou o único que ainda toco e tenho uma vida profissional com o trombone. Dois são professores de educação musical, no ciclo, outro é GNR mas GNR mesmo, não é músico, outro jornalista num jornal local, outro desistiu, nem sei o que é que ele faz e depois é que vem o Cenoura e essa malta, mas aqueles primeiros anos em que eu estudei, eu fui o único que seguiu música, ou seja, que conseguiu estar a fazer... conseguiu ou seguiu, não sei. São processos... não sei se são investimentos, não sei, não faço ideia. Chegamos ao final.

Eu

Então, vamos começar. Acho que já tinha falado ao telefone, mas eu dividi este questionário em 3 blocos que são: a tua vida social, enquanto profissional e enquanto professor, basicamente é isso, OK? Então, os teus pais o que é que faziam e qual é o grau académico? Eles tinham alguma relação com a música? Não?

Entrevistado

É pá, relativamente aos meus pais, eles têm a quarta classe, os 2, a antiga. E pronto, eu nasci num seio em que o meu pai era músico da banda, tocava lá na bandita mais os meus tios, e daí a minha influência mais direta para seguir música.

Eu

OK, mas então a tua família, era uma família de músicos do lado do pai?

Entrevistado

Do meu pai, eram todos músicos da banda, ok? E foi essa influência grande que foi-me proporcionada, na altura. Custou-me um bocado porque eu quando era miudito, bem, a gente também só queria era brincadeira, não é? Porque estávamos na idade delas e não sei quê, mas pronto, ele lá me mandou e começou aí o meu percurso, pronto, basicamente. Não fui diretamente para o trombone, fui diretamente para trompete mas eu tinha, tu sabes, que eu tenho um problema no lábio, aqui em baixo, que tive quando era bebé. Levei um choque elétrico muito grande e tive que ser reanimado e tudo, portanto, os meus lábios tem aqui uma cena, pá, que não, não conseguia muito bem, o bocal era muito pequeno e eu não conseguia tocar muito bem. Portanto, foi a partir daí que me deram o trombone. Foi logo, pouco tempo depois, sei lá, para aí passado um mês. Foi no trombone que me senti melhor, portanto, o meu percurso começou a partir daí.

Eu

E, tu como que idade é que isso aconteceu na tua vida?

Entrevistado

É pá, 12 anos, por aí, 11 anos.

Eu

Começaste com trompete, com 12, foi isso?

Entrevistado

Foi para aí com 12 anos, foi.

Eu

Mas tu foste para o trombone direto, nem passaste pelo bombardino nem nada.

Entrevistado

Não, não, não, não, não. Eu fui logo para o trombone. E depois fiz aquele percurso da banda que nós tínhamos que fazer até a lição cem do...

Eu

Freitas Gazul.

Entrevistado

Isso, do Freitas Gazul e depois entrei na banda. Deram-me um trombone de pistões, como é lógico, como sabes, e depois, para aí, no segundo ou terceiro ano, veio um Trombone novo não sei se tu te recordas, um Couesnon Monopólio de 4 pistões.

Eu

Sim, sim, que era aquele trombone de canto, não é?

Entrevistado

É, exato. E deram-me aquilo. Que categoria pá, foi a maior alegria da minha vida, pronto, e foi assim.

Eu

O que faziam os teus pais?

Entrevistado

O meu pai é chapeiro de automóveis, era chapeiro de automóveis, a minha mãe era doméstica, pá.

Eu

Tu estudaste em escola pública ou privada?

Entrevistado

Pública.

Eu

Onde te formaste e quais os professores mais relevantes?

Entrevistado

Como o maestro da banda, era o falecido Macedo, que era professor no Conservatório, eu depois, fui fazer prova. Fui fazer provas com o trombone de pistões ao conservatório, para aí com 14 ou 15 anos, já não me recordo bem a idade. Fui lá fazer provas e, pronto, fui admitido, mas eu fui admitido porque nós éramos músicos da banda de Melres e, automaticamente, éramos todos admitidos no conservatório, isso é uma realidade. Mas também não havia muitos alunos, também era verdade, sabes disso, não é?

Eu

Sim, mas tiveram que te reconhecer qualidades para estares lá, se fosses...

Entrevistado

Sim, sim, sim, pronto, sei Lá, acho que sim. Eu já nem me lembro dessa prova, honestamente, foi das primeiras vezes que eu vim ao Porto e, para mim, uma cidade destas, os autocarros e tudo fiquei meio doente, baralhado da cabeça. Mas pronto, foi assim, vou lá fazer provas, vim para casa e depois entrei no Conservatório.

Eu

Estudaste sempre em escola pública, então.

Entrevistado

Sempre, estudei lá com ele, no Conservatório de Música do Porto, até ao quarto grau, Antigamente, sabes que era considerado ensino superior?

Eu

Então não foste estudar logo com o Batista.

Entrevistado

Não, Batista nem sequer dava aulas no Conservatório de Música do Porto. Eu tive 4 anos com o falecido Macedo.

Eu

Em que ano é que entraste para o Conservatório?

Entrevistado

Eu entrei, ainda se dava aquele grau de bacharel, ou seja, os conservatórios e ainda davam um grau superior.

Eu

Tu entraste no final dos anos 80, então.

Entrevistado

É fazer as contas, eu sou de 72, deve ter sido em 87, 88, por aí.

Eu

O ensino superior em Portugal começou em...

Entrevistado

92, não?

Eu

Não, 83. O curso de trombone é que só abre oficialmente, na ESMAE em 96.

Entrevistado

Mas na altura era comum... e, portanto, professor, o falecido Macedo, neste caso, dava aulas de trompa, trompete e trombone. Era comum.

Eu

Antes do Macedo, quem é que dava? Até porque as madeiras é era o Professor Gomes e o Costa Santos.

Entrevistado

Exatamente. Quem era o diretor, quando eu lá estava, era o Costa Santos.

Eu

É isso, que era das madeiras?

Entrevistado

Exatamente.

Eu

Mas não fazia ideia. Quando entrou o Batista?

Entrevistado

E depois, o que é que me aconteceu? Eu depois, pronto, estive 4 anos e quando cheguei aos 18 anos e eu concorri à banda militar.

Eu

Ao Exército.

Entrevistado

O Exército, aqui ao Porto e portanto, depois fiquei. Não fiquei logo, tive que vir para casa, para aí 6 ou 7 meses, depois o meu contrato foi validado e eu regressei e foi aí que eu regressei novamente ao Conservatório, outra vez.

Eu

Já com o professor Batista, neste caso.

Entrevistado

E aí já era o professor Batista.

Eu

Então ele esteve lá cerca de 20 anos, para aí, não? Ele saiu quando o Joaquim entrou, em 2001, 2002 por aí, não?

Entrevistado

Sim, exatamente. O Batista, não, eu acho que até não foi há tantos anos que ele saiu, ele não saiu há 20 anos. Eu concorri a esse concurso, recordaste?

Eu

Eu recordo-me, eu não fiz o concurso, mas eu lembro-me disso.

Entrevistado

Eu fiz o concurso e entrei, estava com a chave. Já tinha a chave, estava marcar aulas quando o impugnaram aquilo. Não sei se tu te recordas. A vida tem cada coisa... (risos) a vida é mesmo... pá, e eu já estava a marcar horários e tudo e não sei o quê e depois impugnaram aquilo. E no segundo concurso, pronto, concorri mas, pronto, eles disseram que tinha que ficar o Joaquim devido à profissionalização que nós não tínhamos na ESMAE, foi um bocado assim. Pronto e foi assim, pá. Foi esse o caminho que eu fiz lá, fiz com o Batista e o Batista fez a transição muito bem porque eu era aluno dele. Também tinha sido aluno dele lá, portanto, fez uma transição muito bem pronto, mas, ao fim ao cabo, não fiz nada lá e. E só fiz mais que vai 4 anos, 3, 4 anos com Batista e depois acabou. Entrei na escola de superior e acabou.

Eu

Por acaso é curioso porque eu pensava que ele tinha dado muito mais tempo de aulas no Conservatório, o professor Batista. Eu pensava... ele esteve na orquestra da RDP muitos anos, não é? Entretanto, a RDP acabou nos princípios dos anos 90, por aí, mas eu pensava que, já nessa altura, ele dava lá aulas mas pelo o que me estas a dizer, não.

Entrevistado

Não, não, não. O Macedo morreu.

Eu

Sim, foi para aí em 93.

Entrevistado

Foi exatamente, ele entrou para lá como professor de... neste caso, ficou o Rui Brito de trompete, lembraste disso também? Daquela controvérsia com o Kevin? E depois ficou o trombonista, o Batista.

Eu

Não sabia disso. Pensava que ele tinha dado aulas mais...

Entrevistado

Os meus colegas, na altura, eram o Rui Brito e o Moreira Jorge. Moreira Jorge fazia audições comigo, é mais velho que eu, mas fazíamos audições juntos, todos, na altura eram audições de toda a espécie.

Eu

O trombone surge como uma opção ao trompete ou também gostaste do instrumento, foi?

Entrevistado

Eu, eu opção... isso foi tudo, assim... bocado... muito esquisito. Puseram-me no trompete, mas o trompete não era bem aquilo que eu gostava. Eu tinha um tio que tocava trombone e eu gostava muito de ouvir o trombone. Também era amador, como é lógico, não é? Pronto, e eu gostava muito do trombone. Mas, na altura, sabes quando a gente vai para a banda, a opção é de que faz mais falta o trompete e não sei o quê, e, portanto, eu fui um bocado levado assim. Mas pronto, não deu, e aí eles deram um instrumento, aí pedi o trombone. Foi um bocado assim.

Eu

Ok, ou seja, aconteceu, não é?

Entrevistado
Aconteceu.

Eu
O que é que tu consideras mais importantes para se ser músico, ou seja, que aptidões é que tu vês em alguém para dizeres: É pá, este é músico.

Entrevistado
Ah, ou seja, as aptidões para tu analisar se uma pessoa, se ela é músico?

Eu
Neste caso, eu não estou a falar enquanto aluno, não é pegares num miúdo e fazeres um exame de diagnóstico é olhares para um colega teu, alguém que tu... consideres este é bom músico.

Entrevistado
Ou seja.

Eu
Ou competências, eu sei que são palavras diferentes e são conceitos diferentes. Não sei se me estou a fazer entender.

Entrevistado
Mas neste caso, imagina, é pessoas que eu conheço e que, provavelmente, já as conheço como músicos.

Eu
Pode não ser. Deves ter condições na tua cabeça que reconheces a alguém que te condições para ser músico.

Entrevistado
Sim, sim, já estou a perceber. Eu acho que isso, normalmente, está intrínseco a várias pessoas, mesmo não estando na área da música, como todos nós sabemos, não é? E isso, isso é uma parte lindíssima, que eu acho até super bonito isso, de facto, vê-se muita gente que, sei lá, se calhar ser um bocadinho audaz, sei lá, se calhar, não sei, não é pela parte mais, mas... um bocadinho louco também. Também um pouco de loucura, não é? Reconheceria isso um bocadinho mais agora. Eu não tenho, não consigo analisar, propriamente dito, um grande músico, não é? Vamos dizer este gajo é músico, sem ter uma referência, ou seja, posso dizer, é pá, tu estás interligado com as artes, as artes estão intrínsecas a ti mesmo. Agora, eu não consigo te dizer, propriamente, diretamente, que eu acho que aquela pessoa podia ser músico quando eu não tenho nenhuma referência. Posso, sim, dizer assim, este gajo tem aqui um ponto interligado com as artes, inacreditável. E aí que eu vejo se ponto de loucura, esse lado mais... não tão intimista, mas sim, mais à vontade, mais, estás a perceber, ou seja, é muito complexo. Eu acho, para mim, é muito complexo dizer, este é músico sem ter uma referência. A nível intelectual, conhecendo as pessoas, sou capaz de dizer, é pá, tu tens jeito para as artes, porque é um bocado, é como eu disse, é um bocado audaz, é um bocadinho mais liberto, mais espontâneo, talvez, pá, um bocado por aí.

Eu
E em colegas?

Entrevistado
Em colegas.

Eu

Sim, em colegas músicos que não têm que ser trombonistas, obviamente.

Entrevistado

Sim, claro, em colegas. Eh pá, aí eu teria que ir buscar a definição verdadeira de músico, daquilo que eu acho. Depende, porque nós todos temos uma musicalidade, nem todos agradamos a gregos nem a troianos, nunca vamos agradar. E cada um de nós tem a sua própria musicalidade dentro de si. Paralelamente a isto, existe outro ponto que é o trabalho que cada um faz. Isso influencia bastante, portanto, e eu reparo que há pessoas, como também há outras pessoas que são superdotados, porque, como o Sérgio Carolino, por exemplo. A meu ver é uma pessoa, para mim, superdotada como o Abel Pereira também. Apesar que, sinto sempre, e é a minha perspectiva perante esses tipo e esses indivíduos, é que eles têm ali um ponto de loucura a mais, ou seja, entra quase numa esquizofrenia. Ou seja, todos esses grandes gajos, a meu ver, interligados com as artes, quer a música, quer a pintura, quer a escultura, quer isto quer aquilo, têm ali um grau de loucura a mais e depois existem os outros, normais. Os outros normais, a meu ver, parte de um conceito que é o que estuda mais, provavelmente, pode, eh pá, expor-se mais e pode conseguir melhores resultados, mas não chega a ser um grande músico como esses gajos, porque esses gajos têm um grau de loucura muito grande aliado a eles. Portanto, não sei se fui, claro, Vitor.

Eu

Estou a perceber. Há pessoas que identificam mesmo parâmetro, sei lá, por exemplo, o ouvido, ritmo. Tu estás identificar aquilo que é para ti.

Entrevistado

Porque o ouvido trabalha-se, o ritmo trabalha-se, e tudo isso é um trabalho. Estamos aqui falar do que para nós é um grande músico, não é? E um grande músico, para mim, parte de uma loucura, quer dizer, o Sérgio Carolino está sempre com os fones no ouvido, de manhã à noite, quer dizer, aquilo é uma loucura, Vitor, Eu não conseguia, portanto, em todos os grandes músicos que eu vi, têm um bocado dessa loucura, ou mais por aí?

Eu

Qual foi o teu percurso académico? Ou seja, já me disseste que foste para o Conservatório com 15 anos. E depois disso.

Entrevistado

E ele depois disso...

Eu

Eu conheço o teu percurso, mas qualquer forma.

Entrevistado

Fui diretamente para a ESMAE, não é? Como tu sabes, e pronto, começou ali o meu percurso académico e começou ali, o meu percurso de trombonista.

Eu

Ok, e quais foram os professores mais relevantes para ti?

Entrevistado

É o Jon. O Jon, para mim, Jon vai estar sempre na minha alma e no meu coração. Apesar, Vitor, que eu, não concordo, nunca... é assim, eu sempre concordei com ele, aceitei por mera curiosidade de saber até que ponto o ensino dele nos levava. Mas, como eu também tenho vários pontos negativos, provavelmente a ensinar, ele também tinha os dele e eu acho que a classe docente tem que estar sensibilizada. Aqui, não há heróis, não deuses na terra. Há sim, um processo, em que nós, perante o que conhecemos, o que aprendemos, que, de facto, as bases que ele me ensinou são muito importantes para a minha vida

enquanto docente, mas há outros aspectos que não, e eu não os utilizo até porque reprovo-os. Portanto, há uma série de conceitos que eu gostei dele e daí, ele ser a pessoa, foi a única pessoa que me ensinou a tocar trombone verdadeiramente. Isso digo com todo o.... agora, posteriormente, vêm muitas coisas que eu reprovo, que eu não faço hoje, mas que na altura tive curiosidade em saber até que ponto eu ia com aquilo, onde é que me levava.

Eu

E consegues identificar que coisas eram essas?

Entrevistado

Que curiosidades, por exemplo, ele falava muito da questão do ar. Certo?

Eu

Certo.

Entrevistado

Estávamos de manhã à noite a ouvir mais a aire, mais aire, mais aire. Correto? Eu só comecei a perceber o que é que era o ar dentro de um instrumento a partir do quarto ano, eu tive 6 anos com ele, como sabes. Eu comecei com ele e terminei com ele, portanto, eu só a partir do quarto ano é que comecei a perceber. Hoje em dia e de há uns anos para cá, reprovo algumas coisas relativamente a esse ar. Porquê? Porque eu compreendo-o, a ele, reprovo, mas compreendo porque ele vem de uma escola que é nítida e está sempre utilizar esse tipo de ar, não é? Nós, aqui não, portanto, ele, mesmo assim, identificava esse lapso e dizíamos para para termos calma porque nós não podemos tocar na Europa desta forma, com este ar, mas também não nos dizia outra forma para usar o ar. Mas eu gostei de saber tudo relativamente ao ar, portanto, isso é um exemplo. Hoje tenho outra percepção, como é lógico. Sinto que não preciso de um som no trombone como ele nos podia. Eu dou-te um exemplo muito claro, Vitor. Há uns anos atrás, ele esteve no Porto a dar uma masterclass e na ESMAE. E eu sendo ainda lá professor e sou e ainda era lá professor, levei alunos que tu conheces, como Marco Rodrigues, o Joaquim, e tudo mais, levei-os a todos. O Marco Rodrigues estava no 11º ano, ele tocou e o Jon virou-se para mim e disse assim: Este precisa de mudar a embocadura, na aula. E eu disse-lhe assim, na aula: Não precisa nada. E ele: Este precisa de trabalhar Arban's, e eu disse-lhe: Não precisa nada. E depois, fomos jantar e eu tive uma discussão terrível com ele no carro, relacionada com isso, que o Jon tem este lado muito forte que são, os conceitos que ele obteve, são os conceitos que são verdadeiros, não há mais nenhuns. E o Marco, no 12º, saiu daqui e entrou na Tonhalle, quer dizer, e não mudou embocadura nenhuma, continuou a trabalhar na sua base normal, portanto, e não mudou nada. Agora, imagina, que eu ia, no 10º ano, mudar a embocadura a um miúdo da Artave, quando já a tinha mudado no 9º.

Eu

Sim, no caso do Marco, o Marco já estava com um andamento, não é?

Entrevistado

Eu mudei-a no 8º, em que ele chegou ao 9º nem conseguia tirar um fá, ali na última linha, portanto, é pá e o moço mudou e eu não ia mudar mais nada. Até porque eu já tinha visto, como tu, um colega meu que tinha ido ao ar com as mudanças de embocadura, portanto, automaticamente, eu fico muito, muito receoso relativamente a estes temas. Portanto, e disse-lhe de caras que não mudava nada e o Marco está onde está.

Eu

Mas o Jon chegou a dizer-te porque é que queria mudar a embocadura ao Marco e porque é que queria pô-lo a fazer Arban's?

Entrevistado

Porque, para ele, ó Vitor, o Jon é uma pessoa que leva os seus ideais de corpo e alma, é

isso que eu estou a dizer. O Jon saiu de um grande professor, do maior trombonista, para mim, de todos os tempos que há na vida, sem dúvida. Mas saiu com conceitos um bocado antiquados, nem eles agora, na América, estão a utilizar muito isso, mas estava muito enraizado isso nos Estados Unidos, na altura.

Eu

Neste caso, é mesmo na zona de Nova Iorque. Em Chicago nunca tiveste esse conceito.

Entrevistado

Não, mas tens em Philadelphia, ainda tens em Philadelphia hoje.

Eu

Também são alunos do Alessi, não é? Aliás, o Alessi entrou na orquestra de Philadelphia com 17 anos.

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim, sim. Não te esqueças que o Alessi concorreu ao Curtis com o Nitzan Haroz e eles arrumaram com o Alessi (risos).

Eu

Foi?

Entrevistado

Foi, aí não sabias? Eu tenho lá um miúdo da Artave e esse miúdo conta-me coisas como, que o Alessi já pediu a um aluno para queimar todos os vídeos que tem lá, enquanto estudou lá.

Eu

Porquê?

Entrevistado

Porque não quer lá nada. Odeia aquela escola.

Eu

Mas ele estudou lá, o Alessi.

Entrevistado

Estudou e tem lá muitos vídeos, ou seja, eles fazem muitos vídeos e têm uma biblioteca a que todos têm acesso. E então, estudou lá o Bernstein, tem lá muitas coisas dele, da altura. Esse meu aluno que lá está, disse-me: Ó professor, há muitas histórias que ele queria destruir o tem na biblioteca referente a ele porque ele não ganhou a prova quando concorreu ao Curtis.

Eu

Ok, não fazia ideia.

Entrevistado

É, eu também não. Mas agora como lá está o Diogo, eu converso muito com ele sobre essas coisas, não é? E pronto.

Eu

Quando eu estive em Chicago, como é que os chamavam à malta de Nova Iorque? Jomania, uma cena assim qualquer. Até porque, mostra que a malta que está em Nova Iorque, são todos formatados da mesma forma. Aquilo sai tudo pá, pá, pá, pá.

Entrevistado

Tu vais-me ouvir o aluno, que foi para lá, a tocar e tu ficas doente. Aquilo é mesmo à americana pura, ó pá, é aquilo, é aquilo que eles gostam. Agora pá, cada qual tem seus

conceitos, é o que eu lhe digo muitas vezes. Lá tens que tocar assim, depois para outro lado, tens que procurar outra forma. É a vida.

Eu

Durante a tua formação organizava concertos ou participavas em concertos de amigos. Tinhas atividades paralelas ao teu estudo ou nem por isso.

Entrevistado

Durante a minha formação... estás a falar enquanto estava na licenciatura, correcto?

Eu

Também, sim, sim também.

Entrevistado

Pronto, durante a minha formação, oh pá, estudávamos todos juntos. Era uma cena completamente diferente, estudávamos em minha casa, era a minha casa porque eu vivia sozinho, praticamente, íamos para lá todos enfrascar e estudar. Fazíamos provas entre nós, que era uma coisa fabulosa. Tocávamos uns aos outros que era fabuloso, partilhávamos ideias, que é das coisas mais interessantes na vida e foram grandes tempos que lá passamos entre todos os colegas.

Eu

E o que é que tu achaste dessa dessa experiência?

Entrevistado

Para mim, essa experiência é mais válida, ou seja, há um ponto aqui que eu acho que é interessante dizer. É preciso ter humildade para isso. Daí que eu passo a vida a insistir, na minha docência, que os alunos têm que ser muito humildes. Porque é com o partilhar de conhecimentos que a gente enriquece a mente, a meu ver, e, portanto, todos nós precisamos de mais disto e mais daquilo. Eu, Vítor, hoje em dia eu ouço-os a todos. Peço ao Marco opiniões, pessoa aos tenho lá fora, peço montes de opiniões. Portanto, ando sempre a aprender com eles, por exemplo, o que eu mandei para os Estados Unidos, quando chegou lá, todas as semanas me mandava, tipo, quase, não eram um relatório, mas dizia: Ó professor, estamos a ver este livro, este este. Porque aqui querem assim, aqui querem assado, que querem cozido, portanto, eu estou sempre a aprender com eles. É este o lado que eu acho que é mais interessante. É a amizade, a humildade e o trabalho.

Eu

O que é que tu consideras mais importante num professor?

Entrevistado

Relação. A relação social que tu expões a um aluno desde muito cedo. Portanto, o que é que eu acho? É tu, acima de tudo, ele tem que saber que tu és a pessoa que mais confiança tem nele. E é isso que eu mostro, desde pequeninos, aos meus alunos, que é: eu sou o melhor amigo deles. E portanto, sou exigente, mas ao mesmo tempo eles têm alguma coisa e eu estou lá, para os abraçar e defendê-los na hora que eles necessitam. E, portanto, isto é um é um jogo que tu crias. É quase como de pai para filho, Vítor. Eu faço isso porque não tenho filhos e, de facto, esse é o meu lema, porque eles são como filhos para mim, porque eu não os tenho e, portanto, estes pequenitos quando olho para eles, pá... temos de os abraçar porque eles necessitam, e é isso que eu faço. É confiança.

Eu

De que forma é que tu foste inspirado por algum professor? Houve algum professor que te tivesse inspirado, um modelo que tu...

Entrevistado

Não sei, Vítor, nunca tive isso em mente. Faço as coisas, simplesmente, porque... é pá,

também tive um passado de vida complexo, também necessitei de ter amigos, nunca foi fácil, a minha vida. Também tive momentos muito maus da minha vida, honestamente, mesmo muito maus, de chegar a quase ter que passar fome, e isso a minha causa-me, deixa-me sempre em alerta relativamente às pessoas que estão comigo, neste caso alunos, entendes? Porque isto, as pessoas muitas vezes, e tu estás no lado da psicologia, sabes bem. Nós avaliamos as pessoas pelo que vemos, não para o passado delas. Mas a maior parte das vezes, ou se calhar 100% das vezes, as pessoas são o reflexo de um passado.

Eu

Acho que somos todos, não é? Tu não tens como fugir.

Entrevistado

Claro e, portanto, é muito complexa a nossa própria avaliação, no primeiro impacto.

Eu

Sim, tu és o presente mas o presente é feito por um passado.

Entrevistado

Completamente, completamente.

Eu

Tens alguma experiência negativa que te tenha marcado no teu percurso? Alguma coisa que te tenha afetado no teu percurso académico.

Entrevistado

Tenho, tenho. O lado mais negativo foi que eu nunca tive um acompanhamento de ninguém, nem os meus próprios pais. Só por volta do terceiro ano da Escola Superior é que eu disse aos meus pais que já estava no ensino superior, porque eu comecei o ensino muito tarde. Ou seja, nunca tive um apoio de nada relativamente a isso. Portanto, eu cheguei a tropa com 18 anos, Vitor, e fui estudar à noite, fui fazer o sétimo ano. Portanto, lá fui eu com uma pasta fazer essas coisas e não sei o quê, eh pá, e pronto, começou aí o meu percurso de vida académico, musical e por aí fora, não é? E esse lado custou-me os olhos da cara. A minha grande sorte foi que eu, sem dúvida, tive sempre alguém a ajudar-me nos momentos mais críticos. Estavam lá e deram-me a mão, porque eu acho que a gente precisa sempre de alguém para nos dar uma mão quando um gajo está nestas... e pronto, eu tive essa...

Eu

E isso será o lado positivo dessa experiência ou tens mais coisas positivas que retiras disso ou não retiras nada de positivo disso?

Entrevistado

Eu retiro muitas coisas positivas, mas ao mesmo tempo, isso também, provavelmente, condicionou certas coisas, na minha própria pessoa, intelectualmente, entendes? E pessoalmente, isso deixou-me algumas mágoas. Essas mágoas, hoje tenho 48 anos, já estou um bocado, estou diferente, mas demorou muitos anos, porque elas ficam sempre, por muito que eu olhe sempre para frente, que olho, deixa várias marcas negativas.

Eu

E, para ti, é difícil ver um lado positivo nisso, não é?

Entrevistado

Vejo o lado positivo, mas também vejo mágoas muito duras e ultrapassar foi difícil e é difícil.

Eu

O que fazes nos teus tempos livres?

Entrevistado

A minha vida nos tempos livres é correr. Porque eu preciso desgastar a energia negativa que a gente absorve em muitos sítios e eu preciso de desgastá-la lá que é para andar bem psicologicamente. É isso que eu faço. Ah, e os meus tempos livres também são passados com uma garrafa de vinho que é top mundial, que é o que me alivia de amanhã mente. E um bom jantar e bom jantar, Vítor.

Eu

Ou seja, isto dito de uma forma formal, tu faz é várias degustações vinícolas.

Entrevistado

Chefe Silva ao mais alto nível, sempre, para cozinhar. Eu o amo a cozinha, vou-te já dizer, eu amo a cozinha. É pá e gosto de uma boa garrafa, portanto.

Eu

Então, podemos considerar que cozinhar é um hobby para ti.

Entrevistado

Completamente, estou a dizer-te, eu amo a cozinha. E faço, invento, crio coisas como também vou ver receitas e quero, pá, para mim, isso é o top.

Eu

Vamos passar ao segundo bloco que é acerca do teu contexto profissional e vamos entrar numa linguagem mais técnica ou não, mas continuamos a falar de ti, que é o mais importante e o que interessa aqui. Em que altura que é que decidiste fazer da música profissão? Na tua vida, lembras-te assim de algum momento?

Entrevistado

Não, não. Isso é uma situação, tal e qual como os graus académicos. Eu nunca me lembrei de fazer uma licenciatura e a música veio assim do nada, ou seja, foi aparecendo, foi aparecendo e, sem mais nem menos estava lá.

Eu

Ok. Então, não houve uma opção consciente?

Entrevistado

Não, não, Vítor.

Eu

No teu caso, ou seja, a música fez parte de ti, não é?

Entrevistado

Fez parte da minha vida, exatamente, e eu dou graças a Deus por isso, e agradeço todos os dias.

Eu

Tu foste para a música mas não tinhas um objetivo muito definido, ou seja, as coisas foram sempre acontecendo.

Entrevistado

Exatamente, as coisas foram sempre acontecendo. Tanto na minha vida académica, no meu percurso académico, como na parte profissional, foram acontecendo.

Eu

Ou seja, as oportunidades foram aparecendo e tu foste agarrando-as, não é?

Entrevistado

Eu agarrava-as, outra vez saía mas depois apareciam outras e, portanto, fui andando assim.

Eu

Quais são os atributos que consideras mais importantes para conseguires singrar e integrar a profissão, enquanto músico, performer, alguém que toca?

Entrevistado

Um dos pontos é humildade e trabalho. São 2 pontos que eu acho que são essenciais para a vida. Essa humildade, como já referi há pouco, de partilharmos. O enriquecimento da partilha e, até porque a gente nunca sabe ao lado quem está tocar, portanto, temos sempre que estar não de peito para o ar mas sim, sermos pessoas dignas do que estamos a fazer. E acima disso tudo, é trabalho, trabalho, trabalho, trabalho até se atingir os pontos e os limites que se achamos que devemos atingir.

Eu

E professor? Consideras que são os mesmos atributos?

Entrevistado

Não, não, não, não para professor, não. Para professor, eu acho que é preciso... na classe de docência toda ela, eu acho que, acima de tudo, é preciso ter aquele lado de... como é que eu hei de dizer? Uma pessoa com... liderança. Primeiro, tu tens que ter liderança, é o ponto fundamental e o segundo ponto, é a relação social com eles. Ou seja, o falecido Macedo tinha uma frase, vou-te dizer, e que tu sabes, aliás, se calhar já a ouviste, portanto, a gente, aos alunos deve amá-los e f...-los. Mas o que é certo, é que isso tem toda a lógica, ela é toda... tem ali um palavrão, mas isso está muito interligado e não é f...-los no sentido de lhes dar porrada mas sim, no sentido de os por a trabalhar e de estar sempre ao lado deles. Eu acho que é esse o lado mais mais interessante, a liderança e ao mesmo tempo amizade também porque nós, senão formos amigos deles, eles mandam-nos dar uma volta.

Eu

Sim, sim, claro.

Entrevistado

Nós temos que os compreender e temos que nos por na pele deles. Eu se não me ponho na pele de uma criança de sétimo ano, eu nunca vou ser bom professor para ele. Portanto, eu acho que tem que ser assim.

Eu

E tu consideras importante fazer formação no estrangeiro?

Entrevistado

Para um trombonista?

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Sim, considero. Eu acho que é pertinente porque não há trabalho em Portugal.

Eu

Ou seja?

Entrevistado

Ou seja, não é devido à sua formação em si, mas o simples facto de nós não termos trabalho para dar os nossos jovens e eles são de um talento incrível, todos eles. Portanto, temos que os mandaram embora com muita pena minha, não é? Mas, pá, é o que a gente tem.

Eu

E na música geral também com consideras importantes ou não?

Entrevistado

A música em geral, estás-te a relacionar que é com os pop's, o jazz?

Eu

Não, não, na nossa área. Podes incluir aí o jazz, também, agora o pop, não.

Entrevistado

Como músico profissional?

Eu

Sim, ou seja, basicamente é tentar perceber se consideras mais importante que se vá para fora estudar, dentro da nossa área.

Entrevistado

Eu, considero muito importante e que há uma idade própria para de estudar lá fora. Aquilo que eu transmito é que, podem dizer que, por exemplo, acabam a Artave, o ensino médio regular e eu sou da opinião que eles devem logo ir embora. Até porque, se devem ambientar ao sítio para onde vão, ganham raízes, ganham amizades e provavelmente ganham um trabalho o mais cedo possível. Também sou da opinião quando se termina um ensino superior, tipo uma licenciatura, devem ir imediatamente também para fora, para fazer um mestrado lá fora. Aí sim, já vai com outra preparação e não vai tão cedo, mas também pode conseguir, como se tem conseguido vários resultados positivos no que se refere, por exemplo, ao trombone.

Eu

Quando falas disso, é sempre numa, numa perspectiva de saída profissional, não é?

Entrevistado

Ora bem, eles não andam a estudar música para ser um hobby, Vitor, portanto, eles têm que levar aquilo de forma séria, não é? Portanto, nós temos que ser o mais honesto possível com eles.

Eu

Ou seja, mas também pode haver aquela perspectiva de irem para fora e voltarem com essas experiências.

Entrevistado

Mas isso aí, é o chamado risco, não é? O risco existe sempre, em todo o lado. Agora, eles devem ser alertados, desde muito novos, que quando vão para uma situação dessas, estudar lá fora, têm que ir com aquela cena de imigrante muito conhecida, porque nós tivemos sempre bons imigrantes, que é lutar mesmo até conseguir o seu trabalho. Porque eles vão para lá para isso, tirando alguns que, sem dúvida, também vão para beber copos e conhecer umas raparigas novas. É porque os pais têm dinheiro, ó pá...

Eu

Para ti, é mais importante o reconhecimento do público ou dos pares, enquanto músico.

Entrevistado

Ou dos?

Eu

Dos pares, ou seja, dos colegas.

Entrevistado

Eu acho que o reconhecimento é importante, todo ele. Tanto um como outro não vou diferenciar nenhum deles, porque eu acho que eles são importantes, até porque nós todos

gostamos de nos sentir-mos felizes pelo trabalho que fizemos e que pelo trabalho que fazemos. E, portanto, isto é sempre um alento à nossa boa energia e é um alento também para, futuramente, continuarmos. Portanto, é sempre bom os 2 lados, penso eu.

Eu

Ok, que eu quero dizer, quando faço esta pergunta, é no sentido de perceber se aquilo que nos reconhece valor, percebes, ou seja, eu percebo perfeitamente o que queres dizer, no entanto, eu queria ir um bocadinho mais fundo nesse teu primeiro pensamento. Ou seja, acho espetacular isso, dessa energia positiva de nos motivarmos mutuamente, não é? Creio que aí, estás a falar de colegas, não é? Depois, temos as palmas do público, essas coisas todas, não é?

Entrevistado

Sim.

Eu

Queria perceber, ou seja, como é que tu entendes isto dos pares e do público, ou seja, dos colegas e do público. Se, para ti, são reconhecimentos diferentes ou não?

Entrevistado

É assim, diferentes serão sempre até porque, normalmente, colegas, são colegas, não é? Público, é o público que muitas vezes a gente não conhece. É sempre bom os colegas... não sei, é assim... Vítor, vou te ser muito honesto. Eu estou numa altura da vida que eu, eh pá, pronto, vou-te responder, mas estou-me um bocado a marimbar para essas coisas, mas, a verdade é que, já não ligo tanto a essas coisas como ligava quando era mais novo, não é? Agora, um gajo, já nem sequer quase podemos pegar no trombone, não é? Porque tens ali um miúdo ao lado, com menos 20 anos, e pega no trombone e dá-nos um baile... isto é a realidade, mas isto é uma realidade que foi sempre assim. Nós também já tivemos a nossa idade e também fazíamos a mesma coisa, portanto, isto é o normal e ainda bem, é bom sinal. Mas vou-te responder, o que eu acho que é muito mais importante, de facto, sem dúvida, o reconhecimento de um colega porque é uma pessoa que está mais interligada contigo, que vive a mesma música, não é a mesma música, mas vive a música como tu. Portanto, eu considero ser mais importante da parte dos colegas, sem dúvida, nesse aspecto.

Eu

Tu já alguma vez tiveste o objetivo de ser músico de orquestra?

Entrevistado

Já tive no momento em que estudava na licenciatura, tive esse gosto. Mas, eu fui uma pessoa que também o perdi muito rapidamente, porque eu comecei a estudar aos 28 anos na licenciatura e, portanto, em poucos anos perdi isso, porque depois, tudo também tem a idade e os momentos e tenho uma altura certa e... portanto, pronto, desapareceu-me.

Eu

Mas isso não te impediu de tocares em orquestra e teres a carreira que tens, obviamente.

Entrevistado

Eu toquei, Vítor. Mas também te digo, hoje não trocava a minha vida de ouro para ir para orquestra, não trocava a minha vida de lecionar pela orquestra. Toquei muitos anos em orquestra e, de facto, vivi situações... se a gente diz que, às vezes, os colegas na escola são maus... ali, às vezes, ainda são piores. Portanto, eu vivi essas situações também.

Eu

Na orquestra tens a desvantagem de a defesa ser com o instrumento, não é?

Entrevistado
É, exatamente.

Eu
É sempre mais fácil...

Entrevistado
E o egos, há muitos egos. O problema maior das orquestras são os egos. As pessoas acham-se deuses, alguns deles e isso é muito complexo de lidar com pessoas dessas, muito complexo. Não tenho paciência para isso.

Eu
Tu consideras-te mais músico ou professor?

Entrevistado
Mais professor.

Eu
OK, e identificas-te mais professor por alguma razão?

Entrevistado
Uma paixão, é uma paixão ver uma criança crescer. É uma paixão quando eles estão em sintonia contigo e vê-los a começarem a desenvolver e educar e não sei, é uma paixão. E eu tenho, pá, tenho essa sorte e os ver pequeninos até grandes e é uma paixão que eu tenho, é sempre esse lado. É bonito para mim.

Eu
E tu como músico, como é que tu te vês como músico?

Entrevistado
É pá, faço o meu melhor. Dou o melhor de mim, quer dizer, eu acho que nunca dei o melhor de mim honestamente como músico, mas, pá, não sei, vejo-me... com mais maturidade, sem dúvida alguma, Hoje não tenho qualquer problema de enfrentar um palco nem nada e... vou vivendo esse lado, na boa, sempre, se tiver que ir tocar vou senão tiver que tocar não vou, não há stress por causa disso, eu já stressei, agora não. Agora vivo com outra paz, entendes? Vivo sem stresses, desse lado.

Eu
Isso não te faz deixar de tocar o instrumento ou o estudo.

Entrevistado
Estive, agora, a estudar duas horas até falar contigo. Portanto, estudo sempre. A paixão está lá sempre e não tenho medo de enfrentar seja o que for. Pronto, simplesmente também sei que que tudo tem um tempo, tudo tem uma passagem e tudo vai passando e nós, pá, temos que dar lugar, também, aos mais novos. É o que eu costumo dizer, porque eles também necessitam, estão numa fase muito complexa.

Eu
Sim, é uma fase difícil, enfim, e do país também, as oportunidades são poucas.

Entrevistado
Eu tenho, às vezes, muitos convites para ir tocar a estas orquestras pequenas que andam por aí e mando sempre os alunos, praticamente. A única orquestra que toco, que gosto de ir lá para beber uns copos, é a orquestra de Guimarães mas vou lá, tipo 2 vezes por ano, que é para me entreter também um bocado para não perder a cena de tocar um bocadito e vou lá para beber uns canecos e com o pessoal de lá, que também gosto e pronto, e mais nada, o resto, dou a todos.

Eu

Vamos passar ao terceiro bloco, que é sobre o ensino e, portanto, isto é um bocadinho mais mais específico. Tu segues o currículo oficial ou tens o teu? No teu caso tanto podes falar da Artave como da ESMAE.

Entrevistado

Não, não sigo currículos oficiais, é a minha cabeça.

Eu

E que bibliografia que é que usas nas aulas?

Entrevistado

Eu uso a bibliografia... eu uso o método que o Jon me ensinou relativamente às bases. Posteriormente, também uso uso... uso todos, porque eu acho que são todos porreiros, todos importantes, percebes? Mas não tenho nada específico. Uso mais o Arban no início de uma criança, do tocar, para ele perceber, quanto antes, como é que ele inspira, como é que a expira, esse tipo de de situações. Articulações, portanto, são pontos que eu acho que são essenciais serem introduzidos numa fase inicial e seres muito, muito, muito... e estares muito atento a que ele não perca nada e ter uma embocadura perfeita. Portanto, é esse. Eu uso o Arban, depois passo para o Lafosse, porque eu acho que o Lafosse é interessantíssimo, principalmente a terceira parte. Eu acho interessantíssima na questão das articulações, dos intervalo e tudo isso, portanto, eu vou por aí fora. Faço Kopprasch, faço Rochut, um bocado por aí.

Eu

OK, e tu usas isso, do que eu estou a perceber, em função do do do aluno, não é?

Entrevistado

É do que ele necessita. Há alunos que precisam de uma articulação mais precisa e eu, aí, vou buscar o Lafosse para trabalhar um bocadinho mais articulação, ó pá... na questão do ar, uso muito o Rochut, trabalho muito o Rochut, essas coisas todas, ou seja, as partes de base, vou mais para ali, para o Rochut. E depois, a parte mais técnica, já vou para outros métodos.

Eu

Esta questão está ligada com o que acabamos de falar. Quais são os autores que tu consideras mais importante e porquê?

Entrevistado

Da bibliografia queres tu dizer?

Eu

Sim.

Entrevistado

O Arban, o Rochut, o Lafosse, o Blazeovich, o Kopprasch... sei lá, por exemplo, na escola superior passo muito as suítes de Bach, passo as fantasias de Telemann, passo muito o Picharreau e, às vezes, vou buscar aqueles estudos contemporâneos de Bozza para o ensino superior, também passo muito disso. Portanto, é por aí, basicamente.

Eu

E porquê? Usas esses autores porquê? São os que tu conheces por teres trabalhado na tua formação?

Entrevistado

Eu também os trabalhei na minha formação mas, essencialmente, são os que eu acho que são interessantes para a progressão de qualquer criança e depois, mais para frente... há alguns para esse lado e há outros para mais para a frente. Portanto, quando eles já estão

numa fase mais jovem e que têm mais gosto e querem e, portanto, tudo tem um desenvolvimento, não é? Esses métodos todos que eu referi, a meu ver, desenvolvem, agora, temos é que os pôr lá no sítio certo, na hora certa, muitas vezes também erro. Às vezes, se calhar, dou um estudo mais forte, um aluno que tem que ir para trás e dar-lhe outro. É como as peças, não é? Portanto, nós, também, não sabemos, muitas vezes, como é que eles reagem. Se reagem logo, diretamente, aquilo ou se param e depois, espera aí, alto, têm que ir para trás. Muitas vezes, tenho uma estratégia para isso, que é dar uma peça de 7º ano a um de 10º, por exemplo, faço-lhes isto. Eu dou-lhes uma obra e eles começam, andam, andam, andam e não há resultados. Não há problema nenhum, vais tocar uma peça do 7º ano, pede essa ao miúdo que é a que vais tocar. Isto é uma estratégia de ensino, muitas vezes puxo-os assim, é, basicamente, isso.

Eu

Em relação aos currículos, na Artave a escola organiza o seu próprio currículo, não é? Suponho que também o terás feito ou não?

Entrevistado
Currículo?

Eu

Currículo sim, da escola, ou seja, o conjunto de peças, o conjunto de métodos. Não tem?

Entrevistado
Não. Agora, olha, naquela reunião que tu me ligaste e eu não atendi, o chefe estava a falar disso.

Eu
Aí é?

Entrevistado
Estava a falar disso, precisamente. Que vamos ter que fazer isso. Currículo para todos os instrumentos e por as peças que são mais adequadas, um conjunto de peças vagas e não sei que mais e, depois, tem que ter isto... mas isso é por uma questão daquela cena agora nova, do carimbo de mérito e não sei quê. As escolas profissionais, agora, são avaliadas por uma cena qualquer, que é o carimbo de qualidade. Acho que é isso. Vamos, agora, fazer, porque até agora, eu não fiz nada disso.

Eu
Mas tu sabes se existe algum currículo oficial ou não, fazes ideia disso, não?

Entrevistado
Na Artave, desconheço.

Eu
No país.

Entrevistado
Conheço um, recordo-me de ver, do ano em que eu nasci, de 1972, quer dizer, não sei se houve mais algum ou não.

Eu
É isso, é isso. É o único que há.

Entrevistado
(Risos) Isto é uma vergonha, pá.

Eu
Sim, mas é para todos os instrumentos. Entretanto, o ensino já foi alterado nos

conservatórios e não sei quê, mas os conteúdos foram programáticos e os currículos com continuam iguais, que é uma coisa... é muito estranho.

Entrevistado

Não é estranho, Vitor. É o nosso mundo. O mundo da música em Portugal tem esse lado mais pobre devido às grandes mentes do país que lideram esse lado, não é?

Eu

Não faz sentido.

Entrevistado

Tu vais à educação e a educação está um caos, não é? A educação precisa de uma reformulação há carradas de anos, desde do ensino superior até cá baixo, não é? Não existe, só se pensa em matemáticas e português, que é coisa que eles não gostam e continuam a incutir estas coisas aos putos, quer dizer... e o resto?

Eu

É estranho.

Entrevistado

É triste. Eu diria mais triste.

Eu

Que aspectos técnicos valorizas mais? Ou não tens nenhum?

Entrevistado

Dentro do instrumento?

Eu

Sim, do trombone.

Entrevistado

Eh pá, eu acho que não tenho nada, assim de concreto, que valorize mais porque é assim, eu acho que o percurso de cada aluno é que faz com que eu goste cada vez mais de o incentivar para aquilo, portanto, eu cheguei já ter alunos que tocavam a Sequenza nº5 de Bério no 12º ano. Portanto, isso para mim é um alento e é um orgulho. Mas foi o percurso que ele quis fazer que fez-me chegar ali, não são todos que lá chegam e tocam isso, claro. Mas já tive alguns, eu já tive a sorte de ter alguns, porque isto, muitas vezes, ter alunos destes, é uma sorte na vida, apesar de que eu acho, também, que além de ter sorte, também tens que saber estimular, claro. Portanto, mas não deixo de dizer que também é uma grande sorte, é uma cena que, muitas vezes, até digo, isto é uma dádiva de Deus, quer dizer, ter os alunos assim, deste calibre.

Eu

É o Mourinho que diz que a sorte não se tem, procura-se.

Entrevistado

Exato, também é verdade, também é verdade.

Eu

Mas tu não tens nenhum aspecto, o som, a articulação, a técnica, ou seja, de vara, põe exemplo.

Entrevistado

Vítor, relativamente ao som para mim, é uma das coisas que mudou muito nos últimos anos e é uma das coisas que eu mais valorizo mais. E, cada vez mais, incentivo os alunos a não tocar como eu tocava, portanto, mas sim, a tocar de uma forma... eu gosto de um lado, para mim, que é o lado mais importante de um trombonista, cada vez mais é que tenham a base como nós os 2 tivemos, sem dúvida, mas que na questão da interpretação esteja no

meio termo entre uma escola europeia e uma escola americana. E, portanto, que nunca esteja acima disso e é um lado muito complexo. Eu, por exemplo, eu ouço o Bousfield tocar, eu ouço o Schulz tocar, esses gajos todos, e não sei quê, e eu na parte interpretativa não gosto, eu, pessoalmente. Mas gosto muito das ideias deles, tem ideias muito, muito interessantes e eu acho que, por exemplo, eu quando ouço às vezes, como na última vez que ouvi o Bousfield tocar, eu não gosto, mas se fosse um meio-termo, para mim, era top e é isso que eu ando a ver há muitos anos, é procurar um termo entre uma escola europeia e a escola americana que nós os 2 tivemos, portanto, é esse lado que eu ando a investigar há anos. Mesmo na parte interpretativa, também faço para tentar chegar lá.

Eu
Ok.

Entrevistado
E cada vez sinto uma chegar lá mais rápido, ou seja, neste caso é o som.

Eu
Ok.

Entrevistado
Ou a parte como nós usamos o ar, talvez, ou seja, não é como usamos, mas o controle do próprio ar no instrumento, para que para mim é a coisa mais difícil que há.

Eu
Ok, e nesse sentido, o que é, para ti, o conceito de ar, de respiração?

Entrevistado
Pois, aqui é que está o ponto, não é? O conceito de ar é um apenas, que é tu inspirares e expirares para dentro do instrumento. Agora, como tu o fazes e como tu o libertas, a meu ver, e é a minha opinião, apenas, é que é muito complexa. E, desse lado, eu tenho descoberto, e posso te dizer e falar contigo acerca disso, tenho cada vez mais descoberto que, eu acho, que a postura do músico tem muito que ver com isso.

Eu
O corpo, não é?

Entrevistado
Para mim o corpo em si, a forma não como inspiramos, mas a forma como interpretamos. A parte corporal, tem muito que ver com esse controle do ar e com essa saída do ar. É o que eu tenho andado a analisar, eu próprio, e estou a fazer experiências com alguns alunos mais velhos e, de facto, tem dado resultado. A postura em si, como estamos com o trombone é muito, muito importante, portanto, é uma das coisas que há uns anos atrás não fazia a menor ideia.

Eu
Eu e tu tivemos esta formação do Jon, que é muito esta coisa da respiração, do ar e mais ar. Queres tocar os agudos, mais ar, queres tocar os graves, mais ar. Mas é um conceito tão abstrato, não é? Porque tu quando olhas, por exemplo, para um ombro, estás a tocar assim, tu percebes que está errado, não é? Estás a fazer isto é perceptível, não é? Estás a tocar com a embocadura errada, é uma coisa que se vê. Mas o ar é uma coisa que tu não vês, só consegues sentir, não é? E como é que explicas isto a um aluno? É um bocado...

Entrevistado
Eu acho que tudo parte do um princípio de criar experiências com ele, porque nem tu próprio sabes, verdadeiramente, se aquilo resulta ou não, não é? Portanto, eu digo, normalmente, aos alunos, para mim, que é um triângulo muito interessante na vida de um trombonista que é a articulação, o braço e o ar. Tudo isto, muito bem sincronizado é

qualquer coisa de especial e, daí, os grandes músicos têm isto muito bem sincronizado, sem dúvida alguma. Essa questão do ar, que foi sempre uma coisa muito, muito pertinente, a esteve muito interligada connosco e que está.

Eu
Sim, sim, sim.

Entrevistado
Já está lá dentro, não é? Temos lá dentro para toda a vida, portanto, é uma coisa que me intriga sempre muito, porque, sem dúvida alguma, o Jon tem razão em muitas coisas quando diz, é mais preciso mais ar, é e tem razão. Ele também tinha uma coisa que dizia que eu gostava muito, que era tu falhaste, diz-me porquê. E ele dizia muitas vezes, 90% é ar. E aí tem a sua lógica e tinha sua razão. Agora, o maior problema é, como é que tu controlas e como é que tu o usas? É esse lado, que eu tenho outra visão, que o Jon não mostrou e que eu não quero esse lado do Jon, eu vejo-a de outra forma, atualmente, na interpretação do trombone.

Eu
Porque a questão aqui é como é que tu consegues passar a um aluno o que é, como o Jon dizia, o suporte de ar? Como é que tu explicas isto a um aluno, não é?

Entrevistado
Também tens uma situação que eu acho que se torna, às vezes, mais fácil de explicar, é a interpretação. Como é que ela deve ser...

Eu
Pela música?

Entrevistado
Exatamente, pela música, tu consegues, muitas vezes, explicar essa questão do ar ao próprio aluno que é, tocar como o Michael Becquet, ou como esses franceses tocam, portanto, esta é assim, agora vou tocar como Alessi toca. Ou, quer dizer, vou tentar imitar qualquer um deles, pronto. Portanto, eu quero aqui um meio termo no meio disto tudo. E vamos tentar. Gravamos e vamos fazendo experiências e eu acho que é aí mais o ponto. Muitas vezes, eu não tenho um único aluno na Artave, não estou a falar no ensino superior, não tenho um único aluno, na Artave, que não tenha um gravador, portanto, automaticamente, eles ouvem-se e conseguem perceber, cada vez mais rápido, esse lado.

Eu
O feedback não é só dos professores, não é? Eu acho que é um conceito que nós usamos, e eu falo por mim, é uma autocrítica, não é? Que é, a gente usa isto e nem sempre consigo mostrar ao aluno o que é realmente. Ou seja, decerto, nem eu próprio sei bem o que quero dizer com o ar, o que estavas a dizer há bocado, é difícil de sentir como dizer para fazer.

Entrevistado
Este ano, houve uma cena muito controversa em relação a isso. O Severo, por exemplo, é uma pessoa que eu tenho o máximo de respeito, tanto como trombonista, como professor, porque eu também estive lá e hoje é meu colega, mas ele tem um aluno este ano que foi muito interessante que é aquele miúdo de Viana. Não é o Barros, é o outro, o Rosas, sabes quem é? Já ouviste falar do Rosas, pronto? Pronto, Rosas.

Eu
Sim, sim.

Entrevistado

O Rosas acabou e este ano, quem tínhamos a finalizar a licenciatura era o Bastos, aluno do Pinto. Sabes quem é?

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

E era o Rosas, o que é que tu viste? O que é que tu viste nos 2 recitais? Foi interessantíssimo. Um com a escola americana que o Severo a transmitiu, tal e qual como Jon, tal e qual como nós aprendemos. E depois, o Bastos uma escola praticamente já europeia. E no final dos 2 recitais, pronto, o Bastos, pá, tem outra capacidade, neste aspecto de encarar o palco e ele conseguiu melhores resultados. E eu disse ao Severo, pá, a única coisa que eu não aprecio, é esta forma de tocar porque, esta forma de tocar, para mim, já não é válida, nos tempos de hoje. O Severo virou-se para mim e disse-me: mas um aluno do Jon, aqui há dias, ganhou uma prova não sei onde. Eu não digo o contrário, eu estou-te a dizer o meu gosto pessoal, o meu gosto. Eu não disse que ele tocava mal e ele não tocou mal. Toca muito bem, esse gajo. Mas moral da história, só para concluir, Vítor. O gajo, a seguir, faz uma masterclass com o Bousfield e o Bastos toca e o moço termina e ele diz que quer que ele vá estudar com ele para Berna, eu não influenciei nada, não disse nada, e hoje está lá em Berna, com ele. O Rosas toca e ele mete-lhe as mão nas costas e diz assim: Usas ar a mais (risos). Usas ar a mais a tocar. Ó pá, é esse lado que nós temos, todos, que nos atualizar um bocado, um pouco e procurar ouvir estes gajos da Europa também, que já têm uma muita experiência de há muitos anos para começarmos a ter uma ideia diferente. Não é diferente, mas que seja um pouco... que não seja tão pesada, como foi aquilo que nós sempre aprendemos, que é uma ideia pesada de tocar trombone, com pouca língua, com muito ar e está feito. Eu não gosto e de cada vez gosto menos.

Eu

Um lado muito orquestral.

Entrevistado

É, sim senhora.

Eu

Mas, mesmo na América, era aquilo que eu estava a dizer há bocado, se tu tiveres uma aula com o Mulcahy, não tem nada que ver.

Entrevistado

Claro, eles estão a mudar aos poucos. O meu aluno, o Diogo, toca alto que é uma coisa impressionante, e quando ele estava aqui na Artave comigo, ele apanhou o cd's todos do Alan Trudel, estás a ver? Ouve, ó Vítor, aquilo não falha uma nota no alto, tudo de cor, tocava aquele repertório e, depois, ele inventava coisas. A primeira vez que tocou para o Nitzan Haroz, ele ficou encantado da vida. Daquela forma, estás a ver? Muito... Ficou encantado da vida.

Eu

Não é à toa que, quer dizer, o primeiro trombone em Los Angeles é um espanhol que fez a formação em Espanha, foi para para a Filarmónica de Munique. Estamos a falar de mundos muito, muito distantes. O Máximo de La Rosa que estava em Cleveland.

Entrevistado

Claro.

Eu

Os Estados Unidos é um país muito grande e aquilo que eu acho que chega mais cá, é mais o lado de Nova Iorque.

Entrevistado
Tal e qual, tal e qual.

Eu
Eu não sei se é verdade ou não, e as que eu tive com o Alessi não foram nada assim, de traumático, embora a malta que estuda com ele, e eu quando estive lá nos Estados Unidos, em Chicago, apanhei um aluno dele da Julliard, e estivevemos a falar um bocado acerca das aulas na Julliard e não sei quê, e os alunos do Alessi, todos dizem mais ou menos isto, eu estou muito grato ao Alessi, mas foram tempos muito difíceis.

Entrevistado
Sim, sim, até o Nitzan diz isso.

Eu
A mim, o que me leva a pensar é, mas tu para aprenderes trombone, que é uma coisa que tu gostas de fazer, em princípio, tu não vais daqui para os Estados Unidos para fazer uma coisa que não gostas, não é? Não, passa pela cabeça de ninguém, não é? E depois estás lá e é um processo difícil, é uma coisa que me faz assim, um bocado de confusão.

Entrevistado
Não te esqueças sempre daquela parte do ego. Eu quando lá estive agora, quando a levei e o pequenito da Artave, fui eu que o levei lá. Os pais são pobres e eu levei-o lá. Estávamos para vir embora e o Nitzan mandou uma mensagem ao Marco. O Marco mandou-me a mim e no domingo, antes de irmos embora, fui falar com ele, portanto, porque ele aceitou-o logo, só lhe perguntou, não vais concorrer à Julliard, pois não?

Eu
Foi?

Entrevistado
Tu és a nossa prioridade. Estás a ouvir?

Eu
Perdi-te quando estavas a falar da Julliard.

Entrevistado
Pronto, ele estava-me a dizer que para não concorrer e resultado só saiam passados 3 meses, na Curtis. Estavam trombonistas de todo mundo. E ele, no fim, disse-lhe, tu és a nossa prioridade, já estás aqui, entraste, por isso é que eu mandei a mensagem que eu queria dizer-te antes de ires para Portugal. Tu em Setembro, estás cá, foi assim. E depois estive a contar histórias e aquilo é um ego impossível, Vítor. Mesmo ele com o Alessi, disse ele que entrava na sala e tinha de lhe chamar Mister Alessi. E quando entrou em Nova Iorque, para assistente dele, ele veio-lhe pedir, outra vez, para lhe chamar só Alessi, que já eram colegas, ou seja, aquilo é uma relação muito dura. O que eu senti com o Nitzan Haroz é que é uma relação muito dura entre professor e aluno.

Eu
Mas o Jon também tinha muito isso, não é? Aquela coisa muito formal.

Entrevistado
Tinha. Muito dura, pá, muito fria.

Eu
Eu nunca consegui encaixar-me nisso, mas pronto. Tu consideras que segues algum modelo de ensino aprendizagem do trombone ou algum tipo de forma de pensar o instrumento, alguma escola, alguma filosofia? Já respondeste um bocado a isso durante a nossa conversa mas queria saber os teus pensamentos.

Entrevistado

Pronto, é basicamente isso, portanto, eu sigo um princípio um estilo de base mais americano mas com um estilo musical europeia, eu gosto mais, aprecio mais.

Eu

Ou seja, técnico americano e musical europeu, não é?

Entrevistado

Não, bases americanas, a técnica, eu gosto mais da europeia. A base da articulação, a base da forma da interpretação, a própria interpretação. Tirando o Alessi, que é uma coisa de outro planeta, não é? A tocar, para mim, mas há certas coisas que eu gosto mais aqui. O som, o som não ser tão forte, mas às vezes também não gosto de europeia, mas eu acho que a parte técnica está mais, na Europa, incutida que propriamente nos Estados Unidos, a técnica do instrumento.

Eu

Quando falas, neste caso, da técnica americana, pelo que eu percebi, estás a falar mais num conceito de som, suponho ou não?

Entrevistado

Não, eu nem toco no som a ninguém, Vítor. Só estou a falar, relativamente, à forma como eles usam o ar como eles transmitem isso a uma criança.

Eu

Ok, quais são as características que consideras mais importantes num aluno? Eu, perguntei acerca do músico, há bocado. Do músico, subentende-se já alguém formado ou, então, alguém que, como tu disseste, artista, não é? Agora estou a falar numa questão de formação, ou seja, como é que tu selecionas um aluno, por exemplo?

Entrevistado

Eu seleciono os alunos sempre pelos seus valores emocionais, a meu ver. Porque, para mim, são os mais importantes da vida porque antes da gente formar um grande trombonista, nós também temos de formar um grande homem e uma boa pessoa. Portanto, para mim, isso são os valores mais enriquecedores dentro de um plano de trombonistas.

Eu

Mas quando estás a fazer uma avaliação de um aluno, portanto, como para ser teu aluno, imagina no sétimo ano, tu consegues ter esta percepção logo, no contato de 30 minutos?

Entrevistado

Ó Vítor, sei lá, eu, aí, muitas vezes, parece-me que sou um bocado como as mulheres. São as mulheres que dizem têm um sexto sentido, mas também tenho os meus erros, também, às vezes, erro e pronto acontece. Tento ver, não sei, às vezes, só pelo olhar de uma criança, consigo ver o seu lado bom e seu lado, pronto, mais por aí.

Eu

E é em relação à questão da audição, do ritmo, por exemplo. Portanto, ter facilidade em tocar um instrumento e são coisas que tu colocas também na avaliação ou são de segundo plano, mesmo.

Entrevistado

Para mim, isso é tudo segundo plano, porque, eu acho que todos... já tive ali pedras, pedras que tive que lutar, bem, eles é que tiveram de lutar. Eram pedras de ouvido, eram pedras de ritmo, eram pedras musicais, era... tu sabes disso que existe no ensino disso às carradas e hoje são grandes músicos, meu. Grandes músicos que conseguiram ultrapassar todas as barreiras e fronteiras. Portanto, ponho isso, às vezes, um bocado de lado.

Eu

Já agora, não é uma pergunta que está aqui no meu questionário mas estamos a falar disto. O que é, para ti, o talento? Tu que achas ou consideras, no ensino da música, que o talento é uma coisa importante, ou seja, uma coisa que sem a qual tu não consegues ser músico? Dividindo isto em 2 partes. O que é, para ti, o talento? E se isso impede, ou se é uma condição fulcral, uma condição sine qua non, sem a qual não consegues passar para ser músico?

Entrevistado

Ok, vou tentar responder às 2 questões. Para mim, o talento é uma coisa que é invisível, quase invisível, numa das idades das crianças, tu consegues ver posteriormente. E no primeiro impacto, em que estás com uma criança, não consegues ver o talento, és capaz de ver um miúdo que é mais rebelde mas isso não é sinónimo que ele seja mais talentoso que o outro, para mim, na minha opinião. Raramente eu vejo talento. Não, não sou pessoa que aprecio muito talento, de início, no primeiro impacto, nem sequer olho a isso. Portanto, isto são coisas que estão intrínsecas dentro deles e que, aos poucos e poucos, esse mesmo talento, eles vão descobrindo eles próprios. Por exemplo, eu nunca falei de musicalidade a ninguém. Posso dar um exemplo da música que deve ser mais assim, mas cada um tem a sua própria musicalidade e devem explorar no sentido de aperfeiçoar e torná-la como eles a quiserem. É como cantar, é a mesma coisa, eles têm que cantar para trombone, portanto, e essa coisa do talento... eu nunca liguei muito porque eu acho que o grande segredo de um grande músico, está no seu trabalho e está no seu trabalho, onde? No sétimo, oitavo e nono. Se ele tem ali um trabalho muito forte, muito dedicado, se é uma criança muito focada, tu a partir do décimo, nem precisas de dizer mais nada, ele faz tudo. De todos dos que eu já tive, o Marco chegou à Artave e não sabia a clave de fá. Foi a todas as salas ver os instrumentos e chegou ao trombone e disse que queria o trombone porque foi o instrumento mais difícil que tinha no sétimo ano. E eu tive que lhe ensinar a clave fá, tive que lhe ensinar estas coisas todas e não sei quê. A partir de, cerca de meio ano, descobri que foi dos mais talentosos miúdos que eu vi na minha vida. E depois tive outro, este que está nos Estados Unidos, que no sétimo ano ele já sabia o que queria, mas só descobres isso passado para aí 7, 8 meses. Descobres que eles já são tão focados, que eles já sabem o que querem naquela idade. Tu já estás a ver o percurso daquele gajo e, aí, é preciso explorá-los, portanto, e depois, aquele grande talento para isto e para aquilo, vem com o trabalho e com a progressão, estão juntos, aliam-se no crescimento deles, a meu ver.

Eu

Tu consegues e dizer-me o que é o talento, ou seja, se vês características, achas que é uma questão de trabalho e depois o trabalho é que vai trazendo as capacidades auditivas, capacidades rítmicas, mas tu identificas isto como talento ou não? A questão da audição, do ritmo, porque em princípio, e em boa verdade, todos nós temos audição e todos nós temos ritmo.

Entrevistado

Tu recordas-te do Pedro da tua terra, o Pedro Silva? Para mim, foi das pessoas que mais orgulho me deu na vida. Era uma pessoa que não tinha ouvido nenhum, tu batias de 4 colcheias e ele batia 4 semicolcheias (risos). Portanto, foi uma das coisas, foi um dos produtos, a meu ver, que tu... o que é que vais dizer relativamente ao talento aí, Vítor? Ou seja, durante estes anos passaram por mim esses muitos, muitos mais que isso e mesmo o Joaquim, por exemplo. O Joaquim era daquelas crianças muito focadas e também chegou lá sem saber nada e, no entanto, eu andei para aí 4, 5 anos para começar-lhe a ver... era estudioso, nada mais. Fazia as suas partezitas mas era uma academia, era completamente diferente do ensino profissional, mas tu consegues ver, portanto, eu perante a minha experiência, o talento nem sequer existe. Vai aparecendo em conformidade com o trabalho

e a dedicação que cada um deles. Eles, provavelmente, está invisível em cada um deles e vai começando a destacar-se.

Eu

Já tiveste algum aluno em que isso não aconteceu? Um aluno que não, que não consegue perceber, por exemplo, isso que estavas a dizer do ritmo ou da afinação que não, que não conseguia ficar sensível a afinação.

Entrevistado

Isso, muitos, ainda tenho, Vítor. Eu tenho um no 11º ano que chega estar a tocar com piano e nem sequer consegue ouvir piano. Está a tocar uma nota quase meio tom abaixo e, para ele, está tudo bem. Pergunto-lhe: Não sobes? E ele: O quê? Vais ter sempre disto, mas há um facto, há exercícios para eles ouvirem os intervalos e mais isto e mais aquilo, portanto, e é isso que tens que fazer, não é? Vais procurar, puxa-lo como o Pedro Silva, que ritmicamente, era um zero à esquerda e eu obriguei-o a estar sempre como o metrónomo, desde o sétimo ano. O que é certo, é que no décimo 10º, 11º ele já estava completamente diferente, não é? Eh pá, e eu acho que estes exemplos que eu te dou, que são os meus exemplos, que não tenho outros para te dar, há carradas deles pelo país fora, que vão ser sempre assim. E se calhar há muitos talentos, é isso que eu fico mais chateado, porque nós sabemos, olha... uma das coisas que eu te posso dizer de corpo e alma, é que eu nunca desisti de nenhum aluno. Nunca atirei a toalha ao chão, por nenhum, seja ele mais pedra ou menos pedra. Eu tento levá-lo sempre a bom porto, pode não conseguir os objetivos que ele tem em mente, mas não fui eu que lhe dei.

Eu

OK, isso é muito interessante. Isso é muito interessante.

Entrevistado

Claro, tens que ser honesto com eles, um aluno do sétimo ano, quando entra na Artave, quando entra a primeira vez na sala, eu reúno a classe toda e digo-lhe assim: Estás a ver estas 4 paredes? À frente de todos, daqui não pode sair nada, o que a gente fala aqui é para ficar aqui. E tens esta classe toda que te vai ajudar na tua progressão e tu vais ter que ser obediente para com eles, porque se não fores obediente para com eles, vai ter de te haver comigo. Portanto, isto é um jogo de partilha e se tu partilhares isso com os miúdos, eles sentem-se mais protegidos e, acima de tudo, ó pá... eu tenho o meu pequenito do 7º ano a mandar-me gravações todos os fins-de-semana para a minha do 12º ano, portanto estás a ver, estão a partilha de conhecimento, pá.

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

E a ajudarem-se uns aos outros?

Eu

É interessante, é interessante, é muito interessante. Como é que tu utilizas a experiência que o aluno traz consigo nas tuas aulas? Ou seja, os conhecimentos e as experiências que o aluno já possui. No caso da Artave, no sétimo ano é difícil, mas na ESMAE como é, que tu lidas com com isso?

Entrevistado

Eu na ESMAE, sou outro professor porque eu acho que, a ESAME, todos eles já têm um arcaboço diferente a nível de experiência, maturidade como tu também os tens. Portanto, eu lido com eles de forma diferente. Eu, na ESMAE, não tenho a obrigação de exigir que eles vão por aqui ou por acolá, e digo-lhes isto. Porque eles são todos maiores de idade. Sou honesto com eles, no sentido de lhes dar a minha opinião e digo: Tu estás mal aqui, aqui e acolá, se quiseses, tem que ser assim, assado, cozido e frito, para mim. Outro ponto,

sou exigente na parte do estudo, apenas tenho que os alertar que provavelmente têm que chumbar, não há outra forma. E aí, meu amigo...

Eu

Como é que como é que tu mobiliza as concepções que o aluno já possa ter adquirido,? Por exemplo, sei lá, com estão a tocar alguma coisa e tu achas que eles já adquiriram, sei lá, uma certa forma de fazer as coisas ou não, como é que tu...

Entrevistado

Isso, muitas vezes, é difícil. Por exemplo, há 2, 3 anos atrás, tive um aluno que veio de Lisboa. Era aluno do Hugo Assunção que era do Alentejo. E ele chegou lá cheio de peito, para fazer mestrado. Ele entrou em mestrado nem sei como, eu nem sei quem entra, muitas das vezes, em mestrados, muito honestamente. E ele entrou um bocado cheio de peito e não sei quê, não sei que mais, e não sei quê e pá e esse, por exemplo, custou-me um bocado, mas, dei-lhe vários exemplos, pus-lo a ouvir outros alunos dentro da ESMAE e ele começou a baixar a bola e a perceber que, se calhar, havia ali alguma coisa que não tinha. Atenção, não quer dizer que o Hugo tenha sido mau professor porque ele, também para o que estuda, provavelmente, é um daqueles alunos que, meu amigo, não dá para mais, não é? Não dá para mais, mas vinha com esse peito. Eu, por exemplo, se tivesse um aluno desses, no mínimo, eh pá, eu dava-lhe um quatro de estaladas ou, então, eu saía da sala e não dava aula, mas sem tirar nem pôr. A esses peitos, a mim, é que me mete um bocado repulsa na sociedade. Eu não sei quem faz isso para criar peito num aluno quando eles muitas vezes andam com as cuecas todas borradas, muitos deles não tocam nada mas já andam ali com um peito... não sei para quê. Para quê, Vítor?

Eu

Pá, não sei. Não sei se é por vivermos num período de muita informação, sabes? E os miúdos depois acham que já têm, não sei, já têm algum algum tipo de, não sei, de conhecimento que realmente não têm.

Entrevistado

É pá, mas o mesmo que eu o tenham, eh pá, não têm que ter esse peito. Pá, tem que ser uma pessoa normal. Não tem que chegar ali e dizer não, isto é assim, assado, cozido. Chegou-me a dizer isso na primeira aula e eu disse-lhe a ele, literalmente: pronto, então faz-me um favor, faz como tu quiseses e se nem se quiseses cá vir à aula, para mim, até é bom que eu fico mais meia hora ou 45 minutos a dormir. Tão simples como isso, não é? É muito complexo esse lado Vítor, que estás me a dizer. Ou seja, esses conceitos já incutidos eu, por exemplo, a meu ver, posso dizer assim, de uma forma geral, eu fiz um grupo este ano e gravei um CD, com um grupo SlideBoneSimbiose, que vai sair agora, com todos os alunos que eu tive, que era um sonho que eu tinha há muitos anos, principalmente os alunos da Artave e de Castelo de Paiva. Juntamos todos e juntei mais o... que, na altura, era para ir Daniel Seabra mas não pôde e tive que falar com Leonardo e com o Bastos, pronto. Juntei os a todos e formamos um grupo. Esse grupo foi das coisas mais simples, se tu fosses lá, tu vias que, de facto, aquilo era uma coisa lindíssima. Eu estive 4 dias com eles, o Pedro veio de propósito, o Pedro Silva, veio de propósito de Viena de Áustria ou de Salzburgo ou não sei quê, pá, foi incrível. Era de uma amizade, aquela gente, é esse o maior orgulho que eu tenho da vida, pá. Nada de egos ou orgulhos, vamos embora trabalhar. Eh pá, e está tudo na boa, toda a gente a respeitar toda a gente, todos a ajudarem-se uns aos outros, pá. E vai sair, olha, até te posso mandar o CD, se quiseses.

Eu

Gostava.

Entrevistado

Eu envio-te daqui a nada o link mas não mostres a ninguém, por favor, porque aquilo é uma cena... não é para ganhar dinheiro, é uma cena que eu vou já temos 2 ou 3 concertos que

vou fazer e é para gravar... e o que eu queria dizer era, eu pus, no portfólio do grupo, um texto que foi aquilo que eu senti. Isto é uma junção de um grupo de amigos formada por uma grande classe nacional de professores, de grande elite a nível nacional, que não sou eu, somos todos. Porque, para mim, a classe, trombones é classe que mais evidenciou o mundo e, neste caso, os portugueses que entram lá fora há muitos anos, criada por muitos professores. Portanto, eu acho que nós devíamos ser um bocado mais unidos e não andar de peito inchado. Mas isto é a realidade.

Eu

Quer dizer, pelo menos eu falo por mim, Eu não sinto, actualmente, que haja muita divisão, também não sinto que haja muita união. Há uns anos atrás havia mesmo guerras entra uns e outros, não é?

Entrevistado

Sem dúvida, sem dúvida, houve altura muito negras, não é? Mesmo assim, eu acho que para o trabalho que todos estão a fazer, pá, devíamos ser um bocadinho mais unidos, nesse sentido. Porque eu não tenho culpa de ter ido para a ESMAE e ter ficado lá dar aulas, tu não tens culpa de ter ido para Braga e teres ficado lá dar aulas, eh pá, e ninguém tem culpa de aquele ter ficado no conservatório como ficou. Portanto, todos nós ficámos... o que interessa é que a gente tenha dinheiro para comer o pão.

Eu

Sim, é pá, e viver a nossa vida, e ajudarmos aqueles que conseguirmos, não é?

Entrevistado

Claro, mais nada. Pá, é assim. E quanto mais nos ajudarmos, mais nos juntarmos... olha, por exemplo, o objectivo deste grupo e promovê-los a eles. Já lhes disse, a eles, um dia destes, vou expor isto a nível nacional e vou pedir, por exemplo, se o grupo for a Lisboa, ficas tu a dirigir com eles, Vítor, é esse o intuito do grupo. Não tenho que ser eu a dirigir, eu disse-lhes a eles. Isto é a primeira fase e eu estou aqui para vos ajudar. A gravação custou umas massas e foi paga pelo Marco e eu, sabes? Chegamo-nos à frente. Agora, acho que o diretor da Artave e a Faminho querem patrocinar, portanto, há uma série de coisas que já estão aí a andar.

Eu

Já depois de terem investido, não é?

Entrevistado

Claro, porque o CD foi feito. O CD não foi feito mas eu tenho orçamento do CD, agora o chefe da Artave disse que ia pagar isso. Queria ser o patrocinador oficial, pá, para mim era óptimo, é que são 2000€, não é? Para o CD. Mas, ó pá, é uma coisa de todos, foi o que eu lhes disse, não é uma cena minha. É um projeto que eu fiz, que eu idealizei há muitos anos e queria fazer. Eh pá, neste momento consegui mas aquilo é para pôr alunos daqui, para pôr a solo de acolá, gajo a tocar a solo não sei de onde, eh pá, é para isso Vítor, aquilo não tem que ser uma cena de mim, não quero nada daquilo. Porquê? Porque eu, também, já tenho quase 50 anos e não ando aqui à procura de me promover. Tudo o que eu absorvo de energia negativa, trago para casa e foi uma das coisas que eu durante anos percebi e hoje, não me apetece vir para casa mal disposto.

Eu

Lidar com com isso não é fácil, não é?

Entrevistado

A inveja é complicada, que eu sei. Eh, pá mas, eu não quero ter inveja de ninguém e procuro todos os dias não ter inveja de ninguém e que todos sejam muito bons na vida no que fazem. Eu tenho o meu canto e cada qual que tenha o seu, que faça o que quiser.

Eu

É ajudar os outros, nós estamos nisto. É uma coisa que eu digo aos meus alunos, é pá, vocês têm que lutar por isso, porque eu já tenho a minha vida mais ou menos feita. Vocês é que têm que andar da perna, ou seja, tu no teu caso também já partes disso, já tens a tua vida feita, não é? Em que momentos consideras importante um aluno ser ouvido, ou seja, quando responde a questões que tu colocas ou quando executa um exercício, ou seja, basicamente quando tu achas importante ter um feedback do aluno?

Entrevistado

Eu acho essa pergunta super interessante. Eu acho que o feedback que tu tens dos alunos, a meu ver, só acontece com alunos que já têm uma certa maturidade, neste caso, 12º ano. E eu próprio, revento a pergunta para eles, quando eles me dizem que é que acha professor? Eu digo, diz-me o que é que achas tu primeiro. Portanto, porque eu também gosto da própria opinião deles, não é? E eles também a têm, aos poucos e poucos, mas é necessário já uma certa maturidade, a meu ver para isso.

Eu

Fazê-los pensar, não é?

Entrevistado

Exatamente e musicalmente igual. Musicalmente, é daquelas coisas que eu acho que eles têm que dizer, eu faço isto porque eu gosto mais disto, mais daquilo e mais daquele outro. Portanto, musicalmente, quando estou a fazer parte melódica.

Eu

Falando no mesmo sentido, mas de outra forma, que é, em que situações os alunos normalmente colocam questões ou fazem propostas?

Entrevistado

Normalmente, a pertinência dessas questões, estão sempre no lado daquilo que eles não conseguem, Vítor. Portanto, vamos imaginar, o stacatto duplo, o stacatto triplo, um trilo, ou uma parte técnica, por exemplo, multifónicos, alguma coisa que não seja muito comum para eles. Colocam essas questões, como é que eu faço, como é assim? Como é que faço aqui? Como é que não faço acolá. Portanto, e, também, muitas vezes, ao nível do solfejo, também têm bastantes problemas, alguns.

Eu

Tu, enquanto Professor, pensas no futuro dos alunos?

Entrevistado

Desde o primeiro dia, desde o primeiro dia. É o que eu vou fazer com isto para a vida.

Eu

E tu fazes diferença entre performance e docência ou não? No teu ensino.

Entrevistado

Performance e docência? Ok, ou seja, no incentivo do aluno? Da progressão dele?

Eu

Deixa-me colocar a questão de outra forma, a ver se eu consigo ser mais claro. Quando quando vês um aluno, pensas logo no que é que ele pode seguir profissionalmente, ou seja, esta pessoa tem que ter um futuro, não é? E a forma como vais trabalhando com ele, tu vês logo se pode vir a ser músico de orquestra, tocar numa big band, fazer projetos de música de Câmara, ser uma pessoa ativa até, na música contemporânea, estás a ver? Ó pá, este aluno é melhor seguir a área de professor.

Entrevistado

Eu nunca vejo isso. Eu, vejo isso posteriormente, mas muito para frente um. Eu consigo ver

isso quando eles, nessa parte da maturidade, quando atingem uma... tu não consegues ver isso numa criança, não consegues ter uma ideia disso, não é?

Eu

E quando eles já são já mais maduros?

Entrevistado

É, exatamente, eu penso nisso. E penso que... ora bem, vamos cá ver uma coisa. Para mim, o que eu digo a todos é que só há uma via, neste momento, esqueçam a docência porque a docência não existe, para já, para vocês, não existe. Existe, sim, para já, é um trabalho e vocês só têm que pensar numa coisa, é arranjar um trabalho quanto antes. A docência é uma coisa que é preciso muito tempo para se atingir esse lado, a meu ver. Primeiro de tudo. E depois a docência, mesmo assim, e relativamente ao nosso país, tocar é impossível e ser docente, já é outra vez impossível, há muitos anos. Portanto, vamos só pensar num caso que é, vamos lutar para ganhar uma prova de orquestra, mais nada. Lá fora.

Eu

Portanto, basicamente, ou seja, e fazendo aqui um complemento a esta pergunta, tu não ensinas de maneiras diferentes perante aquilo que o aluno poderá querer seguir.

Entrevistado

Não, para já, não faço isso com os alunos, ou seja, ponham os mais velhos a dar aulas aos mais novos. Vejo e sinto certos requisitos em alguns deles que são muito interessantes na parte da docência. Por exemplo, olha, dou-te um exemplo, o Joaquim nunca poderia ser um professor. O Joaquim, eu punha os mais pequenos a ter aulas como ele e os mais pequenos vinham ter comigo, o professor, não quero mais ter aulas com o Joaquim.

Eu

A sério? Porquê?

Entrevistado

Ele era muito exigente com eles, com os pequenitos, pá. Tens que estudar, pá, tens que estudar. Aquilo era do piorio, o Quim. E o Marco já tem coração para os miúdos, estás a ver? Era completamente diferente, portanto, e mesmo assim ainda continua a haver pessoas, por exemplo, Pedro Silva é capaz de ser um grande professor. Ele gosta das crianças, tu consegues topar esses lados. Mas onde é que está o foco principal, Vítor? O que é que vais dizer? Olha faz-me um favor, vais para casa, tiras um curso, fazes a profissionalização e esperas, em casa, sentado a ver se aparece uma escola para dar aulas. Eh pá, vamos ser reais com eles, não? Não é nada.

Eu

Sim, sim. O que eu gostava de perceber é, como é que tu és chamado para... portanto, estás a estudar, não é? E como é que tu és chamado de repente para ir à orquestra do Porto, por exemplo. Ou para vires à sinfónica, para ires dares aulas para um sítio qualquer. Tens um grupo de música de câmara e, pá, olha, vou chamar fulano tal. Estás a ver? O que é que tu reconheces? Ou seja, a pergunta está relacionada com isto mas já é no sentido, neste momento, do reconhecimento que tu dás a alguém para trabalhar contigo ou recomendaras alguém para trabalhar com outra pessoa ou até tu, seres convidado para ir trabalhar a algum sítio. Como é que tu vês isso em quem te convida? Porque é que te convida? Ou porque é que tu convidas, estás a ver a ideia?

Entrevistado

Eu acho que, isso aí, parte, essencialmente, da confiança que tu tens, não é? Para com o aluno ou com quem nos convida.

Eu

Sim, mas tu tens, tens quê? 15, 20 alunos, se vais convidar alguém, tu vais convidar aquele por alguma razão, não é?

Entrevistado

Eu vou convidá-lo porque ele é uma pessoa focada e uma pessoa que sempre trabalhou bastante com esse foco, que o fez ter uma progressão muito grande, acima da média. Eu confio no trabalho que ele vai fazer.

Eu

Ok, é isso. Estas formas, dentro do nosso campo, não é? De como as coisas se movimentam.

Entrevistado

Eu chamo às vezes, por exemplo, a orquestra Guimarães. É preciso sempre um trombone baixo. Foi lá o Joaquim muitos anos, Hoje chamo o Shakira muitas vezes, que está na Suíça, como chamo o Barros que está cá, na ESMAE, como chamo, outros trombones baixos, portanto. E outra coisa, o Barros não é meu aluno. Mas eu ouço as provas dele é um talento nato, é um músico fabuloso, portanto, eu acho que ele que ele merece toda a minha confiança, ele merece e eu confio nele.

Eu

É isso mesmo que eu queria perceber. Está bem, chegamos ao final, eu vou parar aqui a gravação. Obrigado pela tua disponibilidade.

Entrevista nº 7

Realizada a 16 de janeiro de 2021

Eu

Vamos começar. Eu dividi este questionário em 3 blocos. O primeiro, é o contexto social. Portanto, qual o contexto da aprendizagem da música, biografia da pessoa e o que foi que a formou socialmente. O segundo, é o contexto profissional. O que te levou a fazer da música profissão e depois último e modelos de ensino, ou seja, como tu enquanto professor. Vamos ao primeiro bloco, portanto, eu gostaria saber qual era a profissão dos teus pais, qual o grau académico deles e se tinham algum tipo de relação com a música, fosse ela amadora ou profissional.

Entrevistado

O meu pai, o grau académico... eu nunca soube muito bem qual é o grau académico do meu pai. Ele tem estudos mas eu acho que era equivalente ao secundário. Eu não tenho a certeza.

Eu

Ao sexto ano?

Entrevistado

Acho que sim, acho que sim. E, portanto, era músico amador, agora já não exerce mas era músico amador a teve um papel fundamental lá na Vestiria, na Filarmónica.

Eu

Era dinamizador da banda, da sociedade, é isso?

Entrevistado

Ele foi professor na escola de música, portanto, ele foi um peão muito interventivo naquela sociedade, na terra, pronto. E deu aulas durante alguns anos, se calhar, muitos anos na Filarmónica, dava aulas de todos os instrumentos, basicamente, e depois foi também maestro da Orquestra Ligeira da Vestiaria. Portanto, ele teve, ali, um papel, assim, bastante interventivo na Sociedade Filarmónica. A minha mãe, eu acho que ela tinha a quarta classe e não tinha nenhuma relação com música, não a minha mãe não. O meu pai, sim, o meu meu avô, os meus tios, todos eram músicos amadores. O meu avô era o artista da terra, portanto, ele fazia outras coisas, pintava, tocava trompete, violino, uma série de coisas e escrevia umas marchinhas escrevia umas composições, era o artista lá da terra. Pá, pronto, e depois meu pai foi o professor da terra, basicamente foi isso, em termos musicais.

Eu

Ok. Os teus estudos foram em escola pública ou privada?

Entrevistado

Estudei sempre em escola pública, sim. Num certo ponto, tive de articular com o conservatório, a partir do nono ano, salvo erro, comecei a frequentar o Conservatório Nacional. E, portanto, ia de Alcobaça a Lisboa, 2 vezes semana articulando, conjuntamente, com o segundo ciclo, na altura. O segundo ciclo e depois a escola secundária, fiz sempre com conservatório, portanto, indo a Lisboa 2 vezes semana para as aulas.

Eu

Mas era como aluno externo?

Entrevistado

Na altura, não sei que com em que termos é que era feito, acho que era como supletivo.

Eu

Estava relacionado com a escola que frequentavas ou não?

Entrevistado

Não tenho a certeza, Vítor, por acaso não tenho certeza.

Eu

Devia ser um supletivo.

Entrevistado

Eu acho que não estava relacionado, tanto que eu tinha dificuldades em conseguir a dispensas para sair mais cedo de algumas aulas para ir a Lisboa, percebes? Estava sempre dependente da boa vontade de alguns professores para me deixarem sair mais cedo ou, eventualmente, até faltar algumas aulas em Alcobaça para chegar a Lisboa a tempo das aulas, que eram ao final da tarde.

Eu

Devia ser supletivo, tu fazias provas no final de cada ano?

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

Pronto, então é isso, devia ser supletivo e tu com que idade e começasse a estudar música?

Entrevistado

No Conservatório?

Eu

O teu contato com com com a música, já vi que foi muito cedo, foi desde sempre.

Entrevistado

Sim, foi com o meu pai.

Eu

Quando é que começaste a sentar-te para...

Entrevistado

Sim, para estudar música. Foi com o meu pai em casa, aos 6 anos, por aí. É pá, estudei trompete, órgão e com ele, nada resultou. Depois, fui para a filarmónica estudar com outro professor que lá havia e foi ele que me ensinou o trombone, e pronto.

Eu

Tu começaste com trompete e órgão é isso, não é?

Entrevistado

Sim, o meu pai tentou ensinar-me trompete e aquilo não correu muito bem. Pronto, depois órgão acabei por ser um organista dotado que fazia as missas de lá na Terra, cheguei a fazer missas lá na Igreja da Vestiaria, portanto, durante umas temporadas fiz lá, assim, umas missas, tocar órgão, acompanhar o coro da Terra. O primeiro auge da carreira foi esse. Toda a gente gostava muito de mim porque, pronto, de repente a missa ganhou, assim... outra alma, lá.

Eu

Isso foi com que idade? Só para me situar aqui.

Entrevistado

Provavelmente, aos 12 anos, por aí, 13, mais ou menos.

Eu
Como é que surgiu trombone na tua vida?

Entrevistado
Foi depois daquela tentativa frustrada de aprender trompete para ir para a banda, que era o que o meu pai queria, que eu fosse para a banda da terra, e como não funcionou o trompete, aproveitou-se a oportunidade e falou-se no trombone, já nem sei muito bem porquê, se calhar era o instrumento estava disponível na altura. E foi um bocado assim, foi quase um acaso.

Eu
Mas foi o teu pai que escolheu, não foste tu que escolheste, não é isso?

Entrevistado
Trompete foi o meu pai que escolheu, o trombone, eu acho que já foi uma assim, uma coisa meio a...

Eu
Dentro do que estava disponível, é isso?

Entrevistado
Exato eu achava piada ao instrumento e tal, pronto, e aproveitou-se para eu tentar outro instrumento de sopro e foi esse que...

Eu
Mas, neste caso, podemos dizer que o trombone foi uma coisa que aconteceu também, não é?

Entrevistado
Sim, é por aí, aconteceu.

Eu
O que é que tu consideras mais importante para se ser músico ou, de outro modo, quais as aptidões ou competências, são termos diferentes... mas... que tu achas necessários para um para alguém se tornar músico.

Entrevistado
Pá, desde logo, que não seja um corpo estranho, a música. Acho que, não sei se acredito muito no talento, ainda. Acredito, sobretudo, que nós crescemos encarando a música como uma opção de linguagem e para isso acontecer, eu acho que tem que haver um contexto, ou familiar, ou então de amigos próximos, ou qualquer coisa que faça despontar esse interesse, essa paixão por uma arte que é... pá, que facilmente tu entrinhas, não é? Portanto, ou seja, em resumo, se tiveres acesso direto ou indireto, a música, a boa música, em princípio, tu ganhas esse interesse e curiosidade, que é um fator fundamental. Eu acho, que seres curioso e, eventualmente, apaixonares-te pela arte em si. Acho que isso são, talvez, alguns dos fatores mais importantes.

Eu
Seres apaixonado pela música, é isso?

Entrevistado
Sim, sim.

Eu
Como consideras que essa paixão, ou seja, a probabilidade dela surgir ou é possível que surja mais rápido, se for no contexto familiar, no contexto de amigos que sejam músicos ou que estejam próximos da música, não é?

Entrevistado

Justamente, é pá, lá está, se tu estiveres num meio pequeno, quer dizer, onde existe uma filarmónica e tu, se cedo entrases para a Filarmónica, se tiveres os teus amigos a tocar outros instrumentos, aquilo acaba por ser uma coisa que tu, naturalmente, vais entranhando e vais encarando como uma possibilidade de linguagem, lá está, e quanto mais natural a coisa se tornar, o mais cedo possível, mais sucesso traz no futuro. Eu lembro-me sempre, dou sempre esse exemplo da família dos Moreira, em Portugal, ou dos Marsallis, no Estados Unidos. A malta cresceu com a música como uma segunda linguagem, uma segunda opção de linguagem. Eles comunicavam entre eles através da música e a coisa tornou-se supernatural desde muito cedo. Portanto, eh pá, lá está, talento? Sim, claro, eles têm, mas ao mesmo tempo tiveram acesso direto a essa linguagem. Eles cresceram a falar, a tocar como eu cresci a falar português pronto, basicamente, aquilo é uma segunda linguagem para eles. E pronto, isto eu eu lado em que tu em que tu acedes a esta arte da forma mais natural possível e com mais probabilidades de sucesso, mas, obviamente, que há exceções de malta começou a trabalhar bastante tarde mas que, provavelmente, já tinha também muitas influências, nem que fosse no subconsciente e às tantas a coisa acabou por acontecer e acabaram por ter sucesso também. E há aqueles que são os trabalhadores natos que, mesmo não tendo muito jeito, às vezes não se tem muito jeito para isto, não é? Mas mesmo não tendo muito jeito e tendo alguns bloqueios conseguiram, é pá, desenvolver um trabalho super estruturado e são super eficientes e pronto, lá está, mas esse lado da música, o lado mais técnico da arte, desta arte, com todo o respeito, não é? Mas, não é o lado que me inspira mais. Respeito imenso essas pessoas que conseguiram, através de um trabalho árduo, chegar a um nível de eficiência satisfatório, não é? Mas, não é isso que inspira quando nós ouvimos música ou quando queremos ouvir alguma coisa que nos inspire, não vamos ouvir, se calhar, estas pessoas não é?

Eu

Deixa ver se eu percebo aqui uma coisa que é, há pouco disseste que não acreditas muito no talento, ou seja, como uma premissa para se ser músico, não é? Percebi bem, certo?

Entrevistado

Não, exclusivamente. Sim, é uma mistura. Se calhar, é uma percentagem, não é? Um rácio entre talento e é trabalho árduo, não é? E ele tem que existir. Tem que existir esse talento, mas o talento, para mim, mistura-se, lá está, com esta contextualização, com o facto de tu assumires a música como uma linguagem, não é? Portanto, sendo uma coisa mais natural, que tu ouves desde pequeno e que tu percebes e compreendes. Portanto, as 2 coisas vêm juntas, não é? E portanto, o talento e esta contextualização e depois o trabalho, claro. É necessário, se calhar estou a contradizer-me, mas eu, pronto, o talento, sim, ele existe.

Eu

Só estou a tentar esquematizar o pensamento de forma a que seja claro, ou seja, que eu perceba claramente o teu ponto de vista. É só isso.

Entrevistado

Também estou a tentar articula-lo o melhor possível. Mas é pá, não é que eu não acredite, lá está, voltando um bocadinho atrás, não é? Não é que eu acredite em talento, só que é um bocadinho difícil qualificar o talento, para mim, pronto.

Eu

A mim, o que me chamou a atenção, acerca do que estás a dizer, foi que há pessoas que, embora nós não reconheçamos esse talento, não é? Mas se forem metódicos, no trabalho, também conseguem afirmar-se no meio. Mas, do que eu percebi, é que tu fazes sempre alguma distinção e entre os que são metódicos e que fazem um trabalho mas que não é reconhecido um talento e aqueles que, naturalmente, ou de alguma forma natural, não é,

suponho, que conseguem pegar na música e fazer dela uma linguagem, como estavas a dizer. De uma forma que é natural para quem a usa.

Entrevistado

Exatamente, e levá-la mais longe, não é? Abrir novas possibilidades, abrir novas janelas e acho que é necessário esse, lá está, talento. Essa capacidade, esse entendimento, não é? De quem toca, não é? Ou quem está ligado à música, não tem que ser de quem toca, de quem dirige, por exemplo. Tu conheces, tão bem como eu, alguns exemplos de maestros que, tecnicamente, chegam à frente da orquestra e as entradas claras e tudo mais, mas que não tem grande coisa para dizer, não te inspiram, não é? E um bocado por aí. Isto também tem uma componente de matemática muito grande. A coisa funciona ou não e esperemos que funcione, que é um bom princípio, mas funcionando, depois inspirou ou não, não é? É isso que leva a música para um outro patamar e é isso...

Eu

Mas aí já estamos a falar de alguém que é capaz de ter um poder mais comunicacional do que propriamente... Não sei, digo eu. Estou a provocar, confesso.

Entrevistado

Não, completamente, eh pá, sim, comunicar e eu acho que é essa a questão. É comunicar e inspirar através da comunicação, não é? Portanto, é de elevar a coisa para um outro patamar, não é? É aquilo que nós pretendemos, que é de ter sempre um objetivo mais alto até ao fim da vida. Nós temos de ter 2 vidas, a nossa ideia, e nós sabemos perfeitamente que nunca vamos chegar ao topo, vai ser sempre uma coisa, um processo de aprendizagem constante, não é? E, em última instância, sei lá, pá, eu falava disto muitas vezes, mas, lá está. Isto é uma afirmação polémica, mas eu vou sempre à escola inglesa dos metais. A forma como a coisa foi estruturada, por exemplo, na escola inglesa dos metais, faz com que eles sejam hiper competentes a fazer a orquestra, mas depois aquilo perpétua-se sempre da mesma maneira, com pouca margem de evolução, em termos de modelo. Portanto, a sensação que me dá, é que depois, ouvidos individualmente, não inspiram a maior parte daqueles músicos, pronto. São competentes, ponto. E são talhados para fazer aquele trabalho. Para mim essa é a distinção fundamental. A arte, para mim, não é um trabalho, não é uma coisa igual, não é um emprego igual a outro qualquer, é justamente por causa disto, é porque nós estamos sempre aspirar a fazer alguma coisa, a inspirar-nos a nós e a inspirar os outros. Fazer uma coisa diferente todos os dias ou tentar procurar novas formas de comunicar. E sabes tão bem como eu, que nós podemos tocar um solo a vida toda, mas temos sempre perspectivas diferentes dependendo da fase em que tu estás na tua vida e aquilo que já aprendeste, pronto. E isso é a coisa mais incrível que existe na música que é, tu estás constantemente descobrir, a redescobri-la, pronto. E também não sei se já estou a filosofar demais (risos).

Eu

Não, não. Acho que isso implica, também, introduzir outros temas entre a música que nós fazemos de outros compositores, ou seja, de compositores de, sei lá, há um século atrás e a música moderna, não é? Essa redescoberta muitas vezes vem até de uma reinterpretação das coisas, não é? Curiosamente, não sei se já tinhas reparado, mas cada vez mais a música ligeira, também está a fazer uma coisa que nós fazemos há quase um século, que é tocar a música de malta que já morreu ou reinventar os covers, não é? Ouves a Smooth FM e são covers a toda a hora.

Entrevistado

Não percebi.

Eu

A Smooth FM. E é uma coisa que eu acho piada, porque é uma coisa que tu não na música ligeira há até, não sei até até aos anos 90, 2000, isso não existia. Ou seja, era sempre

música nova que aparecia e agora não, agora agora começas a ter mesmo bandas famosas a visitar temas de outras que é uma coisa nossa, é uma coisa da nossa área. Não é uma coisa da área deles.

Entrevistado

Sim, se bem que a Smooth FM a base daquela rádio, está muito na música jazz, não é? Portanto, ali tens muito standard reinventado, sim, mas mesmo na música ligeira, aquilo que estás a dizer e que sim, eu tenho consciência disso, o pessoal revisita muito desses temas que...

Eu

É uma tendência. Ou seja, eu confesso que, por exemplo, se não começa a fazer o doutoramento, provavelmente, seria uma coisa que me passaria ao lado.

Entrevistado

Eu tenho uma vaga noção que isso está a acontecer. Sim, é pá. Já há algum tempo, não é? pá pronto.

Eu

É assim, noção, eventualmente, também teria, mas acho que não conseguiria esquematizar a informação, percebes?

Entrevistado

Claro, claro que sim. Mas é interessante, tem a ver com alguma nostalgia, sei lá. O que é curioso é que tu vês os miúdos da idade do meu filho, com 18 anos, e mais novos, sei lá, a Francisca tem 15, a cantar temas criados muitos anos antes dela nascer. Imaginemos, os Abba, por exemplo, que foram visitados para Madonna, esse tipo de cenas, e que ela, de repente, vejo-a cantar coisas que, como é que tu chegaste aí, isso já não tem nada a ver com a música que tu ouves hoje em dia. Portanto, é incrível que essa nostalgia. Não pode ser uma nostalgia de uma coisa que tu não viveste, não é? Mas parece que de repente, e ela também vai buscar aquilo, não sei como, indiretamente ela está ali está super interessada em temas que foram da minha infância e não da infância dela. Não sei se haverá uma justificação psicológica qualquer (risos). Mas sim, mas reconheço essa tendência também.

Eu

Onde é que te formaste? Ou seja, onde fizeste o teu percurso académico e quais foram os teus professores mais relevantes?

Entrevistado

No Conservatório Nacional, foi aí que estudei. As pessoas mais relevantes foram, é pá, foi o professor de trombone, claro, o Emídio Coutinho, que foi na realidade, tecnicamente, foi o meu único professor, talvez o Ismael Santos também, também trabalhou comigo, mas foi de uma forma um bocadinho mais indireta. Mas, foi com o Coutinho com quem estudei, que montei a coisa e que depois desmontei e, como tu sabes da coisa, não correu assim tão bem na fase de desmontar. E, para além do Coutinho, foram, talvez, as professoras de formação musical, na altura, a Delfina Figueiredo e a Raquel Simões, disciplina na qual eu tinha algum sucesso. Eu tinha uns adversários à altura, o Alberto Roque, na altura estava comigo, o Rui Gabriel e a Raquel Simões era conhecida por ser assim, muito exigente, e dar notas muito baixinhas, e nós éramos os únicos que conseguimos ter assim notas de 16, 17 e toda a gente ficava muito invejosa. E nós picávamo-nos uns aos outros e, nós 3, éramos o grupinho da frente de ataque, pronto, e são as memórias mais fortes que tenho do Conservatório. Na realidade, também pá, tinha poucas disciplinas por causa do regime que eu tinha, sinceramente, nem sei muito bem qual era, mas eu ia ao Conservatório ter a formação musical, trombone, acústica e pouco mais do que isto. Eram as disciplinas da altura.

Eu

Na altura que tu estudaste no Conservatório, acho que o currículo era mais ou menos esse. Hoje em dia há musica de Câmara, classe de conjunto, há assim um conjunto de disciplinas que são mais abrangente. Na altura, eram 3 ou 4 disciplinas e depois tudo o que quisesse fazer além disso, era por fora. Nesse sentido, também gostava de te perguntar se tu, ou seja, se nesse período da tua formação, se tu tu organizavas concertos ou se participavas em concertos da orquestra ou outro tipo de eventos onde tinhas algum dinamismo enquanto pessoa ou se participavas em outras coisas de colegas teus.

Entrevistado

Pois, eh pá, justamente, acho que uma das maiores falhas na minha formação é, como aluno do Conservatório, na altura, digo isto muitas vezes, mas provavelmente... eu tinha coro também, estava-me a esquecer. Portanto, eu lembro-me do coro, da acústica, da formação musical e do trombone, eram as disciplinas que eu tinha na altura. Com o coro, fizemos uns concertos, 2 ou 3 apresentações públicas e estou a falar de 7 anos no conservatório, que eu não não cheguei a fazer os 8, fiz 7. Em 7 anos, fiz 2 ou 3 apresentações públicas inserido no coro, mas em música de câmara não aconteceu. Nunca toquei com outro trombone sequer, nunca fiz nem um duo sequer, que eu me lembre, portanto, isso acho que foi uma falha grave no sistema, na altura. A orquestra muito menos, não existia orquestra. Existia uma orquestra de meia dúzia de cordas que acompanhavam o coro nestes tais concertos que foram dinamizados ou que foram realizados. E, portanto, música de Câmara também não, como já te disse.

Eu

E na banda, chegaste a fazer alguma coisa?

Entrevistado

Pois, o que eu ia dizer, a única coisa que fiz realmente foi terra, na banda, criamos um grupo de música de câmara com alguns amigos, colegas que tinham interesses musicais um bocadinho mais de interesse e que estavam a estudar na altura, um bocadinho mais intensivamente também.

Eu

Mas foste tu, foi o grupo, ou seja, foi uma decisão de grupo?

Entrevistado

Não, fui eu que organizei, que encabecei esse grupo. Na altura, era o Sérgio Carolino na tuba, muito novinho ainda, eram 2 trompetistas da terra, um deles é professor de música, o outro não tem nada a ver com música hoje em dia, o Paulo Cordeiro, tu conheces, portanto, no trombone e eu. Não havia trompas sequer na altura, portanto, era um quinteto de metais, salvo o erro, se não me estou a esquecer de ninguém. Eu organizei com a malta possível na altura, portanto, foi a minha experiência, ao nível da música de câmara, na minha formação. Portanto, isso foi uma falha grave, como já disse. Daí, fui diretamente para a Gulbenkian a fazer reforços, com essa experiência incrível que eu tinha, sentei-me num naipe de uma orquestra profissional (risos).

Eu

Mas isso, para ti, foi positivo, ou não? O que é que tu consideras dessa experiência, de tu teres organizado essas coisas? Dessa partilha com os teus pares, com com os teus colegas?

Entrevistado

Oh pá, em retrospectiva, diria que foi positiva, embora, fosse tudo muito experimental. Ninguém tinha nenhuma ideia de como é que se faziam as coisas, não é? Mas foi positivo, nem que seja pelo facto de, a partir do momento que me comecei a aperceber como é que as coisas funcionavam minimamente, fiquei um bocado... pá, considereei que era a minha

luta e de todos nós. Perceber que nós tínhamos de tocar juntos, aquela coisa de crescermos a aprender, sei lá, afinar um acorde, a estarmos em sintonia, pronto, entrei um bocadinho... o facto de não ter tido uma formação sólida e quando caiu a moedinha, eu fiquei paranóico em relação a isso. Paranóico não é o termo certo, mas apaixonei-me por esse lado e depois, também, no fim de perceber como é que funcionava o naipe de trombones e o tipo de estrutura que fazia com que tivéssemos ou não sucesso em grupo, no naipe de trombones, ó pá, a partir daí, a coisa foi muito óbvia para mim. Portanto, nunca seria um instrumento que eu que iria desfrutar sozinho, não era nenhum Christian Lindberg, não é? Portanto, percebi que a única forma de ter sucesso era inserido num grupo com sucesso também. E pronto, se calhar já estou a pôr o carro à frente dos bois, não é?

Eu

Não, não, era isso. O que é que tu consideras mais importante num professor e de que forma foste inspirado ou afetado por isso?

Entrevistado

Para já, depende do grau do que estamos a falar.

Eu

Sim, mas desde que começaste a ter contacto com a música e, acima de tudo, com o trombone, quem foram as pessoas que que alimentaram o teu sentido de querer aprender um instrumento de perches, ou seja, que te motivaram mais.

Entrevistado

Sim, é pá, mas a reportando-me à minha experiência pessoal ou posso dizer aquilo que eu acho?

Eu

Sim, nós estamos a falar de ti, sim?

Entrevistado

Pronto, o que eu acho que devia acontecer, era tu teres uma pessoa que te ensinasse as bases corretas desde o início para tu cresceres o mais direitinho possível. Acho que é fundamental que o teu primeiro professor de instrumento seja alguém competente no instrumento e que te ensina. Fazendo a tal analogia com a linguagem falada, que te ensina a articular como deve ser a gramática, que tu saibas a gramática toda e que estejas completamente à vontade com o instrumento. Isso, no meu caso especial, não aconteceu. Portanto, eu nasci um bocado torto, fui ensinado por um professor que ensinava todos os instrumentos, não é? A coisa funcionava porque ele era teimoso e casmurro, e era também um apaixonado à sua maneira. E isso, talvez seja fundamental. Lá está, era o senhor Guimarães, que era o professor mais atípico e mais completamente fora do que qualquer um de nós, de que vocês possam e que seja possível imaginar. Foi meu professor do Ruben, do Sérgio, do Mario Marques, foi uma pessoa que ensinou toda a gente na zona de Alcobaça, eu não sei sequer que instrumento é que o homem tocava. Tinha os métodos mais anti-convencionais do mundo, portanto, era da carga de porrada para cima, era tudo à lei da força.

Eu

Era violento com convosco?

Entrevistado

Sim, ele punha o Ruben, por exemplo, a chorar nas aulas, atava-lhe os dedos à vara do trombone e dava-lhe cacetadas com um pau de madeira. Portanto, era isto, era a este ponto. A mim nunca me aconteceu, mas eu revoltei-me com ele num certo ponto e aquilo deu, inclusivamente, uma cena de filme. Ele pegou, não sei se ele tinha uma arma ou não, mas queria dar-me um tiro porque eu pus em causa o velhote, ele já era velhote na altura, e

ele ficou super ofendido, ofendido e pronto. Aquilo, enfim... era um senhor muito peculiar, pá, já com bastante idade, vivia num lar de Alcobaça. Eu acho que ele não batia muito bem daquela cabeça e aproveitava-se das meninas com 12 anos, imagina? Era uma coisa completamente, fora. Portanto, ele aproveitava-se, quer dizer... dava uns apalhões às miúdas, de vez em quando, mas nada de... uns toquezitos, uma coisa do género, penso que nunca terá passado além disso, mas de qualquer forma, traumatiza uma criança, não é? Portanto, era assim mesmo... só para dizer que era um tipo muito fora. Mas em resumo, foi a pessoa que nos ensinou a todos. Se calhar, no meio de tanto defeito que o homem tinha, se calhar havia ali alguma coisa fundamental que fez com que nós todos tivéssemos algum sucesso. Eu estou falar, pronto, já te dei alguns nomes, mas todos os nomes da malta que tu conheces de Alcobaça passaram direta ou indiretamente pelo Guimarães, que era este senhor, pá, e tinha essa teimosia, era casmurro, e era teimoso, e era um apaixonado por música, pronto. Se calhar foi isso, foi esse o primeiro, o principal motor. Crescemos todos tortos? Sim, pá, desenrascamo-nos uns melhores que outros, não é? Tivemos décadas a tentar corrigir problemas ou ainda estamos, por causa disso, mas se calhar...

Eu

Mas tu achas que essa foi a pessoa que mais te marcou na tua formação?

Entrevistado

Eu diria que sim, é pá, diria que sim, até um certo ponto. Quando eu comecei a achar que... não, a um certo ponto, o que aconteceu foi que, tinha um amigo na terra que serviu como minha referência, pela questão do sucesso que ele ia tendo na sua gestão de carreira, que era o Jorge Trindade. O Jorge começou a ir, pá, muito novo, à orquestra da C.E.E., na altura, a orquestra de Jovens do Mediterrâneo, primeiro até, e com outro colega que era Jaime Carriço, que era o primeiro clarinete da orquestra de São Carlos e que morreu muito cedo, portanto, que iam muitas vezes à terra. Eles estavam lá muitas vezes, estudavam os concertos de clarinete e eu comecei a acordar para a música via clarinete, via o sucesso do Jorge, portanto, pá, achava espetacular as histórias que ele contava, pronto. Ele tocava Cláudio Abbado, tocava com com imensos maestros assim que eu já conhecia e comecei a interessar-me por eles e contavam histórias incríveis, pronto, e eu fiquei comecei a apaixonar-me por aquela ideia de ser músico e pela filosofia, o Jorge é muito filósofo, como tu sabes. Mas a ideia que ele transmitia de que, na altura estava muito na moda, tu vinhas para Lisboa e eras músico militar, pronto, e ele era muito contra isso e dizia que preferia, ele era um bocado fundamentalista na altura, não estudar música do que vir para uma banda banda militar só e ficar por ali. Dizia coisas deste género, o objetivo da vida dele era tocar tocar na Filarmónica de Berlim nem que não lhes pagassem dinheiro nenhum, desde que tivesse um sítio para morar, ele queria era tocar numa orquestra. Pá, aquilo ainda fazia mais sentido na minha cabeça.

Eu

Que idade tinhas?

Entrevistado

Eu tinha... eu tenho menos 3 anos ou 4 do que ele, provavelmente, portanto, eu devia ter 12, ele tinha 15, 16, talvez, por aí.

Eu

Tu, com 12 anos já tinhas acesso a gravações com o Abado, isso é interessante, acho interessante.

Entrevistado

É pá, talvez possa não estar a ser muito preciso, talvez tivesse mais.

Eu

De qualquer forma, estamos a falar da pré adolescência, por aí, não é? Ou seja, entre 12,13, 14.

Entrevistado

Sim, sim, 13, 14 anos. Certamente, sim. Comecei a desbravar caminho nesse aspecto. O meu pai também me comprou umas coleções, umas enciclopédias, na altura, uma Salvate que tinha uns 100 discos de vinil com apresentações das obras mais importantes da história da música, com grandes interpretações. Pá, eu todas as semanas que recebia aquilo, nem sei se era semanal ou não, mas acho que sim, e interessava-me por isso. Portanto, isso foi fundamental, mas voltando às pessoas que me influenciaram mais, portanto, foram, realmente, eh pá, inicialmente o meu pai, só que a relação não era... não funcionava bem entre pai e filho para ensinar a música. Mas depois, definitivamente, o Guimarães e os amigos que estudavam com ele, portanto, lá está, não é só o professor, era o meio ambiente, ou seja, eu ia para a filarmónica ter aulas de música, mas depois havia lá as amigas e os amigos. Aquilo era giro, porque nós estávamos às terças e quintas também à noite e tínhamos aulas e crescíamos juntos a fazer uma coisa que, pá, nem apreciávamos em condições na altura, mas pronto, era uma forma de sociabilizar com aquela malta. Depois, neste processo, apareceu o Jorge, foi a primeira pessoa, lá da terra, ter mais sucesso, com estas filosofias que, pá, me influenciaram e, confesso, ainda me influenciam imenso hoje em dia, porque, realmente, o que ele me disse, na altura, foi que tu tens que estar nas coisas pelo pelas razões certas e manteres-te nas coisas pelas razões certas. E isso para mim foi e é valiosíssimo. Pá, portanto, se foi, se houve pessoa que realmente me marcou, foi o Jorge Trindade, por causa destas coisas que ele me transmitia e desta mística, lá está, que foi que foi sendo incorporada por mim, basicamente, é isso.

Eu

Ok, e qual a experiência, no teu percurso enquanto aluno, que te marcou mais negativamente?

Entrevistado

Foi, definitivamente, uma aula que tive com o Coutinho, já ele tinha saído do Conservatório. Portanto, ele saiu, eu devia estar no sexto ano, talvez, e eu fiquei a ter aulas com ele a nível particular. O Ismael era tecnicamente o meu professor, mas nunca chegou a ser o meu professor no Conservatório. Eu ia ter aulas com o Coutinho à Gulbenkian e depois à Costa da Caparica, à Charneca da Caparica, onde eu sei que tu foste também, e o momento que mais me marcou no meu trajeto, foi uma aula que tive com o Coutinho na Gulbenkian. Lembro como se fosse hoje. Em que eu estava lançadíssimo, estudava imenso, pá, 7, 8 horas por dia de trombone, estava super motivado, a coisa corria às mil maravilhas, fazia trilos, tinha 5 oitavas de registo, fazia tudo e mais alguma coisa. Nem eu sabia o que andava para ali a fazer mas a coisa corria bem e ele chegou à aula e disse-me que eu tinha que mudar o bocal, tinha o bocal muito subido e que tinha que descer o bocal. E eu, pá, lembro-me disso, acatei e a partir dessa aula, daí para a frente, entrei numa depressão incrível, porque eu não conseguia tocar trombone, ponto. Deixei de conseguir tocar trombone, portanto, dificilmente conseguia tocar uma escala sem me enganar 3 vezes, quanto mais, fazer aquilo que fazia antes de me mudar em embocadura. Portanto, foi uma coisa que eu nunca percebi, porque é que aconteceu desta maneira, confesso, porque tu és professor há 6 anos de um aluno e de repente chegas à aula e dizes que ele tem que mudar a posição do bocal, acho que é uma coisa que não tem... não faz sentido nenhum. Não percebo o que aconteceu mas que foi determinante para a mim.

Eu

Mas tu consegues perceber, ou seja, se havia algum problema que ele estava a identificar, eventualmente, tu não estavas ou algum bloqueio...

Entrevistado

Não, honestamente, lembro-me perfeitamente de estar tudo a correr bem e não compreendo, hoje em dia ainda, porque é que aconteceu desta forma, porque não havia nenhum problema que justificasse uma mudança de embocadura. Foi que ele foi o que ele propôs, que ele obrigou na altura, pronto. Foi, basicamente, agora vais tocar com o bocal mais em baixo, pá, e isso marcou-me definitivamente, a partir daí, nunca mais foi natural tocar trombone, até ali estava a ser, mas a partir daí nunca mais foi. Portanto, ainda estou à procura dessa naturalidade hoje em dia. Nunca, obviamente, depois de tanto stress, de tantas tensões.

Eu

Sim, pela tua carreira não podemos dizer que foi um desastre, não é?

Entrevistado

Diz?

Eu

Pela tua carreira, pelo o que vieste a fazer e continuas a fazer, não é? Ou seja, não podemos dizer que tenha sido um desastre.

Entrevistado

Não, eh pá, mas, pronto, mas sei como isso me marcou e se me estas a perguntar o que me marcou mais negativamente.

Eu

Sim, sim, é mesmo isso que eu queria perceber.

Entrevistado

Foi isso, porque foi o desmoronar de uma relação, ao fim ao cabo. Porque, depois, a partir daqui pus tudo em causa e passado pouco tempo consegui, ainda assim, concorrer à orquestra de Jovens do Mediterrâneo e 2 anos seguidos, mesmo não estando a tocar muito bem, mas pronto, consegui. Tinha uma ideia, se calhar, musical ou era musical a fazer as coisas e consegui esse lugar, portanto, tive essa oportunidade. Depois, a partir daí a coisa desmoronou porque eu vinha... acho que já te contei a história, não é? Mas houve um ano em que fui a França e que comecei a ouvir Michel Becquet, que era um tipo de tocava sem ataque e, na altura, era a sensação do trombone, tocava super refinado, tudo muito bonito, muito cantabile e pronto. E aquilo fez sentido para mim, eu experimentei. Houve um ano em que voltei de França, estive lá um mês, comecei a experimentar aquilo e, de repente, desbloqueou o som, porque eu estava completamente bloqueado, articulava muito e, de repente, aquela forma, aquela abordagem, fez com que eu tivesse um som mais livre. E pronto, regressei de França tive uma aula com o Coutinho e lembro-me perfeitamente de ter conseguido tocar o concerto de Ferdinand David, pá, o primeiro andamento, consegui tocar aquilo. Lembro-me perfeitamente bem, que nunca eu não conseguia tocar nada que não falhasse metade das notas e aquilo soava-me bem e era bonito. O único comentário que ele teve foi que vieste de França tocar muito à francesa e eu fiquei completamente em baixo. Portanto, a partir dali, se eu já tinha dúvidas, fiquei com mais dúvidas ainda, porque é que isto está a acontecer desta maneira e o pior que podes fazer é pôr o teu professor em causa, não é? E isso foi um processo complicado entre mim e ele, que nunca será resolvido.

Eu

Cada um seguiu a sua vida, não é?

Entrevistado

Sim, exatamente. Claro, claro, mais ou menos isso (risos).

Eu

E tu consegue identificar aspectos positivos nisso?

Entrevistado

Consigo, porque tive de desbravar caminho sozinho para descobrir outras alternativas, outras possibilidades e facto de pôr tudo em causa, que me cria, ainda hoje, algumas dificuldades em manter-me centrado, mas ao mesmo tempo, a mim, pelo menos, deu-me essa possibilidade, de tentar compreender as diversas alternativas de uma outra forma, não sei, incorporar outras abordagens técnicas diferentes que existem e a forma de tocar. Se não tivesse mudado nada, provavelmente, seria um músico de orquestra com algumas limitações, porque, lá está, a forma como eu tocava trombone, tenho essa consciência. Eu Não tinha muita projeção, tinha um bom controle, era tudo muito controlado mas para tocar em orquestra sinfónica, da maneira que eu idealizo que se deve tocar, ia ter alguns problemas. Portanto, sim, o facto de a coisa ter desmoronado e, embora, tenha sido um processo doloroso, ajudou-me a compreender outras coisas e ia procurar outras alternativas. Se calhar, isso não tinha acontecido, se não tivesse tido este percalço. Foi bom, em retrospectiva, foi bom conseguir converter isso numa coisa boa, mas enquanto professor, a mim, marcou-me pela negativa porque eu nunca fui, tenho plena consciência, que nunca foi um bom professor de trombone por causa disso, porque não me baseava numa estrutura sólida para ensinar os meus alunos, não é? Era tudo na base do intuitivo.

Eu

Alguma vez sentiste, por parte do do teu professor, antes dessa aula na Fundação que haveria algum impedimento à tua evolução, que ele não dava tudo para que tu fosses melhor.

Entrevistado

Não, não.

Eu

Porque, do que estou a perceber...

Entrevistado

Era como se houvesse um boicote.

Eu

Exato, ou então, vamos ver como é que se safa, pode haver um bocado essa inconsciência pedagógica, não é? A formação pedagógica, no caso dos músicos, não é muito alta.

Entrevistado

Claro, claro que não e na altura, pior ainda. Se bem que... eu já coloquei essa questão algumas vezes, a mim próprio. A única coisa que eu achava era que ele não gostava de ser confrontado. Eu era muito curioso e ouvia muita música e, às vezes, chegava as aulas e dizia-lhe que tinha ouvido uns discos de trombone e tal, e ele arranjou-me umas gravações do Ralph Sauer, na altura, de quem ele gostava muito também. Havia só algumas reacções, quando eu era muito curioso, quando eu fazia lhe fazia... não é que eu lhe fizesse muitas perguntas, mas do género, registei na memória frases do género, se soubesse as respostas todas qualquer dia tocavas melhor do que eu, coisas deste género, que me marcaram de alguma forma também. Pá, eu acho que é o que o professor deseja, não é? Se tiver alunos com sucesso, concorrer e a ganhar lugares nas orquestras, para mim é um orgulho, não é? Mas, eu lembro-me que ele dizia coisas deste género, que eu, pá, não sei, mesmo que fosse com humor, acho que não era um humor, assim, muito propositado e que me deixava na dúvida. Agora, ao ponto de pensar que isto foi um boicote, é pá, acho que não. Tanto que depois, pouco tempo depois, ele, no fim de estragar tudo, acho eu, comecei a ir à Gulbenkian porque ele me convidava, eu continuava a ser o aluno preferido dele, na altura, portanto... também não havia muitos, devia ser o

único, pronto (risos), era por isso que ele me levava à Gulbenkian, embora não estivesse em forma, achava eu, não é? Mas pronto e, portanto, se fosse um boicote, ele não faria isto, não é? Portanto, acho eu.

Eu

Ou seja, continuava a apoiar-te, não é? É o que estás a dizer, apesar disso. Como é que ele lidou com esse desmoronar, como tu lhe chamas. Ele sentiu o mesmo que tu ou eras só tu que sentias? Porque, às vezes, a nossa sensação, atrás da campânula, é deste tamanho (má) e à frente da campânula (boa) é deste, não é?

Entrevistado

Ele desvalorizava. Eu lembro-me das aulas seguintes a este episódio, foram catastróficas e eu ficava a chorar a um canto e o gajo gozava comigo por estar a chorar, coisas do género e dizia que não percebia qual era o meu problema. Ele desvalorizou imenso, mas eu tenho plena consciência que ele não estava a saber lidar com o facto de eu não estar a tocar o que estava a tocar.

Eu

Nem, provavelmente, percebia o que é que levou àquilo, não é?

Entrevistado

Eh pá, basicamente. Acho que é um bocado por aí.

Eu

O que é que fazes nos teus tempos livres?

Entrevistado

É pá, não tenho muitos hobbies, na realidade é uma falha.

Eu

Não, não é falha nenhuma.

Entrevistado

Não, é, porque devia, sei lá, coleciono discos e organizo a minha discoteca. É um hobby ligado à música e depois, quando eu quero mesmo não ter nada na cabeça, ligo a PlayStation e jogo uns jogos, é isso que faço (risos). Em vez de ver a telenovela, o que faço é ligar a PlayStation e pronto, porque perco aqui uma horita ou mais a jogar uns jogos. Um de golfe, que eu gosto muito do jogo, da PS 3 ou flippers.

Eu

Desde que não te juntes ao Trump, está tudo bem.

Entrevistado

Podes crer, não, não, isso aí não (risos).

Eu

Quem pratica golfe é o Alessi.

Entrevistado

Aí é? Não sabia.

Eu

Pertence a um grupo todo... daqueles privados, lá em Nova Iorque, daquelas cenas que só entram homens.

Entrevistado

Só uns parênteses, mas não viste há dias aquela... se calhar não. Aquela conferência, não é bem uma conferência, foi um encontro encontro entre os trombonistas e dos tubistas da orquestra de Nova Iorque? Fizeram um encontro online e estive a assistir a isso, com a

malta toda. O Finlayson, o Collins Williams, sei lá, só não estava o Donald Harwood, nem sei se ainda é vivo ou não, suponho que é. Estava o Warren Deck, o Alan Baird, todos os trombonistas que passaram pela secção nos últimos anos, o Jim Markey, todos a contar as histórias deles, do naipe, Nitzan Haroz, também.

Eu

Isso está no YouTube?

Entrevistado

Não tenho a certeza se gravaram. Aquilo era uma conferência do Zoom. Se calhar gravaram, é capaz de estar. Mas foi interessante assistir, por acaso. Abordaram temas muito interessantes, a questão das acústicas, aquilo que molda o teu som como naipe ou não, se maestro molda mais do que uma acústica, por exemplo. Aquelas transições entre Filadélfia, Nova Iorque e Nova Iorque e Boston. Portanto, eles falaram disso tudo o Markey falou dessa transição de Nova Iorque, Boston; o Alessi de Filadélfia, Nova Iorque estás a ver? E o como é que isso afectou na forma de soprar.

Eu

Já viste a entrevista do Alessi com o Michael Davis? Ele tem para aí 2 ou 3 entrevistas com com ele. E numa delas, acho que é com ele, ele fala da transição de Montreal para Nova Iorque.

Entrevistado

Exato, ele aqui, também falou disso, mas era mais por indisciplina que existia em Montreal, que era malta, um bocado, pronto, pouco organizada e acho que em Nova Iorque, aquilo era tudo, pá, super metódico e tudo mais. O Colin Williams também falou muito disso, que não era tanto forma como eles articulam em Nova Iorque, mas a forma como largam as notas, a forma de largar as notas. Essa precisão e esses detalhes, toda essa forma de tocar e o conceito está tão incorporado, que é por isso que está um patamar acima, em relação a grande parte das orquestras. Até considero que o Alan Baird foi um bocado, eh pá, despropositado, eu acho que ele veio de Milwaukee. Ele fez a comparação a dizer que que, pronto, em Nova Iorque é que é a sério, que no nordeste, de onde vinha, aquilo era tudo um bocado, eh pá, pronto, foi um bocado...

Eu

Desbocado?

Entrevistado

Sim, foi um bocado desbocado. Os colegas de Milwaukee devem ter ficado muito satisfeitos com ele (risos). Mas pronto, falou-se de coisas muito interessantes, por acaso, acho que foi muito, muito giro seguir aquilo, mas pronto, era só um parêntesis.

Eu

Tenho que procurar, não vi. Vamos avançar para segundo bloco de perguntas e que tem, basicamente, que ver o contexto profissional. Portanto, algumas perguntas já respondeste, mas passamos para elas na mesma, pode ser que surja mais alguma ideia, alguma informação.

Entrevistado

Ok.

Eu

Qual foi a altura em que tu decidiste ser músico e porquê? Já respondeste mais ou menos a isto, não é? Acho que foi o contato com Jorge Trindade, suponho, mas gostava de saber se tens uma altura em que, é hoje, eu quero fazer disto vida.

Entrevistado

Pois, não, não, não tenho. Acho que foi o processo, foi determinante o facto de ter contacto com Jorge, que teve sucesso, como já disse, e depois a coisa acabou por acontecer. Aos 17 anos, comecei a ir à Gulbenkian, quer dizer, isto foi tudo muito rápido. Felizmente, nunca passei por aquele dilema que tem a maior parte dos adolescentes que eu vou fazer da minha vida, não é? Portanto, eh pá, a coisa acabou por acontecer. Se me perguntares, eh pá, aconteceu. Eu não, não.

Eu

Ok, mas tu, na adolescência, já tinhas consciência que querias ser músico, não é?

Entrevistado

Sim, a partir do momento que vais à Gulbenkian e comesas a ter sucesso a esse ponto, não é? De ires a uma orquestra profissional e com regularidade e depois, passado pouco tempo, consegui também um lugar na orquestra da ópera. Quer dizer, foi tudo muito novo ainda, portanto, nem deu para pensar em nada disto, aconteceu. Não, decidi fui arrastado para aqui, foram as circunstâncias.

Eu

Mas desde novo, não é? Desde sos 12, 13 anos, não é?

Entrevistado

Sim, mas a sério, quando veio a coisa mais a sério, foi para aí a partir dos 15, talvez 14, 15 anos.

Eu

E as expectativas que tinhas realizaram-se? Ou seja, a área da música onde estás inserido e que seguiste profissionalmente, responde às expectativas de quando tu tomaste a decisão de ser músico?

Entrevistado

Claro que não. Eu pensava que isto era tudo um encontro de grandes filósofos a falar, eh pá, e hiper dedicados e, pá, sempre com ideias fervilhantes acerca da arte e percebi, desde muito cedo, que a música tem muito, infelizmente, muito pouco que ver com isso, em particular, no nosso meio, que é um meio pequenino. Na altura, então, quando eu cresci com 18 anos, quando eu comecei a entrar no meio profissional, percebi rapidamente que as pessoas já estavam muito desencantadas. Eu era o miúdo novo da Orquestra de São Carlos e queria estudar trombone e chateavam-me a cabeça, que eu estava sempre a estudar trombone. Pá, ia ver concertos ao fim-de-semana, das grandes orquestras mundiais e queria que partilhar com alguém, estava todo excitado e todos estavam borrifarem-se, ninguém queria saber. Havia colegas me diziam, Pá, mas tu gostas de música? Pá, isso depois passa, deixa estar, pronto. Obviamente, que rapidamente percebi que não era nada daquilo que eu idealizava, não é?

Eu

Tu querias ser músico de orquestra e tornaste-te músico de orquestra, ou querias ser solista e tornaste-te em músico de orquestra?

Entrevistado

Não, não, não solista nunca quis um, nunca foi uma aspiração. Não, eu tornei-me músico de orquestra e apaixonei-me pela área da orquestra e é aquilo que eu gosto de fazer.

Eu

Neste caso, também podemos ver que foi uma coisa que aconteceu, não é?

Entrevistado

Pronto, aconteceu e realmente pá, eu tinha expectativas é que fosse um terreno fértil em

gente apaixonada e, na altura, percebi que não era nada disso que acontecia, e pronto. Salvo algumas exceções, não é?

Eu

Quais são os atributos que consideradas mais importantes para se conseguir singrar ou integrar-se na profissão enquanto performer? Ou seja, enquanto músico, não é?

Entrevistado

Na orquestra?

Eu

Enquanto músico neste caso, enquanto performer, pode ser orquestra como pode ser, sei lá, fazer um recital, tocar num grupo de música de câmara. Eu estou a falar da performance, do métier de tocar, de ser músico e exercer essa função. E, já agora, se fazes alguma distinção de ser professor? Ou seja, que atributos é preciso teres para seres músico e se é preciso ter outros atributos ou os mesmos para ser professor.

Entrevistado

Bom, isso é uma pergunta que se divide em várias, é difícil de responder. É pá, uma das coisas mais importantes é, para mim, como em qualquer área, mas nesta em particular, é ser honesto desde o princípio, ser honesto e ser estruturado. Minimamente estruturado psicologicamente e honesto.

Eu

Mas como quando dizes honesto, dizes em que sentido?

Entrevistado

Ó pá, honesto com contigo próprio pá, seres genuíno, eu sei lá. Isto tem que ver com traumas de infância, porque na altura as pessoas faziam-se passar por aquilo que não eram, pronto. Pá, e eu acho que isso é importante, tu entrases no meio e perceberes desde logo, desde muito cedo, que é um trabalho de equipa. Tens que ter uma técnica base, obviamente, minimamente estruturada para seres, minimamente eficiente também, não é? Mas tão importante como isso é o facto de tu cumprires horários, de não deixar ninguém pendurado, as pessoas poderem contar contigo, seres disciplinado, há aqui uma série de fatores que fazem com que tu possas ser catapultado para um certo sucesso, não é? Portanto, estavas, também, a perguntar-se acerca das coisas entre um instrumentista e um professor, se as coisas se misturam ou não. Ó pá, eu acho que sim. Acho que um professor também...sei lá, isso é uma pergunta difícil (risos). Estou um bocado perdido.

Eu

Da forma como está a responder, eu suponho que nós podemos encontrar isso, também, no professor, não é? Sem ser uma pessoa que seja honesta consigo própria, ou seja, que não se ponha nem acima nem abaixo daquilo que é capaz, embora isso pode ser um bocado difícil de se fazer, não é? Ou seja, porque também tens que pôr um bocado acima para te motivares, não é? Também, se te pões demasiado abaixo, não tens força, sei lá... motivação para ser melhor, não é?

Entrevistado

Sim, mas sobretudo, o facto de ter que ser estruturado, não é? E tens que dar essa estrutura ao teu aluno, aos seus alunos, tens que lhes dar uma cama base sólida, isso é fundamental. Mesmo para a vida profissional, pronto essa estrutura, pá, em termos de trabalho, grupo, para mim, é fundamental. Tu e eu conhecemos alguns casos de malta que até toca bem, mas depois não pode contar com eles para nada. Isso aconteceu comigo em algumas situações, portanto, sobretudo quando tu tens que escolher. Quando estás nessa posição de ter que escolher alguém para tocar no teu naipe, o naipe já está instituído, pá, tens que chamar alguém em quem tu vais confiar e que não vai colocar o

trabalho dos seus colegas e o teu próprio trabalho em causa, não é? Portanto, eu dou muito valor a isso. Eu acho que isso é super importante e ela está estrutura e honestidade.

Eu

Eu pus aqui uma coisa que não sei se se concordas, mas eu pus, ser alguém comprometido, não é? Alguém que é capaz de cumprir aquilo que diz que faz, não é?

Entrevistado

Sim, sim, completamente. É, exatamente, sim, sem dúvida é, basicamente, isso. Nós temos que poder confiar uns nos outros pá, nós não temos de estar de acordo uns com os outros. Na realidade, nós vamos ter perspectivas diferentes mas quando estamos a trabalhar na mesma frente de ataque, não é? Não será este o termo ideal, mas quando fazes parte de uma equipa, tens que conseguir lá estar e ser o mais equilibrado possível e conseguir gerir estas pequenas diferenças em benefício de um objetivo comum. E isso depende muito do facto de podermos ou não confiar uns nos outros, basicamente é isso.

Eu

Tu considera importante fazer formação no estrangeiro?

Entrevistado

A um certo ponto, depende, acho que, eu, por exemplo, nunca fiz formação no estrangeiro estrangeiro, mas hoje em dia, eu acho que tu podes aprender muita coisa no teu país, não é? Nomeadamente, a nível do trombone, tens muitos, muitos bons trombonistas que podem ensinar muita coisa boa, também alguns contextos académicos que são bastante construtivos, não é? Mas a experiência no estrangeiro abre-te outros horizontes, outras possibilidades, abre-te outras visões que só servem para te enriquecer. À distância nunca é a mesma coisa do que vê-las do lado de dentro, não é? Portanto, se calhar, a resposta é sim. Quanto mais, melhor, quanto mais pudermos passar por essas experiências, quer seja em orquestras de... quer dizer, eu estou a pensar, estou-me a pôr na pele dos alunos, quer seja uma orquestra de jovens, quer seja ter aulas com um professor conceituado num dado país ou num dado ambiente, eh pá, quanto mais podermos fazer isso, mais enriquecidos saímos. Se é fundamental para o sucesso? Não, não é para mim, não é fundamental. Acho que tu podes ter sucesso e fazeres a tua experiência, e falo por mim próprio, não é, sem sair de casa, praticamente. Felizmente, hoje em dia, porque não era fácil há uns anos atrás, mas agora eu acho que sim.

Eu

Mas mesmo no trombone, achas que há uns anos atrás não era fácil?

Entrevistado

Há uns anos atrás, quando digo há uns anos atrás, digo, há décadas, não é? Se falámos de há 15 anos para cá, sim. Há mais gente, têm a possibilidade de tocar com muita gente que te puxa para cima. Lá está, eu cresci e tu também num ambiente em que não havia quase ninguém para tocar, precisamos desse estímulo. Precisamos de malta a tocar melhor que tu para tu sermos espicaçados a tocares melhor ainda e para pronto, isso já acontece.

Eu

O que é mais importante o reconhecimento do público ou dos pares?

Entrevistado

Dos pares, assim, de repente. O público penso logo nos média, penso logo que é um reconhecimento muito estranho, a forma como és mais reconhecido hoje em dia, não sei, tem que ver com grupos, tem que ver com... eu acho que o maior reconhecimento é o facto de seres chamado mais do que uma vez para fazer um trabalho numa orquestra, pronto. É sinal que as pessoas gostam realmente do teu trabalho e não é aquela palmadinha nas costas só porque sim, só porque o outro também deu uma palmadinha,

pá. Não, acho que o reconhecimento maior é quando tu é chamado mais de uma vez para fazer um trabalho. Portanto, é pá, quer dizer que estás no bom caminho e que as pessoas gostaram de ti e isso é fundamental. É necessário esse reconhecimento? Sim, acho que nós precisamos desse estímulo também, por muito que tu saibas que a coisa até está a correr bem, precisas de ser valorizado e eu acho que os colegas são o principal barómetro, sem dúvida. Senão, podes estar a crescer no mundo de Facebook em que tens muitos likes e tal e aquilo é um barómetro que, às tantas, és como aquele trompista italiano...

Eu
É virtual.

Entrevistado
É isso, e qualquer artista, entre aspas, tem muitos likes, hoje em dia. Portanto, sim, é entre os nossos pares que é o barómetro.

Eu
Tu consideraste mais músico ou professor? Como é que te identificas?

Entrevistado
Músico, eventualmente, pá, sei lá, professor não. De trombone, como já disse há bocadinho, pá, e para mal dos meus pecados, foi uma coisa que aconteceu porque tinha que acontecer mas eu teria reescrito a história de outra maneira, se queres que te diga, para mim próprio. Aprendi muita coisa a dar aulas e a dar aulas mal. Gosto de ser professor de música de câmara, isso eu gosto, gosto de fazer. Acho que posso inspirar quando faço música de câmara, consigo. Mas isso é uma consequência de ser músico, de de estar à procura sempre coisas de diferentes na música, portanto, pá, a resposta é sim, é músico, neste caso.

Eu
Vamos passar à terceira parte do questionário, vamos concentrar-nos naquilo que é mais o ensino. Tu segues, nas tuas aulas, o currículo oficial ou tens um próprio, tens o teu?

Entrevistado
O currículo, quer dizer o método?

Eu
Todas as escolas... isto é uma questão mais política do que propriamente musical. O Governo legisla sobre tudo, não é? No nosso caso, em relação ao ensino superior, também, que é o teu caso. Também tem um currículo próprio. Nem que seja um currículo, segundo soube esta semana, acho que é de 75, de 1975, não sei se tu já viste isso. Que bibliografia é que usas e como a organizas? Tens autores que segues religiosamente ou não?

Entrevistado
O currículo, eu basicamente sigo o meu, acho eu. Eu adapto sempre a bibliografia, o repertório ao aluno em causa, é, sobretudo, repertório que estipulo, pesando as características de cada aluno e desenvolvo a partir daí. Portanto, trabalho na base desses objetivos, tentando ser abrangente, o mais possível, em termos estilísticos, de épocas e tudo mais, e depois a bibliografia que utilizo para complementar, é esporádica e é um bocadinho... não digo aleatória, claro, mas consoante cada necessidade específica.

Eu
Mas tens autores tipo, o Brad Edwards, o Marstellar, ou sei lá...

Entrevistado
Brad Edwards, sem dúvida, Concone ou o Bordogni, sim. Mas mais Concone, Brad

Edwards, Arban, eventualmente. Muito por aí, não tanto Marstellar, mais estes que estava a referir.

Eu

E esse são os autores que consideras mais importantes, por alguma razão especial?

Entrevistado

O Brad Edwards sim, porque a abordagem que faz é sempre aquela em que eu acredito, é uma abordagem menos técnica, ou seja, tu estás a estudar técnica mas com objetivo de criar música, portanto, não estás só no ginásio, na passadeira, estás a tentar, pelo menos, correr ao ar livre e a apreciar as árvores e os passarinhos à tua volta, não é? Portanto, embora estejas a correr na mesma, eu gosto muito dessa perspectiva do Brad Edwards mas acho que é dos tipos mais interessantes dos últimos tempos. Faz com que tu redefinas os objetivos do trabalho de base. Consegues estar a fazer trabalho de base, mas de uma forma muito mais motivadora.

Eu

E, portanto, tens alguns aspectos técnicos que valorizes mais. Se há algum foco que tu trabalhes com mais cuidado ou não?

Entrevistado

Não, acho que é um bocadinho o ajustar de todos os componentes e lidar com a técnica, sei lá, é uma coisa geral, não é? Portanto, não, não há... é ser o mais minucioso possível e apreciar os pequenos detalhes ao máximo, em todos os aspectos, portanto da técnica e da música. Basicamente, é isso, a forma como articulas como largas as notas, tens que ter flexibilidade, tens que ter um bom som, claro, um bom som de base, mas, se calhar, o mais fundamental de tudo é, e também aprendi muito com os meus próprios erros, é tu relaxares, consegues tocar o mais relaxado possível. É gerires essa questão, isso estará na base de toda a técnica, tu tocares relaxado e desenvolveres a partir daí. Isso é, para mim é, fulcral.

Eu

E para ti, o que é o conceito do ar, de respiração?

Entrevistado

É seres o mais natural possível a fazer a coisa, também. Sempre fui um bocadinho contra não, não, não, não por acaso não é, não é verdade, mas nunca fui muito naquela teoria do ginásio desenvolvida, por exemplo, pelo saudoso Sam Pilafian e pelo Patrick Sheridan. Aquela ideia de dares muito ênfase à respiração também cria tensões. De alguma forma, eu tento ir lá pela naturalidade, da forma mais natural possível, mais livre possível, mas o ar é livre, pronto. Basicamente, é isso. Não enfatizar demais essa componente também para não criar tensões. Acho que é isso que tento fazer, portanto, tens que perceber que tudo depende da utilização do ar, claro, mas não lhe dou assim tanto peso porque esse peso, esse ênfase pode bloqueá-lo ao mesmo tempo, não é?

Eu

Não está no centro do teu modelo de ensino, então, do teu trabalho?

Entrevistado

A utilização do ar? Está, posso dizer que está, não é? Tento é abordar o tema com a maior naturalidade possível, sem exageros, pronto, sei lá. Tentar fazer compreender que temos de estar o mais relaxados possíveis para respirar e para utilizar o sistema respiratório na nossa arte, não é? Mas não muito mais do que isso. Está na base de, sim, o ar está na base de um bom som, mas também a vibração está na base de um bom som. É uma, é uma mistura de...

Eu
A coordenação, também?

Entrevistado

É da coordenação também, não há nada que tu... se dás ênfase demais a só uma coisa, vais ter problemas, eventualmente.

Eu
Para ti, a respiração está é uma coisa tão importante como outros aspectos de tocar um instrumento.

Entrevistado

Sim, também pela minha experiência pessoal, eu já passei por muitas fases, e numa fase inicial, falava-se muito o que era preciso, era soprar e isso criou-me tensões. Percebo, hoje em dia, que tirou-me o foco de outras coisas importantes, não é? A vibração do centro da embocadura, desse relaxamento que tu precisas de ter. Oh pá, portanto, a gente tem que gerir isso com algum cuidado, na realidade, e tento gerir isso com...

Eu
Sem ser obsessivo.

Entrevistado
Sim, exatamente, por aí.

Eu
Tu consideras que segues algum modelo de ensino aprendizagem do trombone ou alguma forma de pensar o instrumento, alguma escola?

Entrevistado
Fui muito influenciado pela escola americana, sem dúvida. Em particular, pelo som da Orquestra de Nova Iorque que eu tentei emular, copiar desde muito cedo. Portanto, e procurando copiar... pá, não sei até que ponto é que podes considerar que isso é uma forma de seguir a escola deles, mas pronto, eu tento imitar um determinado som, acho que é um bocado, é uma condição para tu estás a colar-te àquele modelo, não é? Portanto, e se há uma escola de que eu gosto e que eu gostava de incorporar, é essa. Essa abordagem, mas, lá está, tirando os excessos. Falávamos do ar há 2 minutos atrás, não é? Eu acho que eles dão tanto ênfase a certas coisas que depois acabam por... a forma de tocar é um bocado artificial, não é? Funciona, pode funcionar a nível orquestral, por exemplo, mas depois, quanto tu ouves cirurgicamente, individualmente, ou solisticamente, não soa tão natural como deveria, pronto. Sou muito mais adepto, hoje em dia, de uma globalização, uma forma de aprenderes com os vários progressos que vão fazendo um bocadinho aqui e ali em toda a parte do mundo, pronto, basicamente.

Eu
Mas quando falas da escola americana, falas de Nova Iorque, em específico, não é?

Entrevistado
Sim.

Eu
Em Chicago é muito diferente.

Entrevistado
Sim, é muito diferente, um bocadinho mais crua na minha perspectiva. Portanto, hoje em dia, se tivesse que dar como referência uma orquestra, até confesso que era muito mais orquestra de Boston, que é a que gosto mais de ouvir, dentro das orquestras americanas, que era o modelo que me interessava mais seguir. Mas hoje em dia, isso está-se a diluir um

bocadinho. Tu tens orquestras por toda a parte do mundo que tocam de uma forma muito coerente e muito interessante e isso é uma das grandes vantagens da globalização. Muitas orquestras incorporaram uma forma de tocar, lá está, justamente por causa destas influências. Se calhar, inicialmente, muitos de nós fomos buscar estas influências aos americanos, não é?

Eu

O primeiro trombone de Los Angeles é um espanhol que começou a Espanha. Esteve na Filarmónica de Munique, ou seja, já viajou por não sei quantos sítios.

Entrevistado

Exatamente, claro, é isso. Várias aculturações, não é? E de lá para cá e de cá para lá, claro, também tinhas o Maximo, não é? Também foi daqui para lá, não é? Portanto, basicamente.

Eu

Ele foi de um teatro com qualquer.

Entrevistado

Tens o Abel Pereira também.

Eu

Sim, sim, sim.

Entrevistado

Sim, mas são exceções, na realidade. Como sabes, são exceções, não existem assim tantas exceções nos metais. Existem algumas.

Eu

É mais usual tu teres americanos na Europa do que europeus na América.

Entrevistado

Pronto, exatamente, justamente.

Eu

Quais são as características que tu consideras mais importantes num aluno?

Entrevistado

A motivação, curiosidade, ser apaixonado, organizado, ser disciplinado, ter espírito crítico também. Portanto, estou a falar de um aluno de nível superior não é?

Eu

Embora, estas coisas que têm que estás a falar, podes, perfeitamente, aplicar isto a um aluno de ensino intermédio. Se ele também for um aluno que se motive, e curioso, e apaixonado por aquilo que faz, não é? E organizado, será sempre alguém que também virá... e tu pensas nesta questão de como é que tu utilizas a experiência que o aluno traz consigo nas tuas aulas? Ou seja, a importância dos conhecimentos ou experiência que o próprio aluno possui?

Entrevistado

Sim, no meu nível de ensino, sim, no ensino superior porque é super importante o background que ele tem, que um aluno tem porque também te põe a ti a pensar, não é? Portanto, se já tem algumas as ideias, já tem alguma experiência, segue uma determinada linha de pensamento e também te põe a ti a pensar, não é? E penso nisso, claro, e peso isso. Portanto, porque lá está, o ensino é uma estrada de 2 sentidos, não é? Eu estou a ensinar e estou a aprender ao mesmo tempo. Não sei o que é que faço mais, se a ensinar ou a aprender numa aula. Nesse aspecto, é super importante ter alunos que têm um conceito, que já têm algum tipo de conceito ou uma pretensão de conceito, qualquer coisa.

Eu tenho uma coisa que eu tento instituir ao máximo, não é? Que tenha esse conceito definido, que saiba para onde é que quer ir, como é que quer soar exatamente, porque é que vai soar assim? E, portanto, é muito importante o background do aluno e também os conhecimentos que tem, os objetivos, essa partilha de conhecimento para mim é fundamental nas aulas.

Eu

Em que alturas ou em que circunstâncias é que mobilizas essas concessões que o aluno já possa ter adquirido, ou seja, por exemplo, a tocar uma peça, questões técnicas? Não sei.

Entrevistado

Misturam-se sempre as 2 coisas, não é? Mas sim, no trabalho de repertório, é pôr em causa, muitas vezes, porque é que optaste por aquela por esse caminho, porque é que decidiste fazer esta frase dessa maneira? E porque é que não experimentas a fazer desta maneira? Pronto, se há um conceito, se ele existe, raramente me convence à primeira, porque eu tento... por muito bom que seja. Imagina um exemplo caricato, eu tenho o Joe Alessi a tocar para mim e ele toca a frase de uma determinada maneira e eu sou tão chato que vou pensar, mas porque é que não fazes a frase desta maneira assim? Estamos a falar de alguém, como o Joe Alessi que tem um conceito e uma forma de tocar, não é? Se um aluno for assim tão refinado como isso ou se estiver, pelo menos nessa...

Eu

Portanto, se o aluno já tiver uma identidade, ou seja, se for uma forma de...

Entrevistado

Identidade, é justamente isso, se os alunos já tiveram essa identidade, eu tenho sempre tendência a propor-lhe outras alternativas, para. justamente, ver qual é a capacidade de reação dele para se adaptar a outras alternativas de conceitos e de formas de tocar, e de frasear e tudo mais. Não sei se respondi à tua pergunta, mas acho que é isso.

Eu

Ou seja, do que eu percebo, é que é que tu tentas usar o aquilo que ele traz para, de alguma forma, também colocares em questão e pô-lo a pensar aquilo que ele próprio pensa.

Entrevistado

Sim, exatamente. Para já perceber se foi uma conclusão a que ele chegou, se é só um copy paste de uma coisa que ele ouviu, não é? Mas na realidade, e para ser completamente honesto, os alunos, a maior parte das vezes, não têm grande conceito. A verdade é essa, eles debitam as notas. Eu estou a falar num mundo ideal. Mas se fosse completamente honesto, os alunos tocam as notas e tu tens que lhes mostrar um sentido para as notas que estão a tocar. Eu continuo a achar isso cada vez mais, portanto, é raro aluno que chega e que toca e que me põe a pensar na interpretação dele. É muito raro isso acontecer.

Eu

Aí leva-nos a outra questão que é, quantas vezes é que é que o aluno, durante a sua formação, lhe foi dada a liberdade para ele poder pensar por ele e fazer as coisas que ele... e dar-lhe a confiança para isso.

Entrevistado

Sim, completamente, claro.

Eu

No ensino superior, nós já estamos a falar com adultos, é um bocadinho diferente, mas no ensino médio, na iniciação e depois, no ensino intermédio, é muito raro tu teres... agora estou a dar uma opinião, não é? Mas, acho que é muito raro ter um professor que consiga

pôr o aluno a pensar que não seja de uma forma muito técnica ou de uma forma interpretativa em que, normalmente, é o professor que diz, vais tocar assim e vais fazer assim, não é? Digo eu, não sei.

Entrevistado

Sim, completamente. Por isso é que voltando à questão da iniciação, é bom que eles cresçam o mais estruturado possível, para a coisa ser o mais natural possível também e pronto, ao fim ao cabo, para conseguirem desenvolver uma identidade e transpor isso para uma forma de tocar, ter ideias consistentes para ter alguma coisa para veicular, não é? Porque, senão, é sempre uma luta contra o instrumento quase, tu passas muito... eu vivi muito isso e tu também, acho eu, que é passarmos muitos anos a tentar perceber como se toca o instrumento e depois isso bloqueia-nos, não nos dá liberdade também, não é? É difícil falar acerca dessa temática. Portanto, lá está, num mundo ideal, um aluno, pá, não sei... eu tenho a sorte, nós temos a sorte, neste momento, de ter alguns alunos na Escola Superior, que vêm com muita destreza, tocam, conseguem, realmente, transmitir alguma coisa mais do que só as notas que tocam, portanto, e têm uma personalidade. Justamente, porque eu sinto que eles vêm com essa autonomia que estás a referir e que foi estimulada pelos professores, também. Têm essa capacidade de transmitir alguma coisa mais do que o lado técnico do instrumento, portanto. É pá, e isso é espetacular, mas é raro, até agora, não tinha sentido muito isso. Isso é uma coisa relativamente nova para nós, ali, pelo menos, a escola está a melhorar nesse aspecto, aqui em Lisboa. Nós apanhávamos alunos com dificuldades técnicas, lá está, que não se coadunavam com o ensino superior e que não dava para mim. O ensino superior era tentar resolver problemas técnicos naqueles 3 anos de licenciatura e a coisa, neste momento, está numa fase de mudança. Eu sinto isso, há alunos muito mais bem preparados, pelo menos, as últimas fornadas são assim, há mais perspectiva de evolução.

Eu

Mas como quando tens um aluno que faz uma interpretação muito diferente daquela que tu idealizas, tens tendência a aceitar isso ou tens tendência a moldar segundo a tua concepção? Claro que não estou a falar de coisas que seriam um absurdo, não é? Portanto, estou a falar de uma outra forma de ver aquilo que é um o texto musical.

Entrevistado

Pá, tenho tendência a, pelo menos, pô-lo a pensar de uma forma... acho que a tendência é sempre dar-lhe outras alternativas, mas depende muito. Eu nunca apanhei um aluno que tocasse um concerto, ou andamento de um concerto que eu ficasse convencido, não é? 100% convencido, não, nunca, nunca aconteceu. E tento sempre moldar, portanto, tento sempre negociar com esse aluno alternativas que permitam que o que aquilo que ele está a tocar funcione melhor, tocando num contexto de grupo. Embora seja um trabalho, um trabalho solístico, obviamente, mas questões como afinação, como ritmo, como há coisas que não são negociáveis, que tu acabas sempre por tentar melhorar e fazer com que sejam mais eficientes numa leitura com um grupo, não é? Isso, às vezes, tens é alunos que têm uma forma intuitiva e pouco madura de tocar, fazer uma abordagem musical mas que tu sabes, à partida, que não vai funcionar com a eficiência desejada quando estão a tocar à frente de um grupo, não é? E tu tentas limar essas arestas, portanto, antecipas isso, não é? É uma questão de experiência, tu já conheces a peça tão bem, de trás para frente e já sabes, já foi experimentado tantas maneiras que tu vais antecipar que não, mas espera aí estás a fazer assim, mas olha que... há sempre coisas que tu vais dizer. Portanto, eu acho que há sempre que tu, normalmente, vais dizer.

Eu

E, nesse contexto, quando é que consideras que é importante o aluno ser ouvido? Ou seja, quando responde às questões que colocas, quando executa um exercício? Estou a separar

um bocadinho a questão da técnica da música e da música da técnica. Se vale a pena ouvir o aluno na naquilo que é uma questão técnica ou naquilo que é uma questão musical.

Entrevistado

Tecnicamente, às vezes... as 2 coisas misturam-se, é realmente difícil, mas, tecnicamente, como é que eu hei-de dizer isso? Estou a pensar, por exemplo, nas cordas, nas mudanças de arcada para eles fazem todo o sentido porque visualmente tu estás a fazer a coisa daquela maneira porque o fraseado e a própria agógica pede que tu mudes na daquela maneira, naquele sítio e aquilo tudo faz sentido. E, às vezes, quando estás a discutir com os alunos acerca da questão técnica e eles dão-te justificações e tu até percebes, mas, lá está, estás sempre a aprender, estás sempre a re-equacionar se a solução que eles apresentam é boa ou não? Às vezes até é boa, às vezes até tu, eh pá, espera aí, se calhar, eu nunca pensei assim, isto até vai servir de futuro, então vou usar esse modelo. Isso pode acontecer. Mas acho que é, sobretudo, aí o aluno deve ser sempre ouvido, na realidade. Musicalmente e a nível técnico, porque é que as coisas acontecem daquela maneira? Tem que haver uma justificação. Não sei, eu estou um bocadinho perdido no pensamento.

Eu

É aquilo que eu estava a dizer há bocado, não há respostas corretas, é aquilo que tu achas.

Entrevistado

O aluno deve... era o que estavas a dizer, ele deve desenvolver o seu conceito, devemos ajudá-lo a desenvolver um conceito e, aí, aprofundar as suas convicções, não é? Pronto, basicamente é isso, ele tem que ter convicções. Esse é o maior desafio para um professor e tu apanhases alunos que têm essa identidade já formada, é esse o passo para irmos mais longe, é apanhar alunos com essa qualidade e que te fazem pôr as coisas em causa e que fazem evoluir. Portanto, é o aluno deve ser sempre a ouvido, sim. O que eu acho é que, pela minha experiência, até agora, pelo menos, raramente acontece, o que têm é dúvidas e tem problemas para te apresentar que querem a tua ajuda para ser solucionados. Portanto, é nesse sentido que eu ouço os alunos, mais do que outra coisa qualquer. Tenho este problema, a articulação não está a sair como eu quero, ou o equilíbrio do som não está, o que eu posso fazer, pronto. Nunca chegamos a discutir muito a arte em si e é isso é a minha... é aquilo que eu acho.

Eu

Mas com aquilo que eu gostava de perceber e era, tu estás a colocar a questão do aluno para ti e eu estou a tentar perceber de ti para o aluno, percebes? Embora, já me deste, seguramente, cerca de 3 vezes a resposta, pelo menos, segundo os meus apontamentos, que temos sempre criar um diálogo com o aluno de forma a pô-lo a ele em questão, às suas convicções, não é? De forma, que ele pense de outra forma, além daquela que ele está a pensar, não é?

Entrevistado

Sim, eu considero que é para reforçar, também, as suas certezas ou não, não é? Ou então, pensar, é pá, espera aí, mas se calhar se posso ser confrontado um com outras alternativas, como é que eu lido com isso? Porque isso é a nossa vida, não é? Estás todo convicto e chegas a um lado qualquer, em que se apanhas um maestro, por exemplo, que diz, agora vamos fazer assim e tu tens que fazer de outra maneira e tem que soar bem de outra maneira. Portanto, é sempre essa gestão de compromissos que nós fazemos a vida.

Eu

Ou seja, apesar de tudo, há sempre algum tipo de orientação.

Entrevistado

Tem que haver uma orientação, lá está, sim, uma opção e um caminho, tem que haver

caminhos. E, depois, negociam esses caminhos e acho que essa é a nossa arte, não é? É isso. Tem que haver caminhos estruturados, com formas de fazer as coisas, pronto. Que nos ponham a pensar a todos, professores e alunos, acho que esse é o mundo ideal.

Eu

Em que situações é que, normalmente, os alunos colocam questões ou fazem propostas? Os teus alunos têm essa autonomia, que estavas a falar disso, da autonomia do aluno, que é importante ele ter.

Entrevistado

Em que situações? É pá, sempre que necessitam, basicamente.

Eu

Há bocado estávamos a falar de questões muito técnicas, achas que, de um modo geral, os alunos colocam sempre mais esse tipo de de questões, o ataque não está no sítio ou...

Entrevistado

Sim, mas lá está, isso está a mudar agora, sinto isso a mudar um bocado agora, portanto, lá está, depende se os alunos chegarem ao ensino superior com outra preparação, as dúvidas são outras também, pronto. Já não é tanto pelo lado técnico, por essas possíveis mazelas que tenham e ainda bem, porque eu acho que isso é o mundo ideal, lá está, eles chegarem e tocarem de serem autónomos tecnicamente, já terem a coisa bem montada e o que acontece, hoje em dia, é pedirem ajuda para estudar uns excertos orquestrais, por exemplo, para tocar uma passagem de um concerto para a para ouvir a opinião musical acerca daquela obra. Portanto, é mais nesse nesse contexto hoje em dia que sou abordado, felizmente isso está a mudar. Talvez, há uns 4 ou 5 anos atrás, a conversa fosse diferente, portanto, era sempre a tentativa de melhorar tecnicamente, como é que eu posso fazer para resolver este problema? E isso está, eu sinto, isso esta a mudar, felizmente. Portanto, eles abordam-me para ouvir o meu conceito acerca daquilo, para partilhar a minha experiência acerca daquela, sei lá, imagina um excertos orquestral, uma coisa do género.

Eu

Tu, enquanto professor, pensas no futuro profissional dos alunos, ou seja, que área poderão seguir? Se mais performance ou professor?

Entrevistado

Claro, claro que sim. Embora, o objetivo de ser professor, para mim, não me convence. Quer dizer, eu sei que é essa a direção que o ensino está a tomar aqui, mas eu acho que nós temos que ter performance, performance todos. Acho que devíamos aspirar a tocar o melhor possível e até ter uma maior experiência possível em todos e em qualquer contexto, de música de câmara, orquestra, tudo o que seja possível. E isso fará, de nós, eventualmente, bons professores, não é? Mas trabalhar alunos para serem professores só, não acredito nisso, portanto, acredito em objetivos mais elevados que depois podem desembocar num percurso, eventualmente, académico, como professores. Mas tento sempre estimular para que isso aconteça. Aliás, eu acho que, se queres que seja honesto, não me lembro de nenhum aluno que chegasse à escola superior, por exemplo, a dizer que queria ser professor, pronto, que o objetivo é ser professor. Eles todos querem é tocar e, normalmente, todos querem tocar em orquestras. Agora, o que eu tento fazer é fazê-los pensar, eventualmente, se eu percebo que não há ali potencial para fazer uma grande carreira orquestral, por exemplo, ou num grupo, é mostrar-lhes que, já que abraçaram esta carreira, há sempre outras alternativas. Tem a área da composição, sei lá, na edição, há sempre uma forma de se manterem ligados à música, isto é, nos casos mais problemáticos, não é? Aquela malta que tu vês que não vai ter grande hipótese no mercado de trabalho mas que gosta muito de música, pá, há sempre alternativas possíveis para te manteres na área da música. Sim, e como professor pode não necessariamente

professor de instrumento, mas podes fazer outras coisas na vida, podes, sei lá, ir para técnico de som, podes fazer uma área paralela. Tens essa possibilidade de abrir outras janelinhas que te permitam ter sucesso.

Eu

Fazes alguma adaptação do teu modelo pedagógico?

Entrevistado

Confesso que não, confesso que não. A única adaptação, propriamente dita, é, imagina, se há um aluno meio que que eu vejo que não tem, lá está, voltando à questão dos currículos, tu tens um programa específico para finalizar uma licenciatura na Escola Superior e se eu vejo que aquele aluno não tem, não é capaz de fazer o que se pretende, quer dizer, se o repertório tem que ser um bocadinho mais, termos de exigência, um bocadinho abaixo, ele fará um repertório mais simples. Essa é a adaptação que faço. Ele não vai tocar um Wagenseil, não vai tocar um Albrechtsberger, por exemplo, não é? Toca um Wagenseil, se for necessário ou então toca uma coisa mais simples que lhe permita ter sucesso no recital final, mas reconhecidamente, tocando repertório mais acessível e isso, só por si, já diz muita coisa, não é? Portanto, lá está, tem que ver com a honestidade, o aluno sabe que vai vai tocar uma coisa, um repertório mais acessível, se calhar não é um nível de superior que se que que gostaríamos tanto eu como ele, não é? Portanto, mas é um repertório que vai fazer com que ele se sinta realizado no fim da sua licenciatura, o melhor possível, não é? Não frustrado, não é aquilo que se pretende. Portanto, essa adaptação que faço, basicamente, é isso.

Eu

Adaptas o repertório às características do aluno, é isso?

Entrevistado

Sim, exatamente e, às vezes, por baixo mesmo, quer dizer, às vezes, felizmente, não são muitas vezes, mas lembro-me de ter acontecido já 2 ou 3 vezes, pelo menos, de o repertório ser um bocadinho mais acessível, porque tu sabes que não vale a pena esticar muito a corda, porque a coisa não vai dar bom resultado. E o júri, sendo um júri informado sabe que o aluno está a tocar aquele repertório e, portanto, tudo isso é pesado, depois na hora da da verdade, não é? De dar uma nota e tudo mais.

Eu

Pronto, era este o questionário, obrigado pela tua participação.

Entrevista nº 8
20 de janeiro de 2021

Eu

Dividi o questionário em três secções. A 1ª é o contexto social, onde eu pretendo perceber como é que tu crescestes, ou seja, informações biográficas. Depois, é o contexto profissional e o teu modelo de ensino enquanto professor, quais são as tuas ideias e os teus modelos pedagógicos, ao fim ao cabo. Qual era a profissão dos teus pais, qual era o grau académico e se tinham algum tipo de relação com a música se fosse amadora ou profissional?

Entrevistado

O que eu sei do meu pai, é que ele fez parte das forças armadas, em 1950. Quando saiu de lá ele encontrou a minha mãe e foi para uma profissão que não era muito comum em Inglaterra mas era preciso por causa do mercado, ele foi leiloeiro, ele fazia os leilões de carros. Ele foi responsável por uma zona que fazia leilões de carros, naquela altura o mercado de comprar carros os novos, praticamente, não existia. Depois foi para a Mercedes. A minha mãe era dona de casa. Quando eu nasci e o meu irmão nasceu, ela ficou em casa, e ela, só voltou a trabalhar quando eu tinha 15 anos mas foi um trabalho que ela fez antes de casar, que era numa fábrica, basicamente.

Eu

E as habitações, eles já eram pessoas com os estudos ou não?

Entrevistado

Naquela altura, em Inglaterra quando chegavas aos 11 anos tinhas duas opções, fazias um exame nacional, que se chamava Eleven Plus, e depois frequentavas uma escola que dava acesso à universidade. Ou ficavas até aos 14 anos numa escola normal e depois ias para o mercado de trabalho. Os meus pais fizeram a última e o meu pai foi diretamente para tropa com 15 anos e a minha mãe foi impedida pelos pais mas ela passou o exame, que não era fácil passar, mas foi impedida pelos pais dela de continuar os estudos e entrou no mercado de trabalho.

Eu

Ou seja, ela não continuou os estudos para ganhar dinheiro para casa, suponho.

Entrevistado

É, basicamente, ela saiu da escola com 9º ano.

Eu

Isso foi nos anos 50?

Entrevistado

No final dos anos 50, sim, no final dos anos 50.

Eu

É uma realidade muito diferente da...

Entrevistado

Muito diferente, pronto. Eu nasci em 68, os meus pais casaram em 65. Havia muita reconstrução, depois da 2ª Guerra Mundial, havia muito desemprego e acho que foi por isso que o meu pai foi para tropa porque era um trabalho seguro. Ele fez uma voltinha ao mundo, ela pertencia à Armada.

Eu

Eles tinham alguma relação com a música?

Entrevistado

Foi nesta altura que o meu pai começou a tocar contrabaixo, contrabaixo de cordas e foi isto que levou ao interesse na música. Nós temos um tipo de jazz que é como se fosse o de New Orleans mas chama-se tradicional jazz, em Inglaterra. É, basicamente, música folk mas baseado em jazz, não é dixie, é quase, digamos que é uma versão.

Eu

Mas essa música, e isto é pura curiosidade, baseada no jazz é uma influência dos Estados Unidos ou é uma linguagem vossa?

Entrevistado

É uma linguagem de Inglaterra. Eu não posso dizer que é feito na garagem, é feito em canções de oitavas. Mas se fosses comparar as duas coisas... obviamente, os grupos são todos de três, quatro ou cinco. Em Inglaterra, às vezes, é sem bateria, é uma caixa de madeira com anéis nos dedos e fazem ritmos. Um contrabaixo, um banjo, um cantor, talvez um trombone, ou trompete ou clarinete mas não era, assim, aquele espírito de dixie.

Eu

Nunca vi essa formação, é muito giro.

Entrevistado

Sim, eu tenho algumas gravações. Em termos de trombonistas há vários, há um que se chamava Chris Barber, que já morreu, o George Chesam que são trombonistas ingleses que fazem esse tipo de música tradicional. É interessante. Teve influência da folk music, isto foi desenvolvido e passou a fazer parte deste tipo de formações. Estas formações ganham pouco dinheiro, é em festas e coisas assim, que tocam. O meu pai, fazia isto nos barcos quando estava dar a volta ao mundo. Acho que em 1959/60, ele estava em Lisboa, no Caís do Sodré, no British Bar. Tenho que te mostrar a fotografia.

Eu

Mas era com a Marinha ou barcos mercantes?

Entrevistado

Com a Marinha. Depois, o gosto do jazz, porque ele não teve nenhuma aula de música.

Eu

Autodidata, não é?

Entrevistado

Sim, ele conseguia ler alguma coisa porque depois tocou com algumas Big Band's e tens que ler a pauta como deve ser. Mas a minha mãe, de música, zero, e ainda bem porque o ouvido dela não era grande coisa (risos).

Eu

Mas foi o teu pai que te levou para a música, então.

Entrevistado

Basicamente, sim. Era sempre músicas de jazz, ele gostava muito de Glenn Miller, então, está aqui ligação entre mim e o trombone. Gostava muito de Stan Kent, gostava muito dessas Big Band's dos anos 60, 70.

Eu

Tu estudaste em escola pública ou privada?

Entrevistado

Não existe escola privada, era pública. Temos 3 tipos de escolas até aos 16 anos. Temos escola básica até os 9 anos, entre os 9 e 12 temos a escolas intermédia e depois dos 13 aos 15 a escola fina, pronto. Depois vais para o Colégio para dá acesso à Universidade.

Eu

Nunca andaste naquelas escolas católicas, que existem em Inglaterra?

Entrevistado

Não, não, não, não. Escolas do Estado.

Com que idade começaste a estudar música?

Entrevistado

Música no instrumento ou música em si?

Eu

Música, a música em si.

Entrevistado

Aquelas aulas de música que não interessa para nada, a bater nos tamboretes e outras coisas... eu acho que desde do 7º, 8º ano, quando estamos a falar de anos estamos a falar de idade. Com 7 ou 8 anos, tive aulas de música, mas eram aquelas aulas da escola.

Eu

O teu 1º contato com a música foi com 7, 8 anos?

Entrevistado

Sim, 7, 8 anos sim, sim. O instrumento, só mostrei interesse no instrumento com 9, 10 anos. Por causa dos dentes e tudo isso e lá, a formação nas escolas era oferecida, que hoje em dia não é. Agora é tudo pago, mas era um ensino continuado e quando havia gente a estudar, eram sempre os mais velhos que tinham prioridade. Então, comecei com bombardino, que era o que estava disponível na escola, com 12 anos. Obviamente, era um instrumento em muito mau estado e gostei, mas não gostei assim tanto, tive sempre interesse por trombone. E depois, logo aí, foi uma surpresa. O meu pai, chega um dia a casa com um Trombone King 2b prateado. Não sei onde é que ele o encontrou.

Eu

Mas o trombone foi uma escolha tua ou foi escolha do teu pai?

Entrevistado

Eu sempre mostrei interesse e mostrei que não gostei muito do bombardino. Se for para aprender um instrumento, eu gostava de aprender trombone. Depois, ele chegou a casa com uma caixa de trombone velha, o instrumento era muito velho, mesmo. Até deixei este trombone, mais tarde, para o meu irmão aprender com o mesmo instrumento, que eu tinha evoluído para um Boosey&Hawkes, e foi foi isso. A questão é esta, quando tive o meu próprio instrumento, aí, eu podia avançar logo para ter aulas na escola. Portanto, a escola ofereceu vários instrumentos e só tinham disponíveis outros mas, como tinha o meu, comecei a ter aulas 15 minutos por semana com mais 5 ou 6 pessoas, com uma trompa, um barítono, 1 trompete e o professor era um trompista que ainda tocava com o bocal dentro do lábio e tudo isso, imagina! Não aprendi nada. Depois eu perdi interesse.

Eu

Ok, mas o que estás a dizer alguma coisa engraçada é que em Portugal, quem faz esse tipo de trabalho, agora menos mas continua a acontecer, são as bandas, não é escola. No teu caso foi a escola. Mas tu tinhas opção, podias escolher piano, ou violino, ou outro?

Entrevistado

Sim, sim, mas mas o piano era mais difícil porque tinhas de ter piano em casa para estudar e os pianos na escola eram de fraca qualidade. Então, havia poucos alunos de piano, mas flauta, obviamente, havia sempre flauta de bisel ou alguma coisa assim, mas eram esses os instrumentos disponíveis. Os instrumentos mais escolhidos eram a flauta e o clarinete e eu optei por metais, que não havia muita gente. Mas havia um trompete, uma trompa e até

havia uma pessoa que tocava trombone também mas ele sempre teve o seu próprio instrumento.

Eu

Isso estava associado a alguma banda ou a alguma instituição?

Entrevistado

Não, não, não, isto é do sistema de educação nacional. Então, os professores são contratados para uma zona residencial, um agrupamento de escolas, eles fazem parte do quadro e fazem até 15 minutos em grupo, com 6 pessoas, por semana, que não é nada, é muito pouco tempo, eu não aprendi nada durante 6 meses, o que eu aprendi, foi sozinho e depois começam os problemas do costume.

Eu

Mas tinhas concertos ou alguma coisa do género?

Entrevistado

Conheces aqueles livros, Tune of the Day? Era o primeiro livro de formação básica dos metais e, basicamente, aprendias uma nota semana, até 20 semanas e cada semana é uma nota. Eh pá, basicamente, eu fiz isto sozinho durante 2 meses.

Eu

Isso faz parte do currículo inglês?

Entrevistado

Sim, sim, agora não existe, os governos Thatcher terminaram com esses programas já nos anos 80. Então tudo o que ensino de música agora, na escola, é privado e pago e bem pago, não existe este tipo de ensino. Eu venho de uma zona de brass band's, havia muitos metais, mas, naquela altura, não havia uma brass band júnior. Não havia uma banda para iniciantes, eram só pessoas que já tocavam, precisávamos de tocar até um certo nível básico para podermos entrar numa brass band e fazer 6º trombone e tocar meia dúzia de notas, passar 90% do tempo a inventar. Mas foi assim.

Eu

Ok, então, depois tu saíste daí e como é que tu fizeste?

Entrevistado

Eu mostrei meu descontentamento que as aulas na escola não valiam nada, mesmo, e o meu pai disse, então vamos pagar. Fui para outro professor que fazia este tipo de trabalho nas escolas mas também fazia aulas privadas e era especialista em trombone. Era freelance na zona, havia uma ou duas orquestras em Manchester e Birmingham como trombone baixo.

Eu

Mas partiu de ti a iniciativa de querer estudar?

Entrevistado

Sim, estudar como deve ser.

Eu

Tinhas de 12, 13 anos, não é?

Entrevistado

Sim, ligado a este ensino da escola, à sexta-feira à noite e ao sábado de manhã, havia, como é que chama? Uma associação de música e estas pessoas que estavam aprender em escolas faziam ensaios numa banda. Era orquestra de cordas, banda sinfónica, às vezes, ensemble de metais, mas eu não tinha nível para entrar porque era preciso de fazer um concurso para entrar. Eram 50 trombonistas e só podiam entrar 10, então, todos os

anos fazia o concurso para entrar neste sistema, porque naquela altura, as duas zonas de maior sucesso, eram em Nottingham e Leicester, eram duas zonas onde, tradicionalmente, saiam bons músicos, em geral.

Eu

Nessa altura, havia 10 vagas e eram 50 concorrentes? É um número, assim por alto, ou seja, em de percentagem, deveria ser isso?

Entrevistado

Sim, havia 50 trombonistas em toda a zona, estou a falar de 800 escolas e havia 50 trombonistas e toda a gente concorria à banda, banda sinfónica. Nos 2 primeiros anos eu não fiz isso, depois de começar a ter aulas privadas e quando cheguei aos 14, 15 anos e meu professor disse para eu concorrer ao music center e foi aí o meu reencontro com o meu professor inicial, que era presidente do júri e era trompista. Foi uma confusão porque não fiquei muito bem com ele, acho que fui a pessoa que tinha desistido das aulas e que tinha dito, isto não está a correr bem, não estou a aprender nada. Depois, eu cheguei ao concurso e ele não teve hipóteses. Eu fui um dos melhores e fui admitido, mas foi contra a vontade dele.

Eu

Já havia bastante com concorrência, então, de qualquer forma.

Entrevistado

Sim, sim. Pois é. Depois acabei o nono ano com este professor e depois, este professor, emigrou para os Estados Unidos. Ele foi para Estados Unidos, para Pensilvânia, para ser diretor de um colégio de música lá, estava ligado à religião. Depois eu acabei a nono ano e depois eu fiz outro ensino para dar acesso à Universidade. Nesta altura, eu não sabia se queria ser músico ou outra coisa qualquer. Mas eu acabei por fazer 2 cadeiras, uma de música e outra de inglês, como é se chama...

Eu

Ou seja, tu até aos 18, deixaste o teu futuro em aberto?

Entrevistado

Sim, sim. E aí, eu tive outro professor especialista que fazia parte do ensino secundário, entre os 16 e os 18 anos, eu tive uma formação especializada. Era um professor com nome.

Eu

Particular?

Entrevistado

Sim, sim, era. É um trombonista conhecido que formou cerca de 20 ou 30 trombones, em Inglaterra e que são, agora, conhecidos no mercado. Ele está reformado há algum tempo. Naquela altura, Nottingham era considerada uma fábrica de trombonistas, cada ano saiam 3 ou 4 para as escolas superiores.

Eu

Os saltadores, como Robin Hood (risos).

Entrevistado

É, exatamente, sim.

Eu

O que é que tu consideras mais importante para se ser músico? Quais as aptidões ou competências Não sei se queres fazer aqui a distinção entre aptidões e competências. Eu, na pergunta, não, não ponho competências, mas também podes, eventualmente, pensar

em competências, senão queres pensar em aptidões. Mas o que é que tu achas mais importante para ser músico?

Entrevistado

Acho que hoje em dia... No meu caso, foi falta de paciência. Acho que os alunos iniciantes não são pacientes, querem fazer já as coisas. A aprendizagem de qualquer instrumento, ou qualquer coisa, é preciso tempo, é preciso ter paciência, é preciso calma. E, já sei, que vivemos num mundo das tecnologias, a gente tem tudo na mão. É tudo um instante, é tudo é tipo fast food e a música não pode ser tipo fast food, é preciso paciência. Mas, obviamente, é preciso ter algumas competências, algumas aptidões que vão ajudar o progresso. Mais ou menos, se consegues ouvir uma coisa, não é? Um bom ouvido, acho que é fundamental. Acho que não há nada pior para um músico senão consegue ouvir o que está a produzir. E pronto, as outras coisas são, tens que complementar fisicamente o instrumento que estás a tocar, mas isto é normal. Eu não fui diretamente para trombone porque, agora não é possível ver, mas eu era muito pequenino, tinha 8, 9 anos. Eu nasci 13 semanas prematuro, naquela altura...

Eu

Cá, em Portugal, não te tinhas safado...

Entrevistado

Eu fiquei os primeiros meses da minha vida na incubadora e esta 50/50 se vivia ou não. Então, era pequenino, só com fiz 12 anos é que comecei a comer como deve ser e comecei a crescer. Com 12 anos, não consegui chegar sequer à terceira posição, por isso fui para barítono, mas eu insisti, insisti, insisti. O que eu acho fundamental é um pouco de paciência e bom ouvido, são fundamentais.

Eu

Já falamos da tua formação, só falta falar da formação superior. Mas eu queria, também, perceber quais foram os professores que mais tem que marcaram. Ou seja, uma questão não está relacionada com a outra, mas mas gostava de saber.

Entrevistado

No superior?

Eu

Não, ou seja, os professores de um modo geral.

Entrevistado

O homem que fez a preparação mental e musical para... ele cimentou a ideia de que eu podia ser um músico, trombonista, foi o Douglas Wilkie, foi o meu professor do ensino articulado.

Eu

Esse foi de que período, na tua vida?

Entrevistado

Foi entre os 16 e os 18. Portanto, também o nível de concorrência para entrar no nível superior era forte, não era fácil. Foi esse senhor que marcou a possibilidade que eu pudesse estudar música. Concorri às 4, 5 escolas normais. Os Colégios Royals, tens a Guildhall e já não me lembro do nome da outra.

Eu

E conseguiste escolher ou tiveste que...

Entrevistado

Eu fiquei em 4 das 5. Não fiquei na Guildhall e eu queria estudar com o Peter Gaine, embora, ele também estivesse em Manchester. O Peter contou-me que não me aceitou

porque sabia que a minha terra ficava mais perto de Manchester e Manchester, naquela altura, era o foco das atenções. Antigamente, a geração antes de mim, era a geração dos meus professores, com o Barryman, Houlding, Bousfield com muita gente de top. Depois desta gente, as atenções foram Manchester e o Peter Gaine era para continuar a ser professor em Manchester, mas no ano em que eu fui para Manchester, ele foi nomeado diretor da Escola de Guildhall, pronto, fui para Manchester e ele saiu. Mas aquela do Peter Gaine era formação em conjunto com a Royal Academy e são 2 coisas, acho, muito diferentes, a nível de ensino, mas tínhamos sempre essa questão em comum que era formar músicos de orquestra.

Eu

Ok, mas tens mais algum professor que que tenha influenciado? Ou este é o que tu consideras... ou seja, não quero, de forma nenhuma, influenciar a tua resposta, quero só que seja clara e perceber se se tu consideras que o Douglas Wilkie, que estamos realmente muito acima dos outros, foi realmente o grande impulsionador.

Entrevistado

Não, foi ele que me puxou para frente. Mas a nível trombonístico, quando eu fui para o ensino superior, eu tive uma série de problemas que ele não resolveu, mas eu não sabia que tinha esse problema de embocadura, de registo e tocava com demasiada pressão. Obviamente, o primeiro ano no superior foi um choque completo, basicamente comecei do zero. Eu pensava que tocava alguma coisa até chegar aqui e, agora, não toco rigorosamente nada. O meu primeiro professor no superior foi o Christopher Houlding, um grande professor, um músico e trombonista excelente Mas havia uma questão que, para mim, não encaixava muito bem com o seu tipo de ensino. Ele tratava todos por igual e todos tenhamos de fazer assim, de fazer assado e pronto. Alguns conseguem fazer e outros, não. Eu precisava de um ensino personalizado, digamos isso. Fiz mudança de embocadura porque toda a gente fazia, fiz mudança na forma de soprar porque toda a gente fez mudança na forma de soprar e isso foi, tipo, um choque. Mas ele não fez por mal, ele fez isto porque era a escola do Peter Gaine, que foi construída nestas bases. E eu tive algumas dificuldades para me adaptar a este regime, a culpa não foi dele, a culpa foi minha, percebes? Eu também fui um pouco exigente, não fui o único, mas eu sou um pouco resistente a este tipo de formação, isto é assim, é assado e pronto, tchau. Isto vai influenciar algumas das minhas respostas, daqui pra frente.

Eu

Então, há aqui uma coisa que, para mim, é interessante que é, que é, apesar de tu não te identificares com a escola dele, ou seja, tu identificas que ele foi alguém importante na tua formação, é isso.

Entrevistado

Sim, sim. Porque eu conseguia, nesta altura, pensar por mim próprio, o que é que funciona para mim, que eu posso fazer assim, ou que é que posso fazer diferente porque o resultado final é igual para todos, não é? Ser, tecnicamente, mais ou menos, o melhor possível, e ter um bom som. Isto foi sempre a minha ideia. Eu confesso, eu fui para o ensino superior de música mas eu não sabia se no final do curso ia continuar ou ter outra área, ensino ou outra profissão qualquer. Até estive quase a seguir outra profissão completamente diferente da música, no final do curso. Mas eu sabia que antes de chegar lá, ao superior, todos aqueles bons trombonistas... havia 2 tipos, havia duas escolas, eram parecidas mas com algumas diferenças.

Eu

A ideia que eu fiquei, foi que o Holding foi importante, para ti, na resolução de problemas técnicos, não é?

Entrevistado

É, e não só. Foi importante, e eu percebi que não tinha seguido completamente a 100% esta metodologia. Quer dizer, consegui fazer de outra forma com o mesmo resultado. No final do meu primeiro ano de licenciatura, eu estava a pensar em desistir. Eu pensei, isto não é para mim, eu chego ao final do primeiro ano e, eh pá, eu não tinha acesso a nada, era registo, som, era a forma de soprar um pouco diferente que sentia que, para mim, não eram naturais. Sempre tentei tocar de uma forma o mais natural possível, sem forçar, sem grandes tiques, sem ser forçado. É tudo natural e tem de acontecer de uma forma natural e tens de te sentir-me, assim, confiante. Mas quando cheguei ao final do primeiro ano pensei, não sei se é para mim. Depois eu ganhei um emprego numa fábrica, eu passava os dias a trabalhar e depois, à noite e ao fim-de-semana, estudava. Não sei, nunca tinha estudado como estudei nessa altura. Mas estudei, naqueles 2 meses, entre o 1º e o 2º ano, daquela forma que eu queria para tocar o trombone e com algumas coisas da formação do 1º ano, mas eu deitei algumas das outras fora. É uma forma de utilizar as aprendizagens e isso.

Eu

De qualquer forma, parece-me que o Houlding te fez pensar em ti, não é? Pode ter sido um bocado bruto, eventualmente, não é? Mas...

Entrevistado

Sim, sim, sim. Eh pá, eu, sinceramente, nunca tive um registo agudo espetacular. Tive acesso.

Eu

Fazias, não é?

Entrevistado

É, é. Não era nada assim... genial. Aquela anedota do Bousfield do fá.

Eu

Sim.

Entrevistado

Não, não era assim, mas tinha acesso. Mas ele disse, isto tem que ser mais estruturado, o apoio em baixo tem que ser igual e eu mexi bocadinho, pronto, era só isso. Depois da conversa, eu tive algum problema em alcançar este objetivo. Eu passei o 1º ano, não sei se passei pelo mínimo, não sei, não interessa. Passei para o segundo ano, era um curso de 4 anos, naquela altura. O 1º ano, em termos de dificuldade, é um ano normal, não é assim de grade exigência, mas se tocas melhor, ganhas melhor nota. Eu trabalhei bastante, naqueles 2 meses e quando cheguei para o 2º ano, notaram a diferença e continuei mais um ano com o Houlding a resolver as questões pendentes. Há uma coisa que eu fico honrado, o 1º e 2º ano é obrigatório ser com o Houlding, em trombone tenor mas para o 3º e 4º ano tínhamos de escolher 3 ou 4 professores porque estes professores eram todos artista convidados ou professores não residentes e o Barryman pediu-me para ter aulas com ele. É a escola de Peter Gaine mas completamente oposta em termos da metodologia, era muito mais o meu estilo. Se isto funciona, não há problema, mas ele ia mais por ideias musicais e a nível do som. Ao nível da técnica, ele foi impecável, espetacular, ele era mais, se funciona, então não vamos mexer. Eu abri os olhos e os ouvidos de uma forma diferente para tocar trombone, de uma maneira que eu gostei. Mas tenho de destacar o trabalho do Houlding, ele formou e continuou a formar excelentes trombonistas, é um excelente pedagogo, e pronto.

Eu

Sim, mas não é disso que estamos a falar. Estamos a falar de como tu te sentiste.

Entrevistado

Sim, foi esta grande mudança. Todos os anos, em Manchester, havia um concurso interno, concerto final com todos os instrumentos, todos os alunos deviam concorrer. Em primeiro lugar os departamentos escolhiam 1 de cada instrumento para passar para uma fase final, e nesta fase final eram selecionados 20 . Depois eram selecionados 5 e tocavam um concerto a solo com a orquestra principal da escola. A orquestra principal da escola fazia concertos como as orquestras profissionais em Manchester, todas as semanas. Eu fui o primeiro trombonista a passar à final. Fiz o Tomasi no início do 2º ano, o Houlding não estava nada à espera disso. E, basicamente, foi isso que... não sei... me fez ter uma mudança de atitude, eu precisava de ser um pouco mais aberto, não tão fechado às ideias dos outros. E foi assim que comecei a pensar, então, esta ideia deste professor, aquela ideia do outro professor, de vários professores e a partir do 3º ano tinha as aulas principais com o Barryman, mas eram esporádicas porque ele estava em tour com a orquestra dele, se eu tive uma aula por mês, com ele, foi muito. Eu fiz o trabalho com convidados, como o Bousfield, como já disse. Consegui fazer aprendizagens com vários professores, até com o Dennis Wick, que me disse, antes de tocar uma nota, que tinha de trocar de bocal e comprar as surdinas dele (risos). Conheces o Dennis Wick, fisicamente?

Eu

Conheço.

Entrevistado

Com aqueles dentes, pensei que não iria permitir-lhe tocar como tocava, eu acho que quando tive aula com ele, ele tinha 72 anos, impressionante. Era uma caldeirada de professores e depois eu fui buscar ideias e fiquei com algumas que resultaram, para mim. Foi mais auto aprendizagem.

Eu

Durante a tua formação, tu a organizavas concertos ou ao participavas em coisas dos teus colegas, tinhas um grupo autónomo que fosse iniciativa de tua ou de colegas, faziam concertos?

Entrevistado

Sim, eu tive um quinteto metais e fizemos concerto fora. Havia uma iniciativas que se chamavam live music now. Agrupamentos formados podiam fazer visitas a prisões e fazer concertos para a comunidade e tudo isso. Havia esta serie de iniciativas para tocarmos fora, sim.

Eu

Isso foi importante para ti? Consideras que essa experiência que foi importante para ti ou não?

Entrevistado

Tocar nestas formações, sim. Mas esqueci-me de uma parte, eu comecei com 16 anos a tocar com as brass bands da minha zona, em Nottingham, eu já tinha experiência de tocar em ensemble e fazer coisas assim.

Eu

Mas o que me importa é saber de iniciativas tuas ou de colegas, ou seja, basicamente.

Entrevistado

Fomos todos. Tive um quarteto de trombones, infelizmente, às vezes, não fazíamos muitos ensaios, só às vezes não. Não fazíamos muitos ensaios, só fazíamos ensaios quando havia concertos. Sim, tive várias grupos mas, às vezes, a melhor maneira de ganhar, assim, visibilidade era fazer concertos internos. Éramos obrigados a fazer todos os meses. No meu curso, tínhamos de nos apresentar uma vez por mês a solo com piano, era às quintas-

feiras, às 5 da tarde. Os concertos começavam às 5 e acabavam às 8 e toda a gente fazia peças a solo, depois disso também começamos a fazer música de câmara.

Eu

Mas isso era organizado pela escola, não é?

Entrevistado

Sim, mas se algum grupo era considerado apto ou interessante, quando o colégio recebia convites estes grupos eram nomeados para tocar fora e ganhava bem. Já ouviste falar do Apollo Saxofone Quartett?

Eu

Sim, já ouvi falar.

Entrevistado

É um grupo famoso mundialmente e foi formado nestes termos.

Eu

Mas a experiência que tiveste, ou seja, de tocar com colegas, consideras importante ou não?

Entrevistado

Sim, sim. Por exemplo, o quinteto concorremos aquele concurso em França. Não fomos à final, fomos até à segunda ronda, mas foi uma boa experiência. Os músicos que tocavam neste quinteto, agora o trompista é 2º trompa em Birmingham, o 1º trompete é 1º trompete na orquestra em Bergen, na Noruega.

Eu

E tu consideras que aprendeste alguma coisa com esses colegas? Além daquilo que aprendias com os professores ou nem por isso?

Entrevistado

Claro que sim. No caso, quando deste quinteto também fomos convidados fazer masterclasses com o Empire Brass.

Eu

Uau!!

Entrevistado

É, é, é! Fizemos uma peça com o Allen Vizutti a solo, também.

Eu

O que é que tu consideras mais importante num professor? Enquanto aluno.

Entrevistado

Enquanto professor?

Eu

Claro que, eventualmente, poderás estar a pensar num professor teu que tenha inspirado, mas é isso que eu também pretendo saber, mas sem pretendo saber qual é a tua idealização? Ou seja, o que é que tu idealizas que é mais importante num professor. E se algum desses professores que tiveste, te transmitiu isso.

Entrevistado

Sim, sim. O que eu acho importante num professor, é que sabia e perceba que não há só uma forma de matar o coelho, qualquer aluno pode chegar à mesma altura mas por vias diferentes, acho que é muito importante. O que resulta com uma pessoa, não resulta com outra e acho que esta capacidade de desenhar, entre aspas, outro tipo de ensino para que o aluno atinja o máximo possível, acho que é muito importante e o fundamental. Sem isso,

acho os alunos... podes ter os alunos que tocam de forma natural, não precisam de muitas orientações mas aquelas sabem que têm potencial, mas tu tens de encontrar a fechadura para abrir a porta. Às vezes, não é não é fácil, às vezes, tu tens que ser capaz de estar preparado e capaz.

Eu
Ser flexível.

Entrevistado
Sim, sim. Flexível ou puxar o aluno para uma certa via, isto não é fábrica de carros, não vamos todos na mesma linha e saímos no final.

Eu
Partir do aluno, portanto.

Entrevistado
Exato, exatamente, é fundamental, sim. Eu já sei que me certo tipo de formação e níveis de formação, não é possível ser assim, não pode haver negociação. É muito difícil, com o clássico, os pequeninos terem este tipo de mentalidade. As pessoas que fazem este tipo de formação são uns génios. Eles estão, basicamente, a construir uma coisa do zero e nós, no superior, estamos só a fazer um polimento, ou não, depende, às vezes. Se temos um problema, também estamos a construir também, às vezes.

Eu
Mas tu conseguiste ser inspirado com um por algum professor ou não? Algum professor que marcou assim de uma forma que, uau, eu quero ser isto.

Entrevistado
Não, isso é difícil. Não, nunca tinha pensado dessa forma, também. Eu acho que todas as pessoas, todas as aulas, deixaram-me marcas para o bem e para o mal (risos). O encontro que mais me marcou, a mim, foi aquela semana que eu tive com Sam Pilafian, da tuba. Da forma que ele vê a música em geral, a música em si, ele disse, esquece um instrumento, instrumento e um amplificador. A música vem de nós, o instrumento só transforma as nossas ideias musicais em som, mesmo que toques muito ou pouco podes transmitir algo. Este foi um dos mais tocantes, mas eu, como já disse, tive uma semana com o Christian Lindberg e deixou-me perpelexo, como é que ele faz isto? Eu não estou a perceber nada do o que ele faz mas, fogo! E forma várias coisas assim. Mas como o meu curso era mais de orquestra, eu ia sempre ver as orquestras da zona, sempre tive interesse pelo professores que estavam dentro da profissão.

Eu
De orquestra, não é?

Entrevistado
Eu pedia aulas a vários músicos de orquestra aulas e eles respondiam que não, que não davam aulas mas ofereciam um convite para ir ver o concerto, e foi, às vezes, ia ouvir um concerto de Tchaikovsky ou o Bolero. Mas não há nenhum... não há nenhum professor que eu possa deixar aqui um carimbo que vou ser um clone, vou imitar tudo a seguir. Nesse sentido, poderíamos considerar o ideia do Peter Gaine, até hoje em dia eu sigo algumas ideias, alguns métodos dele com o ensemble, que temos algumas peças que são feitas em conjunto. Conheces os jogos?

Eu
Sim, está dividido em graus.

Entrevistado

É, exatamente. Hoje em dia, eu faço isto todos os anos com os alunos, chama-se os Five Games, são pequenas peças para ensemble.

Eu

Enquanto aluno, qual é a experiência, se é que tens, que te marcou negativamente, no teu percurso de aluno?

Entrevistado

Eu acho que isto tem que ver, também, com a minha filosofia em relação aos concursos. Eu acho, e não é só comigo, às vezes, as pessoas não tem o crédito que merecem. Eu tive uma colega comigo, que fez o curso. Havia 2 tipos de curso, havia um curso teórico e instrumento, o que eu fiz é o mais avançado. Depois, tive um colega que só fez o curso em performance. Ele era um grande trombonista, tocava muito bem. Mas ele era uma pessoa muito... como se diz, não engraxava muito os professores, chegou ao final do curso e chumbou, foram 4 anos para nada. Hoje em dia é dos melhores freelancer em Londres ao nível de jazz e música de filmes. Se és aluno de um professor estás bem, se és aluno de outro professor podes ser castigado por isso.

Eu

Mas contigo?

Entrevistado

Comigo aconteceu uma vez, mas eu não me chateei porque mais tarde aconteceu uma coisa e as contas foram acertadas, digamos isso. Eu concorri à orquestra de Jovens da União Europeia e não fiquei, fiquei em reserva. Outra pessoa, que eu acho que tocava bem, também, ficou. Eu fiquei em reserva e não fui, mas durante esse período fui convidado para fazer uma tournée pela Europa, com uma orquestra profissional. Estas coisas sempre têm prós e contras, não é? Apesar de não ter a orquestra de Jovens da União Europeia no meu currículo, que era fixe.

Eu

Há pouco estavas a falar do Houlding, que tiveste alguns embates com ele. Disso, resultou alguma experiência negativa?

Entrevistado

Não, não. Até resultou num lado positivo. Quando a orquestra dele abriu concurso para reforço, eu fui o primeiro a ser chamado.

Eu

Sim, mas fizeste concurso ou não?

Entrevistado

Eu fiz concurso 6 meses antes, sim, e ficamos... eu não sei quantos ficamos. Eu fiquei apto, o que era uma coisa produtiva, mas eu fiquei como primeiro freelancer, ainda estava a estudar no terceiro ano e a fazer reforço na orquestra dele, com ele ao lado. Eu contei-te, aquela história do Boris Godunov que eu cheguei lá e era tudo na clave de dó na terceira, com notas 2 ou 3 minhas abaixo da pauta (risos). Tu fizeste o Boris Godunov no S. Carlos, não?

Eu

Fiz, fiz. Duas vezes.

Entrevistado

Mas foi na clave fá ou de dó na 3ª?

Eu

Acho que foi na de fá.

Entrevistado

Aí é? Mas esta versão na clave de dó na terceira, ufa... mas apesar de ter tido alguns embates com ele, no final da linha de aprendizagem, acho que foi o reconhecimento, de ambas as partes, do valor. Eu não seguia, totalmente, a filosofia dele, ele não estava totalmente de acordo com aquilo que eu estava a tentar fazer, mas pronto, no final das contas, foi tudo endireitado, acho eu.

Eu

Já respondeste à pergunta seguinte, também. O que é que tu fazes nos teus tempos livres? Tens alguma coisa que faças que... sei lá... que gostes de fazer.

Entrevistado

Hoje em dia, no confinamento, estou a fazer outra, mas eu faço exercício físico, gosto de ler. Estou a ler Saramago, neste momento.

Eu

Ai é? Boa.

Entrevistado

Mas é uma tradução em inglês que faz confusão.

Eu

Mas estás a ler em português?

Entrevistado

Eu li em português, mas agora estou a ler traduzido para inglês. Ele fez uma viagem por Portugal, mas não lembro o nome...

Eu

Ele fez uma volta a Portugal?

Entrevistado

Ele fez uma voltinha a Portugal, depois eu mostro o livro. Mas é muito estranha a tradução.

Eu

Tu fazes desporto e lêes, não é?

Entrevistado

Sim, sim, eu faço outro, como é que se diz...

Eu

Jardinagem.

Entrevistado

Jardinagem, sim, sim. Construí as minhas hortalas, na semana passada e está cheio de terra, agora.

Eu

Agora vem a chuva outra vez.

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

Olha, então vamos avançar para o contexto profissional. Portanto, já respondeste mais ou menos a algumas perguntas que estão aqui? Mas mas fazemos na mesma. Tu, em que altura é que é que decidiste fazer música para um profissional? Tu disseste-me que muito tarde é que tomaste essa decisão.

Entrevistado

Isto é difícil de responder, porque mesmo quando eu cheguei a Portugal, eu não sabia se queria ficar. Ok, uma coisa eu já sabia que não queria fazer, que era ser freelancer. Eu passei, desde do 4º ano, eu estava indeciso se fazia mais um ano para ter a profissionalização, é mesma coisa que cá. Tinha a opção de ir para a Alemanha estudar, porque fiz uma masterclass com a Abbie Conant e precisava de um convite para ir estudar para lá e era muito caro, mas tive esta hipótese. Depois tive a hipótese de... eu entrei no mercado de trabalho, já estava a fazer vários freelances com orquestras profissionais e a fazer todos os concursos possíveis, como reforço e também para dar aulas naquelas escolas mas, como fazia parte do curso, eu estava obrigado a tocar trompa e trompete. Mas eu passava mais tempo a conduzir que propriamente a praticar. Durante esses 4 meses eu fiquei exausto e pensei que não sabia se queria passar o resto da minha vida a fazer isto. Eu sei o que quero fazer, é ter um lugar fixo na orquestra e, naquela altura, fui convidado para integrar a Brass Band de Grimethorpe, que foi uma revelação para mim e foi a 1ª vez que eu pensei que podia fazer disto profissão. Gosto de fazer orquestra mas também não me importava de fazer este trabalho. Naquela altura, esta banda tinha um tratamento específico de vários lugares chave na banda, então tu podias ser contratado assim e ser bem pago. O 1º cornet, 1º bombardino, 1º trombone, 1º tuba e assim. Mas eram obrigados a fazer todas as coisas, todos os concertos, solos e tudo isso, e fui convidado para isso. Ganhamos vários concursos nacionais mas, naquela altura, o governo Thatcher estava a fechar as minas e tudo e foi uma grande confusão a nível económico. Recebi o convite mas não aceitei por causa desta confusão toda. Eu sempre tive curiosidade pela investigação policial e, se ia desistir de fazer freelance, podia continuar a tocar algumas coisas de freelance e podia ser polícia de investigação, e foi o que eu fiz. Quando fiz o concurso para a Sinfónica Portuguesa em Londres, também fiz, na mesma altura, para polícia em Manchester e na mesma semana, recebi as duas cartas que tinha sido aceite na polícia de investigação e na orquestra.

Eu

E foi nessa altura que decidiste, ok, vou fazer disto profissão.

Entrevistado

Não, não. Os teste para a polícia foram difíceis e fui uma escolha entre cinco mil pessoas, acho eu, só foram escolhidos 20. Eles ficaram chateados comigo por não ter aceite e pediram-me explicações e deram-me 6 meses para dizer definitivamente sim ou não. Nesses 6 meses entrei à experiência na Sinfónica, em janeiro de 93, numa situação de uma orquestra construída do zero mas eu apaixonei-me por Portugal e já sabia que... eu estou sempre a dizer aos meus filhos, até agora não fiz um único dia de trabalho na minha vida, porque eu não posso dizer que tocares numa orquestra é um trabalho, é vocação. Eu tenho muita sorte de estar a ser pago para fazer uma coisa que eu gosto muito e foi nesta altura, basicamente. Apesar de, naquela altura, a orquestra e tudo isso, ser instável mas era isto que eu queria fazer. Isto responde à tua pergunta?

Eu

Sim.

Entrevistado

Mas, basicamente, eu não queria ser freelancer, a nível financeiro, imagina agora, com esta pandemia...

Eu

Mas, no teu caso, podemos dizer que as tuas expectativas se realizaram.

Entrevistado

Sim, sim. É como eu disse, estou aqui há muitos anos, mas também que fiz concursos, fiz

trials meia dúzia de orquestras em Inglaterra, sim, estou contente, digamos isso. Não estou sempre a ver que a relva do vizinho está mais verde. Dizem isto em português?

Eu

Nós temos um parecido que é, o jardim do vizinho é sempre mais bonito do que o nosso.

Entrevistado

Ok, sim, é a mesma coisa. Eu não tenho esta filosofia, mas pronto era isso.

Eu

O consideras mais importante, ou seja, quais são os atributos mais importantes para se conseguir um lugar em orquestra? Estou a falar do teu caso, mas podemos podemos falar em performance, ou seja, alguém que faz freelance, que faça da profissão, o tocar. Quais são os atributos que consideras mais importantes para conseguir fazer isso?

Entrevistado

Tem que ser um músico flexível. Tem que ser um músico capaz de se adaptar e aceitar as ideias dos outros e encaixar com outras ideias musicais, mesmo que não concordes ou gostes muito, mas os frutos de um trabalho em conjunto, têm que ser os melhores possíveis.

Eu

E se não for trabalho em conjunto? Se pensarmos num recital, num trabalho mãos

Entrevistado

Obviamente que tens de ser uma pessoa competente, que domina o instrumento, tens que ser capaz de transmitir alguma emoção atrás do som. Isso é algo... acho que é óbvio.

Eu

Acha que o som será uma das coisas...

Entrevistado

Eu acho que sim, mas som é uma palavra muito ambígua. Acho que tens de juntar alguma ideia à música, pessoas gostem de ouvir um certo tipo de comunicação que conseguem ter acesso, que está a passar.

Eu

Ok, eu retive aqui 2 coisas que disseste, que é emoção e comunicação, não é?

Entrevistado

Sim sim, sim.

Eu

E professor, fazes distinção? Consideras que é a mesma coisa para professor ou não?

Entrevistado

Pelo meu passado e as coisas que eu aprendi, as coisas boas e as coisas más, não sou muito rígido. Eu tenho sempre a filosofia que, ok, vamos partilhar, vamos discutir e, às vezes, aceito as ideias dos próprios alunos, às vezes? Talvez, mais vezes do que devia aceitar. Se alguém tem uma ideia, eu acho que é bom investigar porque mostra que ele sente ou tem a sensação que isto pode resultar em alguma coisa boa, produtiva Eu acho isto muito bom, em vez de, é assim, é assado. Então, eu tento, sempre, praticar ou ter a mesma filosofia como professor, ou na orquestra, ou em qualquer lado. Cada momento é um progresso. Pode haver alguns processos mais lentos do que outros ou depois, alguns mais lentos que vamos um passo à frente e é necessário dar dois passos atrás para avançar ainda mais. Mas isto depende, como já disse. Neste momento, no ensino superior, eu acho que a filosofia de saber até onde o aluno pode ou não ir e acho que é muito fácil, para um professor com experiência, já sabe, nos primeiros 5 ou 10 minutos, os limites ou

as limitações existentes e quais são os trâmites que podemos seguir para a pessoa ser melhor em curto prazo. A longo prazo é outra coisa, porque eu não posso dizer a um aluno que dentro de 4 anos vais sair daqui e ganhar um concurso de orquestra. Não posso dizer isso, não é? Se trabalhas semana a semana, se consegues fazer uma arrumação de várias coisas que podem ser melhores instantaneamente, tu vai sentir-te melhor. Este é o caminho que eu tenho tido alguma satisfação, para mim, porque pessoas que eu considerava que não iam ser uma estrela, que não iam ser excelentes trombonistas, mas são, todos, muito competentes e que sabem o que estão a fazer e aconselho sobre o que eles têm de fazer. Acho que isso é importante. Percebeste o que eu disse?

Eu

Basicamente, do que eu estou a perceber, identificas as mesmas características num performer e num professor, só que de formas diferentes. Ou seja, a flexibilidade tem que ser aplicada de uma forma diferente, tem que ser aplicada em função dos alunos, não é?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim.

Eu

Enquanto professor, enquanto que a flexibilidade num performer, tem que ser aplicada aos colegas, aos pares.

Entrevistado

Sim, sim. Já a solo é o único momento nós temos de liberdade e nos podemos mostrar, basicamente, a nossa personalidade, a nossa ideia enquanto músico, em relação à música. Mas eu, por natureza, não sou uma pessoa muito a... como explicar isso? Quando faço coisas a solo, eu não consigo ser uma solista. Eu sou um músico de orquestra a fazer um solo, percebes a ideia? Eu sempre tive esta barreira, não sou o melhor técnico, não sou... como é que diz, qual é a palavra?

Eu

Virtuoso?

Entrevistado

Eu já sei que não sou virtuoso, também não quero virtuoso. Eu sei quais são as minhas limitações e também sei até onde posso ir, em termos musicais.

Eu

O que eu pretendo perceber é esta questão se tu consideras que há mesmo diferença na preparação do músico professor e do músico performer.

Entrevistado

Sim, estão interligados, mas há separação de ideias.

Eu

Mas consideras que, mesmo assim, que um professor deve partir mais do aluno, enquanto que um performer está por ele.

Entrevistado

Sim.

Eu

Tu achas importante fazer, enquanto inglês, formação no estrangeiro é importante ou não? Uma vez que nós vamos para Inglaterra estudar.

Entrevistado

Se eu fosse inglês, em Inglaterra, estudar no estrangeiro, não é importante.

Eu

Ok, ou seja, vocês, em Inglaterra... embora o meu estudo seja sobre a escola portuguesa, mas a...

Entrevistado

Um inglês, em Inglaterra, não tem necessidade de estudar para fora. Pode haver pontualmente uma pessoa que, olha, quer estudar num sítio qualquer, mas acho que não é imediato, ok, vou estudar para fora. Eu conheço alguns que fizeram a experiência de ir estudar para os Estados Unidos ou para Alemanha ou uma coisa assim, mas muito, muito pouco. Mas de cá para fora, eu só acho importante ir estudar para fora por causa do mercado de trabalho. Pois, acho que as pessoas aqui em Portugal, a nível geral, fazem um bom trabalho. Fruto disto é o volte face da escola de trombone em Portugal nos últimos 20, 30 anos, não sei. Isto, para dar valor às pessoas que antes disto, também foram estudar para fora.

Eu

Mas trombonistas não havia muitos.

Entrevistado

Sim, mas o Emídio Coutinho, não é? O que sinto hoje em dia e tive nos últimos anos, em circunstâncias diferentes, e talvez também tinhas pessoas assim, que o teto deles está sempre, assim, a baixar todos os anos.

Eu

Achas? Do ensino em Portugal?

Entrevistado

Não, em termos de possibilidades futuras no mercado de trabalho, estão cada vez mais reduzidas.

Eu

Tu, há bocado, disseste que alguém que esteja em Portugal ir para fora, podia representar novas oportunidades de trabalho. Não sei é isso que estás a pensar mesmo. Foi isso que eu apontei aqui.

Entrevistado

Não, mas eu vejo de duas formas. Eu acho que estamos a formar, eu estou a formar bons trombonistas, bons músicos e com capacidades de ser... que têm todo o potencial de tocar em vários lados, seja em orquestra, seja em outros grupos, mas eu estou a falar mais a nível de orquestra. Mas quando, neste mercado de trabalho, há cada vez menos oportunidades de seres chamado como freelancer, como reforço em todas as orquestras, também algumas orquestras não chamam reforços porque têm outras vias de chamar pessoas. Eu digo aos meus alunos, devias considerar, pelo menos, o mestrado fora, ou no 2º ano, fazer Erasmus. Já sei que muita gente foi para a Holanda nos últimos anos ou para a Alemanha também, e alguns para Inglaterra. Basicamente, não é fácil em nenhum lado, agora. É tudo difícil, mas eu vejo Portugal ainda mais fechado por causa da natureza do mercado da cultura.

Eu

Há poucas orquestras.

Entrevistado

Há poucas orquestras, há pouca afluência e o que há, é muito irregular.

Eu

Mas tu quando incentivas a ir estudar para fora é em que sentido?

Entrevistado

No sentido de... se eu vejo um pessoa que tem assim, qualidades, potencial, então digo-lhe que ele tem que pensar seriamente em experimentar. Pode ser que ele vá para fora e depois volta, não perdes nada. Pode ser que ele vá para fora e nunca mais volte, mas tem tento explicar que podes ter uma boa vida assim, a dar a aulas e a fazer a banda no fim-de-semana, mas tens potencial para fazer mais disto. Então devemos considerar considerar esta hipótese. Eu tenho um aluno que estuda com o Jacques Mauger agora. O Daniel nunca mais vai voltar a Portugal porque ele já tem coisas.

Eu

Quem é o Daniel?

Entrevistado

Daniel Ladeira.

Eu

Eu conheço esse nome... já sei quem é. Ele está onde?

Entrevistado

Ele estava em Lausanne com o Jacques Mauger e acho que agora ele foi fazer alguma coisa na Holanda. Ele está em Portugal, está em vários lados.

Eu

Mas é procurar mais...

Entrevistado

Procurar mais vias, mais oportunidades, abrir mais portas.

Eu

É isso.

Entrevistado

É assim as portas estão um bocado fechadas, há cada vez menos portas para abrir, lá fora é a mesma coisa, pode ser mesma coisa, não sei. Eu já vi alguns casos de pessoas na Alemanha que também, na Alemanha também não é muito famoso, mas há mais oportunidades que aqui, há mais orquestras.

Eu

Para ti, é mais importante o reconhecimento do público ou dos pares? Enquanto artista.

Entrevistado

É mais importante como eu me sinto. Eu sou mais assim, se o público ou os pares gostam ou não, não me interessa nada. Se eu sinto que faço justiça a mim próprio, é a isso que dou mais valor. Pode ser uma postura um pouco estranha mas eu não faço música para as outras pessoas, eu faço música para mim. E se os outros me dão reconhecimento, ainda bem, mas sou indiferente.

Eu

Mas não pensas nesta questão, do reconhecimento.

Entrevistado

Não, não. A primeira pessoa a saber se fiz um bom concerto ou um mau concerto, sou eu. Não preciso de ter esta... como é que se diz, esta... relacionar o meu ego. Não, eu acho que para ser músico, tens que ter um ego. Qualquer pessoa que entra em palco para se mostrar assim, tem que ser um pouco egoísta. Ok, mas há vários níveis do ego, acho eu. Eu não tenho o ego de que estou sempre a receber informação de alguém, a única pessoa que preciso de reafirmar é comigo próprio.

Eu

Ok, e colocando a questão ao contrário, que pessoas é que convidarias para tocar contigo? Como é que tu olhas para alguém?

Entrevistado

Comigo, em que sentido, a nível profissional?

Eu

Sei Lá, por exemplo, tens um concerto. Como é que tu reconheces alguém? Tens um concerto em que precisas de músicos para tocar, 2 ou 3, não importa. Vais chamar uns e não vais chamar outros.

Entrevistado

Eu vou responder da mesma maneira, eu gosto de trabalhar com músicos flexíveis, gosto de pessoas que são capazes de partilhar ideias, isto é uma resposta um bocado polémica. Pessoas que não impõem ideias. A música, não é uma ciência exata, música é uma experiência que tem que ser partilhada e com respeito pelas outras ideias e qualidades das pessoas. Por isso, gosto de trabalhar com pessoas que têm está sensibilidade, que são mais abertas, são mais flexíveis, são mais, assim, tolerantes. São capazes de ser abertos mentalmente e musicalmente, só isso.

Eu

Tu fazes um concerto é mais importante, por exemplo, imagina que vem colega dizer-te, gostei muito de te ouvir ou alguém do público. Senhor primeiro trombone ou senhor artista, adorei ouvir.

Entrevistado

Vemos isto todas as semanas, não é? As mesmas pessoas que vêm ter comigo, não gostei nada, pronto. Não há problema, pessoas como nós, estão sempre na linha de fogo, acho que faz parte. Estamos na linha de fogo dos colegas, do público ou dos pares, não é? Isto faz parte, eu tenho uma capacidade que é, as balas vêm para mim, mas não vêm para dentro. As pessoas gostam, não gostam...

Eu

O que é importante perceber é, tu tens uma carreira e essa carreira assenta em algum reconhecimento por parte de alguém, não é? Tu fizeste uma prova e alguém disse, ok, esta pessoa tem condições para estar aqui. E depois de estar nesse lugar, ou seja, nós temos casos de pessoas que ganharam um lugar na orquestra e mesmo estando na orquestra, não se conseguiram afirmar, não é? O caso do Faria, por exemplo.

Entrevistado

Sim, mas são falhanços do sistema, não é? Isso é diferente, esse tipo de casos pode acontecer, mas não pode acontecer em outras instituições, quando há várias normas, ou tradições, ou formas de gerir, eles são geridos de formas diferentes. Acho que hoje em dia é difícil ter casos deste tipo, acho eu. Mas há outros casos. Mas a primeira pessoa a reconhece se fez bem ou mal sou eu e não preciso da afirmação de ninguém reconhecer este facto. Se eu perder esta noção, eu vou-me embora, vou para casa. Não há mais ninguém auto-critico comigo do que eu.

Eu

Já respondeste a esta pergunta, ser músico de orquestra foi sempre um objetivo, não é? No teu caso.

Entrevistado

Foi, foi pronto. Dentro da música, se sou músico, para ser músico, tem de ser dentro de uma orquestra. Se não fosse dentro de uma orquestra eu acho que não era músico.

Eu

E consideras-te mais músico ou professor, como é que te identificas?

Entrevistado

Músico.

Eu

Mas porquê? Consegues perceber porquê?

Entrevistado

Eu acho que só sou professor porque toco numa orquestra. Se fosse o senhor Fulano de qualquer lado, acho que ninguém... não é sempre o caso, antes pelo contrário, às vezes os melhores músicos de orquestra, não são os melhores professores. Não estou a dizer que sou um bom professor, estou a dizer que...

Eu

Tu és professor porque és músico, não é?

Entrevistado

Sim, sim, acho que sim e tenho um lugar numa orquestra, acho eu. Principalmente aqui em Portugal, lá, na Inglaterra, ainda é mais evidente. Raramente estas no ensino superior se não tens lugar numa orquestra. Pode ser o caso de teres um lugar em orquestra e teres saído.

Eu

Seguir uma carreira académica, não é?

Entrevistado

Sim, sim, tipo Bob Hughes que saiu porque tinha dístonia. O Peter Gaine também saiu, dedicaram-se a serem professores

Eu

O que estás a dizer é uma coisa interessante, porque o Bob Hughes e o Peter Gaine só se...

Entrevistado

Foram o top.

Eu

Pronto, e eles só seguiram a carreira de docente, ou seja, de professor porque tiveram problemas físicos, não é? Porque eram performer's em primeiro lugar, não é?

Entrevistado

Sim, certo, mas outros decidiram sair da orquestra e dão aulas mas não são... tu vais para Inglaterra, acho que na Alemanha é a mesma coisa, talvez não, não sei. Eu não estou a ver muitos sítios na Alemanha onde o professor não é ou não foi um músico conhecido. Na Alemanha tens mais música de câmara, também. Em Inglaterra não tens, no trombone, muitas pessoas que não têm lugar numa orquestra.

Eu

Há sempre algum tipo de reconhecimento, não é?

Entrevistado

Exatamente, isso, isso, artístico.

Eu

Vamos passar ao último bloco de perguntas. Tu segues o currículo oficial ou tens um próprio?

Entrevistado

Eu tenho o meu mas é uma banda desenhada de toda a minha formação desde dos 16, 18 anos, de pessoas que marcaram a minha trajetória como instrumentista. Então, como já disse, fiquei com algumas coisas boas e até a aplico algumas coisas que não são muito boas. Eu aposto muito na leitura à primeira vista, eu já sei que não uma vertente, em geral, do ensino em Portugal, mas, como britânico, venho de uma tradição diferente, não é? A capacidade de ler bem à primeira vista é importante. É mais uma vertente, mais um ponto de um aluno ser capaz de desenvolver uma capacidade de ler.

Eu

Tu sabes se há ou não há algum currículo oficial do ensino superior?

Entrevistado

Não, do Conservatório já sabia mas do ensino superior, não sei. Não faço ideia. Existe?

Eu

Há uma resenha muito antiga, ou seja, que não está adaptada aos nossos modelos.

Entrevistado

Mas por quem? Quem fez esta...

Eu

Foi o professor Coutinho.

Entrevistado

Aí é?

Eu

É uma relação de peças, basicamente, e ainda esta relacionada quando se fazia o ensino superior no Conservatório.

Entrevistado

Eu sabia que existia do Conservatório, este currículo elaborado. Tens uma cópia disso?

Eu

Tenho.

Entrevistado

É interessante?

Eu

É uma relação de peças.

Entrevistado

Mas eu tenho exatamente a mesma coisa do Peter Gaine, dos anos 80. Um livrinho muito fininho de 30 páginas e tem uma lista de repertório. Já leste o livro do Dennis Wick?

Eu

Já.

Entrevistado

Foi considerado, naqueles tempos, uma história do trombone, porque tens a história do trombone, tens a parte técnica e depois, do final, a bibliografia de peças, estás a recordar ou não? Isto também foi considerado um dos primeiros livros de trombone.

Eu

O livro dele é dos anos 50, 60, não é? Se não estou em erro.

Entrevistado

Não, é mais tarde, acho que é de 75. Eu tenho de ver, eu tenho o livro em casa. Mas tens a primeira edição ou segunda edição, não sabes?

Eu

Não, é pá, eu comprei o que estava disponível.

Entrevistado

Mas eu tenho a primeira edição, é um livro pequeno, deste tamanho.

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

E depois, a nível de repertório, não tem, praticamente, repertório francês. Tem repertório até ao final dos anos 80, meios de 90, acho eu. Estas a ver? É este que estamos a ver?

Eu

Sim, sim, é esse que eu tenho, The Trombone Technique.

Entrevistado

É, exatamente isso.

Eu

Tu, como é que usas tua a bibliografia nas aulas? Como é que é que a organizas?

Entrevistado

Mas em que sentido?

Eu

No sentido de autores. Ou seja, eu estou, estou a usar um termo que nós não usamos muito na música, mas, basicamente, é que compositores é que usas ou que autores é que usas?

Entrevistado

Todos. Eu...

Eu

Falaste no Peter Gaine há bocado.

Entrevistado r

A questão é que é um tipo de ensino especializado, personalizado. Uma das coisas que mais me chateia é que eu tenho muitos livros antigos e recentes, mais recentes nem tanto. Mas tenho o primeiro Arban, em clave de sol, tenho imensos livros de estudo, Kopracsh, Blazeovich, todos estes antigos até os livros de 1ª vista do André Lafosse que foram escritos à mão.

Eu

Por acaso tens o livro de Trombone Technique do André Lafosse? Não é este, é a Pedagogia do Trombone. É um livro igual igual ao do Dennis Wick, que é o Tratado de Pedagogia do André Lafosse. Eu gostava de ter isso, eu tenho uma das primeiras versões do Lafosse que é aquele livro A3, da Alphonse Lédur, não é?

Entrevistado

Não, mas tem 4 volumes. Hoje em dia compras os volumes à parte, não é? São 4 volumes, são 4 livros. Eu tenho tudo completo.

Eu

Eu tenho os 4, mas em volumes separados.

Entrevistado

Eu tenho de ver. Eu não me recordo de ter esse livro.

Eu

Ele tem 3 livros, entre os anos 50 e 80, por aí.

Entrevistado

Sim sim, sim.

Eu

Agora o Bousfield fez um parecido, Unlock the Trombone, ou algo parecido.

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

Mas temos o Hainz Fadle, tens o Lafosse e tens o Dennis Wick. São 3 livros, ou seja, 3 livros que falam mesmo sobre o trombone.

Entrevistado

Tens outro que é o alemão, o Humberg.

Eu

Não conheço

Entrevistado

Eu tenho esse livro mas é em russo. São 4 volumes, acho que era o antigo 1º trombone... eu posso mostrar, mas eu não percebo nada de russo. Comprei em Moscovo. Vou investigar isso. Mas em termos de biografias, não sei como fazes em termos de música, em termos de história do trombone, do início do instrumento e todas essas coisas. Hoje em dia, quando eu peço alguma informação, já sabes que vem da Wikipédia. Eu tenho de dizer, isto é conversa da Wikipédia, não interessa para nada. Agora, vais me dizer uma coisa, onde é que foram os primeiros encontros de trombone a nível de orquestra, por exemplo. Parece que estás a falar chinês. Biblioteca de referência, eu tenho vários livros. Tu conhece o Farkas?

Eu

Philip Farkas.

Entrevistado

Eu tenho esses livros, até o Song and Wind. Há muita coisa.

Eu

Quando falo de bibliografia, o Farkas é um bom exemplo, o Farkas já fala de questões mais técnicas. O Dennis Wick e o Hainz Fadle falam da vida deles, o que é giro. O Fadle fala de uma coisa engraçada que é, ele tinha... na Alemanha, pelos vistos, até aos anos 80, 90, por aí, que eu nem fazia que fosse tão tarde, era usual, e havia certas zonas da Alemanha, onde não se ligava. Ou seja, tudo que não fosse ligado na natural, não é? Não se usava a língua para se fazer as ligaduras, o que é uma coisa super estranha, num país onde há tanta tradição existiam certas coisas que, hoje em dia, não são aceites do ponto de vista técnico, não é? Pelo menos, na linguagem normal do trombone, claro, e isso é engraçado. Tens alguns autores que consideras mais importantes ou não? Eu pus aqui que relacionas sempre os autores consoante aquilo que são os alunos ou consoante aquilo que tu queres trabalhar, foi o que eu percebi.

Entrevistado

Desde das primeiras... como é que se diz? Desde dos primeiros livros de aquecimento...

Eu
Remington.

Entrevistado

Sim, tudo isso. Então, tudo o que vem a seguir, são variações do mesmo tema, são atualizados, Mas eu sou um pouco old school neste sentido, eu, basicamente, não uso uma coisa específica, uso de várias formas, mas sempre com os mesmos objetivos. O livro que aposto mais de técnica base é o Arban. Eu acho que este livro é um must, até utilizo o Arban para um certo tipo de diagnóstico porque são coisas simples e coisas simples que se podem fazer naturalmente, é bom para ver se o aluno tem noção que existe algum problema e se há um problema é ligado a outro problema qualquer. Então, o Arban é tão básico e tão “fácil”, porque não é fácil, para perceber se existe alguns problemas escondidos.

Eu

Quais são os aspectos técnicos que valorizas mais e porquê?

Entrevistado

Eu acho que não valorizo mais nem menos. Eu acho que é sempre um pacote completo. Ok, pode ser que dentro desta caixa exista capacidades mais avançadas ou menos avançadas que outras. Mas o que é que significa? Eu considero que a pessoa tem um certo nível e depende da parte mais fraco dela. Para mim, não vale a pena ter a melhor técnica do mundo se tens um som fraco. Para mim, o mais importante é ouvir uma coisa que vai de mão em mão, tudo deve ir de mão em mão. Então, eu não valorizo umas coisas mais que outras.

Eu

A técnica é um conjunto de relações, é isso?

Entrevistado

É um conjunto de tudo, mas se for a por o que eu acho mais importante para qualquer música, é a qualidade do som, é o mais importante. Digamos que é o “blank”, eu acho que, em termos de filosofia, o som, em 1º, em 2º, o som, em 3º, o som, em 4º, o som, e em 5º lugar o resto. Até os meus alunos podem dizer isso, estamos a trabalhar a nível de ter um som equilibrado, bonito em todo o registo. Quando eu falo de registo, falo da nota mais grave à mais aguda. Um som equilibrado, timbricamente o mais igual possível.

Eu

O que é para ti, o conceito de ar, de respiração. Falamos muito disso.

Entrevistado

Qual é o meu conceito de respiração?

Eu

Sim, qual é o teu conceito. Pessoalmente, eu identifico a respiração como um dos discursos que se usa mais hoje no ensino, é talvez o conceito que mais se trabalha. E nesse sentido, eu gostava de perceber o que é para ti, esse conceito.

Entrevistado

Respiração?

Eu

Ou o ar, se preferires. Conceito de blowing.

Entrevistado

Sim, sim, sim. Eu acho que o uso correto ou errado em qualquer instrumentos de metal, mas no trombone, pode causar ou resolver... acho que tem que ver com 95% do nosso trabalho como instrumentistas, ou como músico. Eu acho que o uso correto ou errado

pode pôr em causa muita coisa, pode influenciar positivamente ou negativamente a nossa evolução ou continuação da evolução ou caminho musical. Vamos colocar a hipótese do uso incorreto. Pode causar tensão, pode causar deformações musculares não muito corretas ou não ideais. E a boa utilização do ar, dá a possibilidade de construir e manter sempre um certo nível de vibração muscular e construir um som bonito. Então, se pensarmos nestes vários factores, se a utilização do ar é sempre assim instável, aqui não há nenhuma/existe nenhuma base regular. Então, sem o ar não vivemos e sem uma boa vibração dos lábios não construímos um som. O bom uso e a capacidade de entender, perceber, porquê e como utilizamos o ar em várias... Ok, isso é outra questão. Há várias formas de utilizar o ar, mas isso é outra conversa, mas acho que eu passo 99.9% do meu tempo, como professor, a falar em coisas ligadas, se retirarmos tudo o que está à volta, da utilização correta ou incorreta do ar.

Eu

Então, é um conceito fundamental?

Entrevistado

Fundamental, sim. Como já disse, ainda ninguém inventou um trombone com piloto automático, então estamos dependentes da utilização do ar como deve ser.

Eu

Consideras que segues algum modelo de ensino aprendizagem do trombone, ou dito de outra forma, se há algum tipo de escola, alguma forma de pensar um instrumento.

Entrevistado

Sempre tive estas questões, acho se falasses comigo há 20 anos atrás, eu diria que era a escola britânica, mas acho que, hoje em dia, acho que é universal, Eu estava ver alguns comentários num podcast acerca disto há algum tempo atrás. Antigamente, falávamos que a escola francesa era tecnicista, a escola alemã era mais orquestral e havia esta distinção entre Estados Unidos e a Europa. Acho que, hoje em dia, isto não existe. Antes do Brexit as fronteiras estavam todas abertas, não é? O desenvolvimento técnico do trombone, nas últimas décadas... se considerares uma gravação dos anos 60 com Michelle Becquet, vamos a isso. Se considerarmos a gravação do Michelle Becquet até à gravação mais recente, não sei qual é.

Eu

Jorgen

Entrevistado

Qualquer fulano. Tu vês, que a nível técnico, não há diferença e mesmo, às vezes, a nível musical, também não há muita diferença. Pode ser um mau exemplo, mas estamos a considerar a um gravação do Becquet com uma gravação do Eine paunen eine kleine posaune musik, conheces?

Eu

Já ouvi o Schulz a tocar isso.

Entrevistado

Então, se considerares estas duas vertentes, estas a imaginar que o nível de competência entre estas duas obras não têm nada que ver. Isto não tem que ver com escola, tem que ver outros fatores, ao nível de como o instrumento trombone é visto, a nível geral, não é? Antigamente, não era visto como um instrumento solístico, era visto como uma anedota, muitas vezes, não é?

Eu

Mas tu achas que hoje em dia o trombone tem um lugar mais...

Entrevistado

Acho que hoje em dia, o trombone é comparável a qualquer instrumento, piano, violino porque temos pessoas, músicos à altura. Claro que não vamos ser sempre considerados como o Alfred Brendel do piano, não vamos ser vistos da mesma forma mas notas que em todos os palcos do mundo, há cada vez mais...

Eu

Sim, mas mesmo assim, quantos trombonistas tens a fazer carreira de solista?

Entrevistado

Poucos, quase nenhum.

Eu

Poucos? Diz-me lá o nome de um, atualmente? Não há, não é?

Entrevistado

Pois, é, é. Mas voltamos aquela pergunta, então, se não fores músico de orquestra, ou és solista, que é muito raro, ou és professor.

Eu

Sim, começam a aparecer projetos, embora são coisas que ainda não são significativas, mas a música de câmara começa a ter um lugar, começa a parecer mais. Quais são as características que consideras mais importantes num aluno?

Entrevistado

O potencial?

Eu

Sim, pode ser.

Entrevistado

Acho que características... uma pessoa interessada em investigar, não é para perceber informações mas para investigar. Alguém que não tem que aceitar tudo o que eu digo, como se fosse a Bíblia. Pessoas que conseguem pensar por eles, seja aceitar um comentário ou uma discussão de uma possível situação. Para mim, é algo interessante, pois eu gosto de alunos que os são auto críticos e gosto de pessoas, eu percebo logo na 1ª aula, que é assim, comigo não vais ter uma aula em que eu digo, tocas assim, tocas assado e fica tudo bem. Eu gosto dos comentários e no momento em que recebo o contrário disto, eu vou-me embora porque a minha forma de pensar não é assim. O que eu quero, como aluno, é que se interessa pela música, pelo trombone e querer melhorar. Estas características são... tem que ser uma pessoa aberta.

Eu

Há bocado falaste, em relação ao músico, características de um músico, falaste na questão auditiva. Aqui também vês isso ou achas que o aluno é um bocadinho diferente?

Entrevistado

Eu tive um caso com um aluno que toca muito bem, que dominava muito bem o instrumento, tecnicamente muito sólido, mas não se passava nada. Não conseguia ouvir que uma nota não estava muito bem timbrada ou muito bem afinada. Eu perguntava, consegue ouvir? Não, estava tudo bem. Mas se eu disse que não está tudo bem, e para ti está tudo bem, como é que vamos resolver esta questão? Vamos gravar. Gravamos e ele apercebeu-se, então perguntei, como é que não consegues ouvir? Ele respondeu, talvez esteja tocar mecanicamente. Dizemos que um aluno tem que ter um bom ouvido que pode não ser treinado, não é? Mas tem de ter uma auto a intuição que têm que saber quando uma nota não está afinada. Isto é difícil de resolver, porque, o que é um bom ouvido? Creio que todos, à nossa maneira, acreditamos que ouvimos bem e quando há pessoas que

dizem, eu ouço o melhor que tu que não estás a ouvir nada, é muito difícil de teres uma convicção completa que estás bem. As pessoas que são sempre mais convictas, são as pessoas que estão sempre mais erradas. Convicção, para mim, não é justificação para dizer eu estou bem, tem que ter algum fundamento, percebes o que estou a dizer com isto?

Eu

Sim, estou a perceber.

Entrevistado

Acho que o ouvido pode ser treinado em conjunto com a aprendizagem do instrumento, mas não é possível treinar o ouvido a 100% sem alguma intuição natural ou capacidade natural de ouvir.

Eu

Consideras que, num aluno, pensar por ele próprio e ser uma pessoa interessada, é mesmo o mais importante, é isso.

Entrevistado

Sim sim, sim. Acho que as coisas técnicas podem ser melhoradas e resolvidas. Mas há certas coisas, tipo, capacidade de ouvir, não tens uma vacina para ouvir melhor. Consegues ouvir bem ou não consegues ouvir bem, podes treinar até um certo ponto, mas não consegues evoluir mais se o processo não é natural.

Eu

Ok, não depende do aluno, não é?

Entrevistado

Sim, exatamente.

Eu

O aluno ou tem isso ou não tem, é o que está a dizer, para conseguir...

Entrevistado

Sim, sim, sim, se aluno consegue um fá agudo meio tom alto na primeira posição e tens de baixar, qual é o tipo de aula, qual é o tipo de prática que vamos fazer para melhorar isso? É difícil.

Eu

Sim, sim. Como é que tu utilizas a experiência que os alunos trazem com eles? Ou seja, os conhecimentos e a importância dos conhecimentos que eles já têm. Quando eles chegam a ti, já trazem uma série de coisas adquiridas, não é? Sejam bem ou mal, não importa.

Entrevistado

Como é que eu uso?

Eu

Sim sim. Sei lá, pode ser, por exemplo, atraí-los através de um certo repertório que eles dominem melhor e que os faça sentir mais confortáveis. Nós nunca ensinamos tudo a um aluno, um aluno já tem alguma coisa dele, não é?

Entrevistado

Eu tenho notado desde há alguns anos atrás, tipo... ok, estou em Aveiro à 16 anos e desde de há 7, 8 atrás, tenho notado que há pessoas que vêm das profissionais e das academias, que era mais fácil. Acho que era... não era mais fácil, mas eu percebi que eles eram alunos de algum tipo de professor pelo repertório que apresentavam que era quase sempre americano. Quase nenhum apresentava Hindmith, ou uma peça francesa ou inglesa, por exemplo. Era, aquelas músicas mais recentes, Sonatas de Ewazen, o David, todo aquele

repertório standard e umas das coisas que eu acho importantes, que eu noto nos alunos de primeiro ano, é que vêm com pouco conhecimento de... têm muitas limitações com toda razão. Eles são muito direcionados para acabar um curso, o 12º ano. E o curso tem que ter um repertório, isto é natural. Eu noto uma grande falta de conhecimento do repertório. Eu apresentei uma peça, imagina a Cavatine, por exemplo, que é uma peça de avaliação de final do primeiro semestre no 1º ano e é uma peça difícil, não é super difícil. Mas até agora, só uma aluna é que tinha tocado esta peça antes de chegar ao superior. A Cavatine é uma peça completamente standard. Às vezes, até esqueço mas é uma boa peça para identificar o nível de um aluno. Depois tem as pessoas que vêm com as transcrições famosas dos concertos de Haendel, de música que não é propriamente para trombone e não têm capacidade técnica e musical para fazer estas peças. Eles dizem, mas eu fiz esta peça no meu recital de 12º ano. Eu tenho esta conversa acerca do Morceau Symphonique que me dizem, professor, já fiz esta peça 3 vezes antes de chegar à universidade. Sim, já fizeste 3 vezes mas agora vais fazer como deve ser (risos). Eu não sei como é que tu escolhes repertório para os teus alunos. Há um plano de estudos e uma lista de repertório gigante e eles escolhem duas ou três e acho que é muito raro não aceitar o que eles vão escolher. Às vezes, apresento uma peça. Pergunto se conhecem música francesa, se não, então vamos fazer isto. Conhecês o concerto de Gordon Jacob? Não. Então, vamos fazer... conhecês a Sonata de Ewald de trombone?

Eu
Não.

Entrevistado
Mas existe, é fraquinho, pobrezinha mas existe.

Eu
Eu conheço o romance.

Entrevistado
Acho que é mais ou menos isso.

Eu
Nesse sentido, em que circunstâncias mobilizas concepções que o que o aluno possa já ter adquirido? Não estou a dizer que não, estou a dizer que ele já possa ter adquirido. Concepções musicais, por exemplo.

Entrevistado
Sim, é importante, acho que é responsável. Para mim, não considerar o que ele fez, seja para o bem ou para o mal, não faz sentido. Ele chega a um certo ponto com as condições que tem, não é? Não pode ser tudo perfeito, tudo bem construído, tudo o que podemos considerar de uma boa base. Mas eu acho que é importante e acho que não é difícil, também, de perceber. Hoje em dia, acho que os sinais positivos e negativos não são difíceis de detectar.

Eu
Em que momentos consideras importante um aluno ser ouvido, ou seja, quando responde a questões tuas, se executa um exercício?

Entrevistado
É muito raro fazer críticas. Às vezes, peço uma segunda opinião a um aluno para o aluno começar a pensar por ele próprio. O que posso entender disto, é a resposta é, quase sempre, negativa. Então eu pergunto, o que foi bom? O aluno não sabe, diz que foi tudo mal. Não, não foi tudo mal. Música de fast food... os alunos têm de pensar por eles próprios. Voltamos à questão de ter bons ouvidos também. Os alunos têm de ouvir o que estão a produzir, senão estão a ouvir têm que ser manipulados para que cada vez que tocam uma nota e imitam um som, têm de ouvir bem e pensar no que estão a fazer.

Eu

Em que situações os alunos, normalmente ,colocam questões ou fazem propostas? Isso, acontece ou nem por isso?

Entrevistado

Fazem propostas como?

Eu

Por exemplo, sei lá, uma proposta técnica, uma proposta musical, estão a fazer um exercício e fazem uma proposta, não é? Ou seja, dizem, ó professor eu acho que aqui que devia ser mais assim ou mais assado.

Entrevistado

Eu tive essa conversa com uma aluna que está a fazer segundo andamento do Erik Larsson. Ela estava a insistir em fazer tudo ligado natural e era uma sujidade enorme. Imagina que eras uma cantora, cantavas da mesma forma que estas a tocar trombone? Não? Então, imagina que estas a cantar mas com o trombone e ela, automaticamente, fez um ligado diferente. São estas questões que os alunos às vezes... como já disse, às vezes, eles querem o assunto encerrado. As coisas podem ser discutidas, eu não tenho problema que o aluno venha com uma contra proposta mas, às vezes, nós fazemos um jogo de ping pong. Eles fazem à minha maneira e fazem à madeira deles mas 99 em 100 vezes acabam a concordar comigo. Só estou interessado no resultado final, podemos discutir até ao final do mundo, pode haver outra forma de resolver uma determinada coisa, pode ter outra resolução mas temos de chegar lá, não é? É uma afinação ligeira, pode resultar para mim a forma como estou a fazer o legatto e para eles pode funcionar de forma diferente, é uma questão de encontrar a solução porque cada solução não é igual para cada aluno.

Eu

Pensas no futuro profissional dos alunos, ou seja, que área é que eles podem seguir da performance ou docência, ou não fazes distinção?

Entrevistado

Eu estou sempre a formar um músico, o mais completo possível. Em 20 e tal anos, só 2 alunos é que foram à orquestra, como eu sei o nível de Portugal, o nível da Europa, do mercado de trabalho, eu estou sempre a formar músicos o mais flexível possível. Sem ser um músico flexível... porque têm que conseguir integrar um ensemble de metais, um quinteto, Big Band, saber tocar em vários sítos e ter uma boa base, não só técnica mas também musical e cada vez mais importante, capacidade de integração pessoal.

Eu

O modelo pedagógico que tu praticas, não distingue um aluno que queira seguir performance de alguém que queira seguir docência, é isso?

Entrevistado

Sim.

Eu

Muito obrigado pela entrevista.

Entrevista nº 9
21 de janeiro de 2021

Entrevista em inglês, traduzida por mim.

Eu
O que faziam os teus pais? Qual a profissão dos teus pais?

Entrevistado
A minha trabalhava num hospital veterinário de animais domésticos e era violinista amadora e foi essa a razão principal pela qual eu me envolvi com a música, o meu pai é professor universitário na área das matemáticas e é um grande conhecedor e aficionado de jazz. Isso foi outro fator positivo para eu me ter tornado músico.

Eu
Ambos tinham relação com a música.

Entrevistado
Sim, o meu pai era só um ouvinte enquanto a minha mãe tocava violino.

Eu
Tu estudaste numa escola privada ou pública?

Entrevistado
Quando eu era mais novo, estudei sempre em escolas públicas até ter entrado na Julliard. O sistema público, nos Estados Unidos, é bastante bom, especialmente, o ensino da música na escola pública é muito bom. É diferente da Europa onde vais para um colégio ou instituto e não há disciplinas de música, como bandas (de sopro), nos Estados Unidos há, normalmente, uma banda, ou banda de jazz e um *music program* e quando vais para a escola podes escolher, se quiseses, ir para o *music program* no colégio ou instituto e seguir essa área. Eu comecei a estudar trombone com um professor de forma privada e participei na banda da escola com 9 anos.

Eu
Porque é que escolheste trombone?

Entrevistado
A minha mãe era violinista e o meu irmão, que é um ano mais velho do que eu, tocava trompete.

Eu
Então, escolheste trombone porque o teu irmão já tocava trompete?

Entrevistado
A minha mãe não queria que eu tocasse trompete porque o meu irmão já tocava e eu gostei da forma do instrumento. Havia grupos que iam à escola e tocavam para os miúdos e eu na altura não tocava trombone mas ao vê-los, o trombone cativou a minha atenção e o meu interesse.

Eu
Foi o ambiente escolar ou familiar que te fez escolher o trombone?

Entrevistado
Foram os 2.

Eu
Foi o único instrumento que tocaste?

Entrevistado
Sim. Durante alguns anos eu toquei na banda o eufónio.

Eu
Como segundo instrumento?

Entrevistado

Não, não. Só toquei trombone.

Eu

O que é que consideras os aspetos mais importantes para alguém se tornar músico? Quais as coisas que alguém precisa de ter para se tornar músico?

Entrevistado

Bem, para ser um bom músico?

Eu

Sim, um músico profissional, alguém que tem...

Entrevistado

Quer dizer, para seres músico a única coisa que tens ser é interessado e podes ser músico. Mas se queres ser bom músico tens de ser interessado e pode ajudar teres algum talento, precisas de ter um ensino de nível e trabalhar muito.

Eu

Quando dizes talento, consegues identificar a coisas que...

Entrevistado

Sim. Talento é um ponto interessante, é bom saber o que supostamente define talento. Eu consigo julgar talento quando vejo um jovem trombonista mas acho que inteligência é uma parte, aprender rápido e quando dizes algo a alguém e ele consegue entender imediatamente o que estás a dizer e usam a... eu acho que talento para ser músico é influenciado por muitas outras coisas, por exemplo, ser bom a matemática, ser capaz de ler precocemente (antes da idade), fazer puzzles, quebra cabeças, sudoku, todas essas coisas que são uma ajuda para se ser um músico talentoso.

Eu

Portanto, não idênticas a audição, ritmo.

Entrevistado

Sim, isso é uma coisa que eu tenho. Ainda tenho um bom ritmo, tenho um ouvido ok, definitivamente, não é um dos meus pontos mais fortes enquanto músico e claro que ninguém tem tudo, mas isso era uma coisa que eu não tinha e isso foi uma das coisas mais difíceis para me tornar um bom músico. Sim, para responder à tua pergunta, se tiveres bom ouvido, boa afinação, bom solfejo, fores capaz de cantar isso é uma grande ajuda para te tornares um bom músico.

Eu

Tens uma família de músicos, tocavam entre vocês?

Entrevistado

Com o meu irmão e tocávamos num grupo de jazz, éramos muito populares quando ainda éramos muito novos.

Eu

Onde é que estudaste? Tu já me disseste que estudaste numa escola pública...

Entrevistado

Eu estudei... tinha aulas uma vez por semana com o meu professor, que era, na realidade, professor do meu irmão e que me ensinou as primeiras coisas no trombone.

Eu

Aos 9?

Entrevistado

Com 9 anos. Portanto, eu tinha uma aula por semana, podemos dizer, sem falhar, Verão, Inverno, Natal uma aula por semana e isso deu-me uma vantagem, as aulas privadas. Muitos jovens músicos onde nós vivíamos não tinham aulas privadas, só tocavam na banda e, claro, tu sabes, era notável a diferença de nível de quem tinha aulas particulares. Eu tinha aulas particulares e participava num grupo na escola, como te disse, na banda da escola.

Eu
E depois?

Entrevistado
E depois formamos outro grupo de jazz, de dixieland, um grupo pequeno que ficou bastante conhecido na Califórnia, eu tinha 10/11 anos...

Eu
Uau!

Entrevistado
Sim, era muito novo e depois participei, como em Portugal, nas atividades musicais locais, concursos, toquei na orquestra de jovens da cidade eu tinha cerca de 13 anos, 12 ou 13 quando participei nisso e isso também foi muito enriquecedor, eu fiz isso até aos 17 anos. Terminei o secundário na Carolina do Norte.

Eu
E depois disso foste para a universidade?

Entrevistado
Sim, eu fui para a universidade.

Eu
Juilliard?

Entrevistado
No primeiro ano fui para a Escola de Artes em Connecticut do norte, estive lá um ano. Depois tentei a Juilliard.

Eu
Os professores que tiveste, qual foi o que sentiste que foi mais importante para ti?

Entrevistado
O primeiro professor principal que eu tive chamava-se Ned Meridth, ele tocava 1º trombone na Utah Symphony e depois foi 2º trombone na San Francisco Symphony e ele foi professor do meu professor, Joe Alessi. Portanto, eu estudei com ele cerca de 2 anos e depois fui estudar com Donald Berror, no meu último ano do secundário. Depois continuei a estudar com ele na Escola e artes em Connecticut por mais um ano e depois fui para a Juilliard, onde estudei com o Joe Alessi por mais 4 anos.

Eu
Consegues identificar um professor que tenha tido mais importância na tua carreira ou foram todos importantes na...

Entrevistado
Bem, eu diria que naquilo que é ser um trombonista de orquestra, o que é a minha principal atividade, o Joe Alessi foi o mais influente. Ele ensinou-me como tocar com um som “sinfónico”, tocar com um estilo sinfónico e orquestral, realmente, foi a pessoa com quem eu aprendi mais sobre noções básicas, particularmente na América, sobre um certo tipo de som “americano”, se quiseres chamar-lhe assim. Nós chamamos de conceitos muito bons de base, boa afinação, bom ritmo, boa interpretação, esse tipo de coisas. Ele foi a maior influência.

Eu
O que é, para ti, mais importante num professor? Se foste inspirado por algum deles.

Entrevistado

Eu fui inspirado por todos eles e tu deves conseguir tirar do professor o melhor que ele faz. Por exemplo, quando estudei com Ronald Borrer, ele estudou com um professor famoso em Eastman que não consigo lembrar-me do nome mas ele é muito famoso...

Eu

Marcellus?

Entrevistado

Marstellar?

Eu

Marcellus.

Entrevistado

John Marcellus, não acho que foi o professor que ensinou John Marcellus. Tens que procurar, eu acho que é Marstellar.

Eu

Ok, Robert Marstellar.

Entrevistado

Mas também estudou com outro professor famoso que ensinou em Eastman e noutra sítio, isto já foi há tanto tempo mas pensei em John Swallow, e uma das coisas que eles ensinavam era uma certa forma de interpretar o ritmo e interpretar a frase baseado no... não tocar a música, a frase ou a melodia, mas baseado na importância fulcral da pulsação ou batimentos do compasso tendo em conta a melodia ou a harmonia que vês no compasso, foi um conceito muito importante que eles ensinavam e quando eu estudei com ele foi isso que eu retirei dele e nunca me esqueci. Por outro lado, não diria que ele era particularmente, Ronald Borrer, um professor que conseguisse ensinar como conseguir um bom som, por exemplo. Então, eu diria que um professor deve conseguir tudo mas, também, deve conseguir que o aluno consiga fazer aquilo que ele faz melhor e que consegue ensinar melhor, porque um aluno vai ter mais que um professor na sua vida e ele deve conseguir ensinar tudo mas não vai conseguir que o aluno seja perfeito em tudo. Joe Alessi, por outro lado, era fantástico, tem um som fantástico, um grande professor no que respeita ao som, assim como Ned Meredith, foi deles que eu aprendi esses conceitos.

Eu

Ok, eu penso que o professor em Eastman era o Remington, talvez, Emory Remington.

Entrevistado

Sim, sim, acho que estás certo. Emory Remington.

Eu

Eastman tem uma longa tradição na forma de tocar trombone.

Entrevistado

Sim.

Eu

É engraçado porque nós temos isso mas é difícil de ver a genealogia, está muito esquematizado.

Entrevistado

Eu era muito ativo em ir a masterclasses e ter aulas privadas sempre que podia com outros professores. Acho que é muito importante dedicares-te ao teu professor principal mas em certas alturas, e por várias razões, quando consegues ter tempo, é importante estudares com outros trombonistas proeminentes. Acho que o oposto também é mau, estudares apenas com um professor e mais ninguém, por 6 anos, e igualmente mau ires todas as semanas ter uma aula com um professor diferente e teres, num ano, 10 professores diferentes ao mesmo tempo. Eu estou a

dar 2 exemplos muito extremos. O que eu tentei fazer foi, estudar com o Joe Alessi e quando uma orquestra estava na cidade eu tentava conhecer os trombonistas e tentava ter uma aula ou quando houvesse masterclasses, eu participava... outro professor com quem eu estudei durante um certo período e teve uma influência grande em mim foi o Scott Hartman, acho que tive 2 aulas com ele mas foram uma grande influência para mim do ponto de vista musical e outro professor com quem estive algumas vezes foi David Finlayson, 2º trombone da Filarmónica de Nova Iorque, ele teve uma grande influência em mim ao nível do som.

Eu

E o que é que pensas acerca da perspectiva do aluno, da maneira como eles devem fazer as coisas, ou seja, quando eras mais novo já sabias o que procurar, já era claro na tua cabeça o que pretendias de um professor?

Entrevistado

É muito difícil. Se estas a falar de ser realmente muito novo é difícil e nisso eu tive uma vantagem. A minha mãe era muita conscienciosa e muito inteligente musicalmente e foi capaz de falar com as pessoas certas de forma a encontrar o melhor professor para mim. A ideia é, quando tu és muito novo teres um bom professor de logo de início e estudar com essa pessoa durante um certo período de tempo, talvez um ano, talvez 3 anos e a ideia é esse professor encontrar a próxima pessoa que tu precisas. Ele pode conduzir-te/levar-te ao próximo nível de aprendizagem. Essa é a chave porque quando tens 8, 9 ou 10, 11 ou 13 anos tu não sabes quem são os professores bons ou maus, tu apenas ouves os outros miúdos que tocam na banda e se todos vão para um professor, então todos vão também porque todos o fazem. Mas há professores, com muitos alunos, mas eles não são realmente muito bons, nenhum deles são excelentes e encontrar um bom professor é difícil e, isto também é importante, nem sempre é o que toca melhor, o que toca na orquestra sinfónica, ou que é primeiro trombone. Às vezes são pessoas pouco conhecidas e que não conseguem tocar assim tão bem o instrumento porque são mais velhos, ou estão em baixo de forma, ou já não tocam há muitos anos, ou outra coisa qualquer mas é difícil escolher um professor em tenra idade, encontrar o professor certo. Uma coisa que eu acho é falar e perguntar às pessoas mas de uma maneira inteligente, quando eu vou à procura e falo com toda a gente, com toda a cidade, com todos os músicos que conheço e todos os trombonistas da cidade, tu sabes... tens que ser inteligente e falar com as pessoas certas e fazer as perguntas corretas.

Eu

Sim, precisas de fazer a pergunta certa para obteres a resposta que queres.

Entrevistado

Exato.

Eu

Enquanto estudante tiveste alguma coisa que tenha sido má para ti, que tenha sido uma má experiência.

Entrevistado

Eu tive algumas más experiências ou algumas pequenas más experiências. Para responder à tua pergunta, eu não estou a falar de músicos que não querem saber, ou que não são talentosos, ou que não querem saber, eu estou a falar de músicos que estudam, que se importam, que são talentosos e tocam bem e uma das piores experiências que eles podem ter, sendo músicos jovens, é a competição. Eu penso... percebes o que quero dizer com isto?

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Tocar para ser melhor que o colega da escola, ser melhor que colega da orquestra de jovens, ou o colega da tua aldeia ou cidade, o que for, eu acho que às vezes, isto pode acontecer na América e também em qualquer sítio, as pessoas estão a competir demais. Em vez de aprenderem, que é o que deves fazer quando tens 9, 10, 11, 12, 13, 14 anos, tu deves aprender o máximo que puderes e eles não aprendem suficientemente as bases. Quando falo de bases, falo

de postura, embocaduras, boa respiração, boa, afinação, bom som, bom ritmo, essas coisas muito simples e básicas e eles não fazem isso o suficiente e estão muito envolvidos/preocupados em participar em competições de orquestras de jovens, ou um obter um prémio, ou obter dinheiro, ou ser 1º trombone na banda, fazer esse tipo de coisas. Eu penso que esse tipo de competições não são boas, penso que podem criar más experiências, frustrações e psicologicamente não te prepara para... os jovens músicos estão envolvidos pelas razões erradas. Tu deves estar envolvido com a música porque tu gostas e queres melhorar (ou ser melhor) e não para ser o melhor, ou ter o teu nome no jornal local, ou estar no Facebook, algo que não é do meu tempo mas não deves estar envolvido com a música por essas razões, ou o YouTube, não é por essas razões de deves estar envolvido. Tu envolveste com a música porque gostas de fazer música e acho que a competição é uma grande desvantagem por isso. Havia outras coisas que lembrei... mas que não me lembro agora, já me vem à ideia.

Eu

Mas estas a falar das tuas experiências?

Entrevistado

Eu tive um pouco disso.

Eu

E como lidaste com isso? Consegues ver aspetos positivos em más experiências?

Entrevistado

Sim. Aspetos negativos e positivos relacionados com isso. Já sei o que queria dizer, desculpa interromper. Alguns miúdos novos jogam xadrez e eles devem jogar xadrez para aprender o jogo e aprender com o jogo para desenvolver a sua mente e não para ganhar, ser um jovem músico é a mesma coisa. Se vais fazer uma competição ou um concurso para uma orquestra de jovens e obténs o 2º lugar e aceitas isso e aprendes com a pessoa que está a fazer 1º e pensas no que é que podes fazer melhor no futuro, ou se fazes uma audição para uma orquestra de jovens e não consegues entrar, deves perguntar-te porque não conseguiste entrar e trabalhar nessas coisas em que precisas de melhorar e provar às pessoas que és capaz. Neste sentido eu creio que é positivo. Também é positivo para desenvolveres as tuas capacidades de tocar em público, lidar com os “nervos”, ser capaz de tocar num ambiente tenso com pessoas a olhar para ti e teres que tocar a um certo nível, claro que só 10, 11, ou 14 anos e talvez corra muito mal. Outra coisa que é muito importante e é verdade também no futebol e na música, do que estou a falar é dos pais, da forma como eles ajudam, como lidam com os filhos quando eles não têm sucesso nos concursos para orquestra de jovens, não se conseguem formar, não obter o 1º prémio no concurso de solistas da aldeia do norte de Portugal, ou o que seja. Eles têm que ajudar a lidar com isso, como quando eles vão jogar futebol e a equipa perde 6-0 e eles dizem: - Bem, tu deste o teu melhor e da próxima vez ainda farás melhor, continua a praticar. É esse tipo de coisas. Às vezes, como no futebol, e com certeza que tu sabes, na música, às vezes, os pais querem que os filhos façam melhor do que aquilo que os próprios filhos querem fazer.

Eu

No futebol, pelo menos em Portugal, os pais querem que os filhos façam aquilo que eles não conseguiram fazer.

Entrevistado

Na música, às vezes, também se vê isso. Por isso, eu tive uma grande vantagem porque os meus pais incentivavam-me de uma forma positiva. Estavas a perguntar-me acerca de más experiência enquanto músico, além do que referi também posso dizer que competires por algo que não tens sucesso ou não ganhaste também pode levar-te a más experiências. Estas são as coisas principais que eu penso, também tive más experiências em ambiente escolar mas sempre dentro do contexto que eu já mencionei, a competição. Más experiências como... vou exagerar, mas posso usar a palavra que usa agora na Europa, *bulling*?

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Eu tive disso, algumas vezes e penso que os jovens músicos devem estar envolvidos num ambiente musical que os possa ajudar a aprender e que eles desfrutem e que os desafie, usualmente é melhor o jovem músico não ser o melhor, ter sempre alguém de quem possam aprender de uma forma positiva.

Eu
O que fazes nos teus tempos livres?

Entrevistado
Bem, eu faço coisas muito normais. Estou com a minha família faço algumas coisas como fazer projetos de construção, como fazer uma cozinha, ou fazer uma instalação eléctrica em coisas minhas como na minha segunda casa, fazer essas reparações. Faço renovações das minhas casas, poker, embora não tenha jogado muito ultimamente. Mas não faço nada de fora do normal.

Eu
Vamos passar à segunda parte do questionário, embora tu já tenhas respondido a algumas questões. Quando decidiste fazer da música profissão?

Entrevistado
Eu diria que foi muito novo. Tu não colocaste a questão da forma correta, eu não decidi que ia ser um profissional, eu decidi quando eu queria ser um profissional. Tu perguntaste quando eu ia ser um profissional ou quando eu queria ser?

Eu
Quando quiseste ser.

Entrevistado
Eu diria que muito novo. Por volta dos 15/16 anos.

Eu
E porquê?

Entrevistado
Eu penso que foi por eu gostar, eu gostava de tocar em grupo e era bom nisso desde de muito cedo, era muito talentoso.

Eu
E as tuas expectativas tornaram-se realidade, o que querias...

Entrevistado
Se eu alcancei o que que pretendia?

Eu
Sim.

Entrevistado
Sim, eu diria que sim. Eu queria tocar numa orquestra sinfónica e eu faço isso, eu sou 1º trombone numa boa orquestra sinfónica. Se eu gostava de tocar numa orquestra mais conhecida/reputada, com mais orçamento, com mais categoria (tradução de class) do que a minha? Sim, mas eu estou satisfeito com aquilo que eu alcancei.

Eu
Aquilo que eu gostava de entender é: eu quero fazer isto e se aquilo que estas a fazer corresponde ao que te propuseste.

Entrevistado
Sim, sim. Agora percebi. Eu sabia, com 18 anos, que queria tocar numa orquestra sinfónica e eu alcancei isso.

Eu

Que condições consideras mais importantes que nós temos que ter para ter uma carreira enquanto músico/performer?

Entrevistado

Pergunta outra vez.

Eu

Que condições...

Entrevistado

Habilidades?

Eu

Qualidades que temos de ter para nos tornarmos músicos/performers.

Entrevistado

Eu diria... eu acho que o mais importante... estas a perguntar as qualidades para ser um profissional ou um performer?

Eu

Um performer, ser músico.

Entrevistado

Eu suponho que, e eu não quero dizer a resposta mais óbvia, tens que sentir, sentir a música e interpretar e ser emocional quando estas a tocar, suponho que essa é a coisa mais importante mas, não sei se esta é a tua questão ou não, se queres ser profissional tens que ser consequente, tens que ter a capacidade de analisar o teu nível, as tuas capacidades e num certo tempo, tu tens que saber se estás a conseguir preencher os requisitos necessários. Nós temos muita sorte em tocar trombone porque as pessoas pagam, seja o governo local ou do seu próprio bolso, para verem um concerto de música sinfónica. Não sei, mas pagam 15€, 20€, 30€, 40€ para verem um concerto e tu tens que ser... nós dizemos: - Nós temos sorte e isto é espectacular e divertido mas ou mesmo tempo tens que olhar para ti e perguntar-te: - Eu estou no nível que me é exigido, ao mais alto nível para estas pessoas que nos vêm ouvir? Quando subo ao palco estou a a colocar toda a qualidade no que faço? O melhor das minhas capacidades?

E tens de analisar a qualidade do teu grupo. Este quinteto em que estou não é bom, ou isto necessita de melhorar muito e trabalhar nisso para melhorar isso. E tens de ser consequente, tens de ser honesto contigo mesmo e saber como atingir um nível alto e continuar a fazê-lo e saber naquilo em que és mais frágil ou aquilo que não está num nível tão alto como o resto e trabalhar nisso e manter isso na tua cabeça. Deixa-me dar-te um exemplo. Eu acho que tenho um som muito bom, por exemplo, e sou excelente ou muito bom em ritmo, mas a afinação sou só bom, não sou excelente, portanto, quando estou a preparar-me para o meu trabalho, eu tenho consciência disso e eu pratico isso, com um afinador ou com um gravador, ou o que seja. E quando estou a trabalhar, em procuro as pessoas que têm melhor afinação que eu e pergunto se alto ou baixo, esse tipo de coisas. Portanto, eu acho que tens de ser auto critico, isso, na minha opinião, é muito importante mas creio que isto é o é ser profissional. Não sei se era esta a tua questão. Mas acho que isto é o que eu acho que é ser um bom profissional, não sei se respondi à tua questão.

Eu

Sim, é isso.. Eu só quero perceber, o que tu pensas acerca das qualidades e as necessidades que um performer tem que ter para...

Entrevistado

Sim, eu diria a auto crítica e estar sempre atento aos teus pontos mais fracos, às tuas fraquezas.

Eu

Enquanto professor, pensas o mesmo.

Entrevistado

Sim, eu, normalmente, tento direcionar os meus esforços para as fragilidades.

Eu
Ok, mas tu, enquanto professor?

Entrevistado
Mas eu enquanto ser bom professor ou eu ajudar o aluno?

Eu
Não, é a mesma questão mas não enquanto performer, mas como professor.

Entrevistado
Enquanto professor, para mim... eu suponho que a melhor qualidade para se ser bom professor é tu teres que adaptar a tua forma de ensinar e, talvez, a tua personalidade em relação ao aluno que tens. Para ser honesto eu não faço isso muito bem. Eu penso que tens de... às vezes tens um aluno que é muito envergonhado, muito tímido ou, isto é uma conversa entre nós, não seja muito inteligente, então tens que adaptar a forma como ensinas às suas habilidades, às suas necessidades. Sendo muito franco, eu não sou muito bom nisso e outra coisa que precisas, que eu também não sou muito bom, é muita paciência, acima de tudo quando trabalhas com alunos mais novos. Normalmente não trabalho com alunos muito novos, trabalho com alunos com 14/15 anos, se eles tiverem talento, trabalharem muito e tiverem um nível alto, senão trabalho com alunos com mais de 18 anos. Mas ser professor é necessário muita paciência, que eu não tenho, e tens que te adaptar à pessoa que tens à tua frente. Suponho que é a qualidade mais importante, digo eu, e quando estas a ensinar ao aluno alguma coisa difícil ou muito importante e ele não percebe ou não está a entender, tens de encontrar uma maneira que ele entenda. Não quero saber se tens de usar exemplos, despir a roupa não importa, tens de fazer tudo o que está ao teu alcance para que o aluno entenda o que estas a tentar ensina-lo.

Eu
Pensas que é importante estudar no estrangeiro? Enquanto americano pode ser uma pergunta...

Entrevistado
Eu diria que para os americanos... deixa-me falar primeiro dos americanos. Não acho que seja imprescindível ou, realmente, necessário estudar no estrangeiro. Penso que se concluem os estudos muito novos e durante o ensino secundário e superior têm professores muito bons, como eu tive, e depois de concluir os 4 anos de ensino superior e talvez o mestrado, creio que pode ser muito benéfico estudar na Europa no sítio certo, por um ano ou dois. Penso que isso pode complementar algumas coisas que não vão aprender tão bem na America, como tocar a solo, tocar essas obras de uma certa forma. Por outro lado, para os músicos portugueses e espanhóis acho que sim, acho que é muito importante estudar no estrangeiro.

Eu
E porquê?

Entrevistado
Porque não creio que, sendo muito honesto e falando de um modo geral... não estou a falar de nenhum caso em particular, de nenhuma escola específica em Portugal ou Espanha, estou a falar em geral. De um modo geral, as escolas de música, não oferecem duas coisas, na minha opinião, não vão ter o nível mais alto de ensino; as escolas, de um modo geral, têm um nível baixo de ensino e que é possível encontrar escolas com melhor nível de ensino, na Europa, e a outra coisa é o ambiente. Quando vais para as grandes escolas superiores como em Berlim, ou, talvez, em Londres, ou pode ser em Amesterdão, ou outras cidades na Alemanha, várias escolas superiores nos Estados Unidos como a Julliard, Curtis, Eastmann o ambiente é muito diferente, na minha opinião.

Eu
Tens mais ambiente musical.

Entrevistado

Mais concertos, mais masterclasses, mais grupos, mais músicos com quem tocar, um nível mais alto dos músicos com quem podemos tocar e aprender. Sabes, nós dizemos que os teus ouvidos e os olhos abrem-se mais e vêes coisas que não consegues ver num ambiente mais limitado. É muito usual em Espanha e em Portugal estudar na região onde vives. Vamos ser honestos, tu consegues conhecer todos os trombonistas da tua região numa tarde, se tu quiseses, quer dizer, não é assim tão difícil, estás um bocado limitado. É possível teres um bom ensino? Sim, mas continuo a achar que o nível das escolas superiores em Espanha e em Portugal é, definitivamente, abaixo dos exemplos que eu te dei. Não me interpretes mal mas seria um erro para alguém que poderia estudar na Escola Superior de Música do Porto, ir estudar para uma escola superior de uma cidade pequena e desconhecida em Inglaterra em que poderia ter um nível e ambiente muito pior, isso é possível. Portanto, eu não estou a dizer que deves ir estudar para o estrangeiro a qualquer custo, para qualquer sítio, não, não. O que estou a dizer é que se tens nível, sim, deves procurar uma educação melhor em certas escolas superiores de certos países, fiz-me entender?

Eu

Sim, sim. Eu penso que o argumento do ambiente é, talvez, o principal.

Entrevistado

Quando vais estudar para o estrangeiro tens que pensar em duas coisas. Um bom professor e um bom ambiente. Se tivesse de escolher entre os dois, escolheria o professor porque podes ir para uma escola com um ambiente excelente mas senão tens um bom professor não há muito... tu podes aprender muito mas falta-te o principal que é um bom professor.

Eu

O que é mais importante para ti, ser reconhecido pelo público ou pelos teus pares?

Entrevistado

Boa pergunta. Bem, vou alterar um pouco essa questão. Não sei o que queres dizer ser reconhecido pelo público mas penso que a coisa mais importante é tocares da forma que o público está à espera ou que está à procura. Tens de apresentar um produto ao público que eles desfrutem, que eles apreciem, que os entusiasme, que eles estejam interessados. Reconhecer em inglês quer dizer que eles te vêem, que te conhecem, que falam contigo, estas a acompanhar-me? Isso não é importante. Os músicos tocam para o público, essa é a razão pela qual, quando vêem a um concerto, eles pagam 20, 30€ para ouvir, não sei, a 5ª de Mahler e eles desfrutam do concerto, têm uma boa experiência e voltam, isso é o mais importante.

Eu

Mas quando fazes uma audição para orquestra são os pares que te dizem, ok esta pessoa pode tocar connosco.

Entrevistado

Sim, isso é definitivamente necessário. Numa audição precisas do reconhecimento dos teus pares, se estas a falar de uma audição...

Eu

O que eu estou a dizer é que para tocares numa orquestra para depois tocares para um público...

Entrevistado

Sim, primeiro tens que tocar para os teus pares, sim tens razão, é verdade mas não sei se um é mais importante um do que o outro. Mais uma vez, o trabalho de todos nós em conjunto é servir os ouvidos do público. O reconhecimento dos pares... num contexto de audição é imprescindível, tens que ter o reconhecimento dos teus pares de forma a ganhares a audição mas além disso, é importante porque os teus pares têm o ouvido mais educado, portanto, se eu me rodear... ou, eu toco para alguns pares que eu respeito, que são exigentes auditivamente, ou que têm standards muito altos e são músicos de alta qualidade, eles podem ajudar-me. Normalmente, as exigências deles são mais altas que as do público, faço-me entender?

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Talvez eu não tenha percebido totalmente a tua questão quando falaste em reconhecimento. Há um significado para essa palavra, reconhecimento, como é que se diz... que é um prémio mediático.

Eu

Bem, esta questão é acerca do que tu... de como as pessoas te vêem enquanto músico e se é o público que te contrata ou o colega que te liga porque acho que tu és bom. É este balanço.

Entrevistado

Tu estas a apresentar isso como se fossem duas coisas diferentes ou coisas opostas mas como dizemos em inglês, elas vão de mãos dadas. Se consegues os respeito dos teus colegas e eles ligam-te porque querem trabalhar contigo, porque tens um nível alto, então o público também vai gostar, o público também vai apreciar o teu trabalho.

Eu

Consideraste músico ou professor?

Entrevistado

Eu diria... como é que eu me vejo...? Mais como músico, ou como performer, eu desfruto mais. Eu aprecio mais tocar do que ensinar. Eu gosto de ensinar certos alunos, em certas situações. Deixa-me responder a isto de outra forma, eu não aprecio ser professor a tempo inteiro.

Eu

Esta questão é mais acerca do que sentes... se é possível seres professor de trombone sem ser um performer.

Entrevistado

Eu acho que é possível se tiveres sido, pelo menos uma vez, um performer. Acho que primeiro tens que ser performer a um certo nível, faço-me entender?

Eu

Então, quando tens um nível elevado enquanto professor também o tens que ter enquanto performer?

Entrevistado

Eu não diria isso. Deixa-me explicar de uma forma diferente. Eu acho que estou a entender a onde queres chegar. Eu penso que, para tu seres bom professor, tens que ter sido, em algum momento, um bom instrumentista. Dando um exemplo, imaginemos que terminas o ensino superior e és um bom instrumentista e tocas em algum grupo, como um quinteto de metais onde têm concertos regulares, ou tocas numa orquestra profissional como em Portugal ou Espanha por cerca de 10 anos, por exemplo e também dás algumas aulas. Tu podes ter uma carreira durante 20 anos, até aos 50 anos, ou um grupo de música de câmara muito bom e então deixares esse trabalho e dedicares-te apenas ao ensino. Mas, podes ser professor sem ser performer? Sim, podes mas tens que ter um nível alto enquanto instrumentista para ser um bom professor, penso eu, pelo menos tens que ter um nível para tocar em público, fazer freelance, conseguir tocar em grupos, orquestras, bandas diferentes, esse tipo de coisas. Respondi à tua questão? Era isto que estavas à procura? Não tenho a certeza.

Eu

Eu não estou à procura da resposta certa. Eu pretendo saber o que é que tu pensas acerca destas questões, não há certo e errado.

Entrevistado

Podes repetir a pergunta?

Eu

Eu perguntei se te sentes mais professor ou músico.

Entrevistado
Sim, mas a seguir.

Eu
Foi no seguimento da questão que surgiu a outra pergunta.

J Entrevistado
Sim, se eu tenho de ser um performer para ser professor?

Eu
Sim, foi essa a questão.

Entrevistado
O que queres dizer com performer?

Eu
É alguém que não tem que ser músico de orquestra, alguém que toca nos Mnozil Brass, pode ser o Christian Lindberg...

Entrevistado
Pode ser alguém que toca neste grupo de música contemporânea no Porto, que agora não me lembro do nome.

Eu
Sim, sim.

Entrevistado
Sim, acho que tens de ser desse nível se queres ser um bom professor, sim. E tu disseste, isto é muito abstrato, como eu disse, pode ser alguém que toque num quinteto, numa banda de jazz, numa banda de concerto, numa orquestra sinfónica, sim, tens que tocar a um nível alto, a um nível superior, a uma alta qualidade, e tens de fazer concertos de forma regular e tocar em público. Acho que isso é necessário para seres um bom professor. No entanto, como eu disse há pouco, alguém que tem 55 ou 60 anos e tiveram uma carreira enquanto performers e que, agora, não têm que estar a tocar em público sempre podem ser bons professores.

Eu
Chegamos ao último bloco de questões e é apenas acerca do ensino, ok? Quando ensinas tens um currículo? Tu segues o currículo espanhol? Ou quando estavas em Portugal seguias ou sabias que havia um currículo português?

Entrevistado
Sim, não sei se isto responde à tua questão mas há certos métodos, que eu não diria que são os melhores, mas que são os que eu uso. Os principais são o Arban, o Rochut do Bordogni, estes são os 2 principais, depois há o Kopprasch que eu uso para a técnica, bem como o Blazeovich. Portanto, estes são os livros que eu uso. Qual foi a questão? O currículo! Eu ensino conceitos, portanto, quando um aluno tem de fazer 20 exercícios de um determinado livro porque está num determinado ano, mais a obra tal... não, não faço isso. Eu avalio o nível ou as capacidades do aluno dentro de certos conceitos e trabalho esses conceitos. Eu diria que não ensino de uma forma escolástica, de uma forma académica. Eu sou mais aberto, eu ensino de maneira improvisada e ensino quando me pedem uma aula. Eu diria que tenho um método mas não tenho um currículo. Há cerca do currículo, deixa-me dizer uma coisa. Imagina que eu ensinava num ambiente de conservatório, eu considero mais importante o aluno aprender conceitos dos diferentes aspetos do instrumento, de forma dominá-los, do que estabelecer um currículo definido através de livros, métodos. É mais importante alguém que termina o conservatório e eu poder dizer, este aluno tem boa técnica, bom som, bom ritmo, boa afinação e boa musicalidade. Depois podem perguntar, que peças conhecem, que livros, que métodos mas isso não importa, o que importa é que eles aprenderam estes 5 conceitos de tocar o instrumento. Não sei se isto responde à tua pergunta ou não.

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Eu interrompi-te, ias dizer alguma coisa?

Eu

Sim, normalmente os governos...

Entrevistado

Já sei onde queres chegar. O problema é que o governo tem de estipular, não sei, um milhão de euros para a escola pública, conservatórios, escolas, não sei como dizem, de grau médio, básico e superior e eles querem este tipo de definição, de linhas orientadoras, querem ver no papel o é que eles vão estar a aprender, esse é o problema. Faz sentido até um certo nível. Se tens um governo ou apoios que estão a investir o seu dinheiro tu queres... eu não sou muito bom a explicar isto, tu queres uma estrutura, queres uma orientação para a estrutura, eu entendo isso. Mas eu vejo isto pelo lado pessoal, mesmo que me seja o governos a pagar-me eu quero que eles deixem nas minhas mãos o trabalho e desde que o aluno trabalhe arduamente, eu certificarme-ei que ele atinge um nível aceitável enquanto trombonista.

Eu

Sim, ele aprende os conceitos e torna-se-á... ou alcançará o nível pretendido.

Entrevistado

Exato.

Eu

Quais os autores que consideras mais importantes e porquê?

Entrevistado

Os autores de quê?

Eu

Na tua bibliografia que usas nas aulas.

Entrevistado

Eu basicamente uso o Arban mas apenas uso cerca de 8, 10% do livro, são mais de 200 páginas, certo?

Eu

Sim.

Entrevistado

Não uso muito do livro, embora pudesse usar mais, especialmente para desenvolver a técnica mas é um livro muito bem conseguido, especialmente para os jovens, para desenvolverem a técnica, mas eu uso-o mais para o som e articulação. Depois uso o Rochut que acho que é dos mais importantes para aprender trombone a uma nível alto porque te ajuda em duas coisas muito importantes. Ajuda na forma de tocar legato e noção de frase, desenvolve a musicalidade, esse é um dos métodos que eu mais uso. Outro que considero muito benéfico é o Blazevich, o método de claves, é um bom livro pelas mesmas razões do Rochut, embora seja um livro que tem diferentes claves eu uso-o para desenvolvimento da musicalidade, mesmo que estivesse escrito numa clave só continuaria a considerar que é um livro importante. O Kopprasch é muito bom para a técnica, embora eu não o use o suficiente e sei que devia, mas acho muito benéfico. Estes são aqueles que eu uso.

Eu

E quais são os aspetos técnicos que trabalhas mais e porquê?

Entrevistado

O que queres dizer com técnicos?

Eu
Bem...

Entrevistado

Deixa-me dizer que o meu ensino é direcionado para o som, um bom som no trombone, eu diria, um bom som e um bom uso do ar. Estes são os aspetos que eu considero mais importantes.

Eu
E porquê?

Entrevistado

Suponho que a razão é que as outras escolas não dão atenção suficiente e não desenvolvem o suficiente. Os jovens músicos a partir do 3º, 4º, 5º, 6º ano não há uma ênfase, ou um esforço, ou importância no som, produzir um bom som no instrumento e diria que é um ponto fraco na maioria dos músicos que eu ouço.

Eu
Ok, o que é para ti o conceito ar ou respiração?

Entrevistado

Desculpa, podes fazer a pergunta novamente?

Eu
O que é para ti, o conceito do ar, de usar o ar, de respiração?

Entrevistado

É uma pergunta um pouco abstrata.

Eu
Sim, a respiração é algo de abstrato mas o ar é um conceito que nós usamos muito, nas aulas que tive contigo e com outros professores e todos eles falavam muito neste conceito de ar, ar é engraçado quando perguntas a alguém o que é, as pessoas ficam, ficam... eu fico um bocado à procura da resposta.

Entrevistado

Bem, eu penso e deixa-me explicar isto de outra forma. Um dos benefícios de estudar na America e que é diferente da Europa, e isto é a minha opinião, na America não ensinam o ar, ensinam o que nós chamamos de suporte do ar, entendes? Isso é muito importante e é o que eu tento ensinar, suporte do ar e ainda estou a aprender como ensinar isso. É... suporte do ar é uma certa... é algo muito abstrato, é intangível e os alunos passam a vida a perguntar-me o que é suporte do ar, o que é apoio e perguntam-me: O que é apoio? E eu, normalmente, explico com exemplos extra musicais, por exemplo, se vais sair com uma miúda, ou com a namorada, ou um primeiro encontro, ou vais ao cinema, ou a um jantar, ou vais tomar uma bebida, ou café, ou qualquer coisa do género e vais busca-la no teu carro, ou encontram-se num sítio e vão a um café e abres a tua carteira. Vão ao café, ao cinema, e vão jantar e vão tomar outro café e talvez vão tomar umas bebidas nessa noite e abres a tua carteira e tens 20€, creio que não tens suporte para os teus planos. Não me interpretes mal, não estou a dizer que ela não se vai sentir atraída por ti ou até amar-te mas no trombone, se tomarmos este exemplo, e se falamos de tocar a um nível alto podes esquecer imediatamente. O suporte de ar é ... deixa-me voltar atrás. O maior erro dos jovens músicos, e até músicos experientes, cometem é usar pouco o ar, eles tentam tocar o instrumento sem preencher o instrumento com ar, estas a seguir-me?

Eu
Sim.

Entrevistado

Esse é o primeiro erro e isso nós temos que ensinar. Mas além de usar o ar, nós aqui em Espanha dizemos "emitir", de emissão, além de emitir ar suficiente tu tens de ter o que está por trás disso e isso é o que é o suporte do ar.

Eu
Ok.

Entrevistado

É como se fosse apagar um fogo com um caminhão grande numa casa enorme e tens um tanque de 10000 litros, tu poderias fazer alguma coisa com isso. Por outro lado, se tens um apartamento enorme a arder e vais ao caminhão e tens muita água a correr mas só tens 100 litros, estas tramado, certo? Não podes fazer nada ali. Portanto, tens que ser capaz de emitir ar e também ter o ar por trás disso, estás a seguir-me? É onde chegas a outra parte que tu deves perguntar o que está antes disso? E é a respiração, é por isso que aprender a respirar é tão importante.

Eu

Tu pensas que como usar os músculos como o diafragma, ou os intercostais?

Entrevistado

Sim, mas acho que tens que ter muito cuidado se queres ensinar trombone a um nível alto acerca de usar músculos. Quando comesças a dizer como tens de usar os músculos tu entras facilmente em algo que nós podemos falar que é também muito importante que a "*co relaxation*"? Mas no momento em que comesças a falar de músculos, tu obténs um resultado de emissão do ar forçado e estas acabado, sabes. Tens que aprender a colocar muito ar sem usar os músculos, estas a seguir-me?

Eu

Um dos problemas que eu tive foi a fazer a manobra de Vassalva, não sei se conheces o termo ou se já ouviste.

Entrevistado

Diz outra vez, como é que se chama?

Eu

Manobra de Vassalva

Entrevistado

Já ouvi alguma coisa acerca disto, isso tem que ver com a região pélvica?

Eu

Tem que ver com a garganta.

Entrevistado

Garganta!

Eu

Depois de tocar cerca de 4 anos na orquestra eu queria fazer um bom primeiro ataque e bloqueava.

Entrevistado

Na minha opinião, isso não tem que ver com o ar ou tem, talvez, alguma relação com a respiração. Eu não sou especialista de todo no que estas a falar mas penso que está mais relacionado com relaxamento ou, vamos dizer, o oposto de relaxamento, tensão. Eu penso que fazer uma respiração relaxada, definitivamente pode ajudar, é muito importante, mas algumas coisas que estas a falar, acerca do ataque, ou da garganta, ou articulação, ou golpes de língua, está relacionado com muita tensão

Eu

Mas onde pensas que essa tensão é?

Entrevistado

Eu penso que os músicos têm demasiada tensão em todo o sítio. Mas penso que em relação ao trombone eu diria que a tensão está naquilo que eu chamo acima da região pictural (do externo para cima, garganta, boca, braços). Eu acho que há muita tensão, como é que se chama,

músculos peitorais? Têm muita tensão nos ombros, na clavícula, no pescoço, têm muita tensão dentro do pescoço, a garganta, nas amígdalas, muita tensão na língua, muita tensão no topo da cabeça, muita tensão nas orelhas, muita tensão na testa, muita tensão no nariz, nas costas, há muita tensão em todo o lado.

Eu

Como achas que este problema pode ser resolvido?

Entrevistado

É difícil. Eu penso que pode ser resolvido com calma, devagar. A melhor maneira de o resolver é estudar as coisas mais simples como tocar notas longas no registo médio, para algumas pessoas que têm um problema de tensão evidente e que é um problema real, elas têm de simplificar as coisas. Vamos falar em termos gerais, tocar notas longas (breves e semibreves) elas conseguem segurar apenas uma nota e olhar para o espelho e não observar qualquer alteração na testa e nas sobrancelhas apenas manter o pescoço relaxado, como se estivesse a falar, e se conseguirem fazer isso então podem passar à fase seguinte que é começar a trocar de nota com uma respiração e concentrar-se em relaxar. Isso talvez demore uns dias, ou uma semana, quem sabe, e depois podem começar a fazer coisas mais complexas mas o principal é usar um espelho e simplificar o que estão a tocar. Tu não podes estudar o que estas a falar a tocar o Bolero ou Strauss, percebes? Normalmente, deves usar um espelho. Uma câmara de filmar também é benéfica, do que estamos a falar é importante estudar coisas simples, praticar de uma forma a ser relaxado e, muito importante, estudar quando estás relaxado. Tu não podes estudar quando estás com o tempo contado, tens que estar livre de stress e tens de praticar isto com o tempo em que estas sabes que estas relaxado e só podes estudar 3, 4, 5 minutos no máximo. Depois desses 5 minutos eles têm que fazer um intervalo e ler o jornal, ver o telemóvel, ou beber um café, ou fazer um telefonema, percebes? E voltar a estudar por mais 5 minutos ou o que eles conseguirem fazer desde que estejam relaxados, percebes?

Eu

Tu sentes que segues alguma escola, alguma forma de tocar trombone, alguma filosofia?

Entrevistado

Bem, para responder à tua pergunta, eu diria que sim, eu diria que sigo a típica escola americana. Eu aprendi essa escola, tenho essa abordagem, para o bem e para o mal eu aprendi desse modo e eu seria mais completo ou um instrumentista mais abrangente se eu tivesse aprendido ou tivesse passado algum tempo, um ano ou dois, qualquer coisa do género, num ambiente europeu, vamos chamar-lhe uma escola europeia, percebes?

Eu

Consegues identificar as diferenças entre uma e outra?

Entrevistado

Podemos dizer que a escola europeia é mais direccionada para a interpretação e musicalidade, tocar obras a solo, esse tipo de coisas. Tocar a solo, aprender obras sofisticadas, aprender vários estilos talvez, esse tipo de coisas. Eu penso que a escola americana é mais direccionada para tocar as coisas tecnicamente corretas e o ritmo. Diferentes conceitos de som, talvez um som mais aberto e maior que a escola europeia e, diria, que a escola americana é baseada em métodos mais técnicos, tal como já falamos, Rochut, Scholssberg, Kopprasch, Blazeovich e há outros livros. Eu diria que a abordagem americana é mais analítica, talvez muito analítica, às vezes. É muito, na minha opinião, em relação à abordagem europeia, muito avançada e muito analítica em relação à respiração e ao uso do ar mas eu diria que a abordagem americana é... estudar afinação em vez de ouvir, percebes a diferença? Portanto, a abordagem americana é, na minha opinião, muito académica, a abordagem europeia é mais livre, ou mais liberta, ou expressionista, qualquer coisa do género, percebes? Eu não sei se faz sentido.

Eu

Sim, eu penso que estas a dizer que a escola americana tem um sistema mais definido.

Entrevistado

Talvez, sim. Um pouco mais sistemático, com mais estrutura, talvez, é possível.

Eu
Nós já falamos disto antes, mas quais são as características mais importantes que consideras que um aluno tem que ter?

Entrevistado
Ok.

Eu
Para se tornar músico.

Entrevistado
Eu vou responder, infelizmente muito rápido. Eles precisam de ter duas coisas: precisam de ter talento e precisam de trabalhar muito. Eles podem ter sucesso se só tiverem uma das duas mas quanto mais falta uma delas mais têm que compensar com a outra, percebes? Há, provavelmente, algumas pessoas que são muito preguiçosas ou que não trabalham muito mas como são talentosas podem ser bem sucedidas e imagina se eles trabalhassem muito. Ao mesmo tempo é verdade que há aqueles que não têm muito talento, e eu não sou pessoa para julgar quem tem ou não talento, mas que trabalham muito e têm sucesso por essa razão, percebes? Talvez precises de outra coisa que não necessita de tanto trabalho, que é dedicação, dedicaras-te de uma forma séria. O que eu quero dizer com isso é... são muitas coisas, mas o que eu quero dizer é despende o teu tempo livre a ouvir música, instrumentistas, grandes músicos sejam trombonistas ou não, o que quer dizer que se tens duas semanas de férias, estudas durante 12 dias e tiras os outros de férias, ou quer dizer que tens duas semanas de férias e levas o trombone contigo e estudas todos os dias. Isto não é trabalhar muito mas quer dizer que és sério e dedicado.

Eu
Sim, estares envolvido com aquilo que estas a fazer.

Entrevistado
Sim.

Eu
Como é que tu trabalhas as experiências que o aluno traz consigo nas tuas aulas? O conhecimento que ele já detém.

Entrevistado
Não sei se vou responder à tua pergunta mas eu tento entender o conhecimento que ele já tem mas, de qualquer forma, eu concentro-me nas suas debilidades. Concentro-me naquilo que ele não sabe, portanto, precisas de usar o que ele sabe mas trabalhar naquilo que ele não sabe, percebes o que estou a dizer?

Eu
Sim, sim.

Entrevistado
Não sei se respondi à tua questão. Senão respondi pergunta novamente de outra forma.

Eu
Não, não, é isso. Eu estava aqui a pensar na próxima questão se devia ou não colocá-la. Mas a próxima questão é parecida com a primeira mas noutro sentido.

Entrevistado
Pergunta na mesma.

Eu
Quando é que tu mobilizas o conhecimento que o aluno tem na tua forma de ensinar. É quase a mesma questão.

Entrevistado

Sim. Eu penso que, talvez, o que estas a perguntar é um processo constante. Eu penso que faço o que estas a falar mas... qual é a palavra... de forma inconsciente. Eu penso que o faço como se fosse “a minha segunda natureza”. Creio que um bom professor está sempre a fazer isso, por exemplo, um aluno não está a fazer as coisas de forma correta e eu digo, essa não é a forma certa de o fazer, faz antes desta forma. Tu consegues ver a reação na cara deles e, de alguma forma, consegues perceber se eles estão perdidos, ou se estão a compreender o que disseste, ou, frequentemente, o aluno coloca questões. Portanto, tu usas estes sinais que eles te vão dando. Eu não sei se faço o que estas a falar, de usar o conhecimento que ele possa ter, não tenho a certeza que faça isso, deixa-me pensar... Ele sabe isto ou não? Acho que acontece naturalmente.

Eu

Quando consideras importante ouvir os alunos?

Entrevistado

Acho que é importante, acho que é particularmente importante ouvir o aluno. Em primeiro lugar, eu não faço isso o suficiente, em segundo lugar, quando ensinas tens estar sempre atento se o aluno te está a entender ou não. Se estas a ensinar algum conceito como relaxamento, ou respiração, ou ritmo, ou afinação, ou como estudar afinação, não importa, qualquer conceito, enquanto estas a ensinar, tens de encontrar uma forma de estar atento se o aluno está a entender ou não e quando eu estou a ensinar eu pergunto sempre: estas a entender? Era isso que me tinhas perguntado?

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Qual foi a última pergunta que me fizeste?

Eu

Eu perguntei quando é que tu consideras importante ouvir os alunos?

Entrevistado

Tens de avaliar... Descobrir e averiguar se ele te está a entender e se não está tens de explicar de outra forma de forma a que ele te entenda.

Eu

Portanto, essa é a altura em que tu consideras que o aluno deve ter voz.

Entrevistado

Qual é a pergunta?

Eu

Dentro da aula, quando é importante ouvir o aluno.

Entrevistado

É suposto tu ouvi-los quando percebes que eles não te entenderam. Esse é o momento mais importante para tu os ouvires, ou se tu sentires que eles têm, não um problema com alguma coisa, mas se eles estão stressados com alguma coisa, fiz-me entender? Aprender um instrumento é difícil é claro que vão encontrar dificuldades porque... tu sabes, é difícil mas se entenderes, num certo momento, que eles estão stressados ou nervosos, talvez estejam a ficar muito vermelhos, ou a suar demasiado, ou começar a chorar, ou a ficarem chateados, esse é o momento certo para eles falarem. É perfeitamente normal os professores falarem e o aluno estar relaxado e receptivo, a tocar dentro daquilo que estas a ensinar, certo? Mas, no momento em que vês que o aluno está tenso, nervoso, ou frustrado tens que parar e perguntar: qual é o problema? Fala comigo. E ele diz: Bem, eu não consigo respirar porque estou a pensar no que me disseste antes acerca do legatto. E tu dizes: Ok, vamos esquecer o legatto, concentra-te apenas na respiração. E aí tens uma resposta melhor e consegues alcançar alguma coisa. Depois, adicionamos então o legatto, neste caso, ou a afinação. Em qualquer caso, o importante o aluno

precisa de dizer alguma coisa e falar contigo quando não entendem aquilo que estas a falar ou quando estão particularmente frustrados ou stressados acerca de alguma coisa.

Eu

É normal, na tua experiência enquanto professor, teres alunos que te coloquem questões ou façam propostas, por exemplo, eu gostava de tocar isto desta forma, fazer o rubato aqui...

Entrevistado k

Queres dizer que é normal colocarem questões que eles não sabem ou é normal eles terem uma opinião diferente da minha.

Eu

A segunda.

Entrevistado

Se é normal... quero dizer... se eles fazem isso, sim, é normal. O que queres dizer com normal? No meu caso, não é normal isso acontecer.

Eu

Então isso não é normal.

Entrevistado

Ok, é isso que queres dizer com normal. Normal em inglês, nós dizemos que é normal e anormal, bom ou mau. Ainda há outro significado que é comum ou incomum.

Eu

Comum.

Entrevistado

Ok. Portanto, não é comum eles fazerem isso mas também é porque com as coisas que estamos a falar, especialmente musicalidade e expressão, eu tento ser muito aberto em relação a isso na minha forma de ensinar. Eu digo: Sê musical e apresenta-me uma interpretação, não interessa se eu gosto ou não. É muito mais importante ser-se musical, mesmo que eu não goste, isso é muito melhor que não ter qualquer musicalidade. Às vezes eu digo que eles tem de fazer a articulação de uma forma e eles dizem que estudaram com alguém, ou que viram no youtube alguém, ou que um professor disse para fazer de outra forma. Neste caso, tens que ser diplomático e tens de dizer: Ok. Eu respeito esse caminho e consegues explicar o método que usas? Mas não é muito comum que eles digam alguma coisa diferente daquilo que eu digo. Eu diria que, por vezes, eles colocam questões.

Eu

O que eu pretendo entender é se há alunos que têm a sua própria opinião.

Entrevistado

Isso não é comum, sabes porquê? Porque as coisas que abordo são muito óbvias para eles e são eficientes. Estou a tentar encontrar um bom exemplo. Por exemplo, esta forma de fazer legatto é insuficiente, não é bom. E como tu estas a dizer, eles dizem: Eu acho que está muito bem. E eu digo: Ok, porque não gravamos e ouvimos? Isso é outra coisa que ainda não falamos mas eu peço sempre aos alunos para trazer uma gravador e gravar as aulas porque falamos de muitas coisas que são muito difíceis de entender em uma ou duas horas, portanto, eles podem voltar a ouvir a aula. Se eu estou a falar de alguma coisa, eles podem ter uma opinião diferente mas os resultados estão na gravação, percebes?

Eu

Sim.

Entrevistado

Se eles querem tocar o Tuba Mirum mais rápido, não há problema. Eu digo-lhes que isso não é o mais comum mas desde que consigas fazer com um bom som, uma boa afinação, bom legatto, bom ritmo, eu sou, normalmente, bastante aberto a esse tipo de coisas. Mas, por outro lado, é

muito difícil ter uma opinião diferente acerca de ritmo, boa afinação, se está afinado, está afinado, senão está desafinado, percebes?

Eu

Sim. Quando estas a ensinar, pensas no futuro dos alunos? Este aluno pode ser músico de orquestra, este, talvez, ensinar?

Entrevistado

Às vezes. Às vezes, sim, especialmente quando tens alunos mais velhos, com 20, 21, 22, 23 anos penso nesse tipo de coisas, mas uma vez que ensino conceitos, eles ou os aprendem ou não e, normalmente, o processo acerca do que eles vão fazer no futuro acaba por se concretizar por si. O que quero dizer é que eles ou aprendem os conceitos ou não e quando fazer uma audição ou ganham ou não, ou chegam à final ou não. Não sei se estou a responder à tua questão ou não.

Eu

Sim, talvez quando alguém...

Entrevistado

Já percebi onde queres chegar. Talvez estejas a perguntar se eu acho no que eles se vão tornar e se eu ensino de maneiras diferentes ou com diferentes materiais.

Eu

Sim, é isso.

Entrevistado

Algumas vezes e em alguns casos. Mas, mais uma vez, e não quero voltar a falar do mesmo mas uma vez que eu ensino conceitos, e o que estas a falar é bom e importante, portanto, o que estas a falar não é realmente importante, onde eu quero chegar é que se tocares num grupo de música de câmara, num estúdio de gravação, num banda de concerto, numa orquestra sinfónica, um grupo de música contemporânea, ou ensinar. Eles têm que ter boa afinação, tem que ter bom ritmo, têm que ser musicais, têm que conseguir expressar, certo? A única coisa que pode importar, daquilo que estas a falar, é o repertório. Qual as obras que devem preparar, talvez envolverem-se em algum género jazzístico, talvez obras mais contemporâneas, ou talvez, não sei, música antiga, esse tipo de coisas. Mas, mais uma vez, como não ensino no modelo de conservatório, eu ensino, como já disse, de forma improvisada e livre, quando alguém me liga. Mais uma vez, eu ensino conceitos com materiais diretamente relacionados com um certo futuro em mente, com um certo tipo de trabalho. A grande maioria dos trabalhos para trombone, numa audição, e não importa que género de grupo estamos a falar e da sua qualidade, eles, normalmente, pedem o concertino de David. Portanto, realmente, não importa, talvez tenhas que pensar nisso um pouco mas no meu caso, eu não me preocupo com isso.

Eu

Terminamos a entrevista, esta era a última questão. No entanto, eu gostava de entender melhor estes teus conceitos de ar e suporte e o que queres dizer falas acerca da diferença, e deste-me algumas imagens que tiraste fora do âmbito da música. Este é um conceito, uma ideia que eu estou a trabalhar, também, na minha investigação porque eu comecei este projeto a perguntar o que é o ar uma vez que nós não conseguimos ver o ar e é muito difícil de sentir...

Entrevistado

Pensa desta forma. Tu tocas trombone, certo?

Eu

Às vezes (risos)

Entrevistado

O que é que cria, ou estabelece, ou que dá o timbre? Eu estou a perguntar-te.

Eu

O timbre?

Entrevistado
Sim, a altura da nota.

Eu
A vibração dos lábios.

Entrevistado
Muito bem. Isso faz com que haja um certo timbre, uma certa nota, certo?

Eu
Sim.

Entrevistado
Ok. Tu tens que ter isso, certo?

Eu
Sim.

Entrevistado
Para teres todo o resto, bem, não é todo o resto mas quase tudo resulta do ar. Portanto, vamos falar de forma mais simples. Os lábios dão-te a altura e o ar dá-te o volume, estas a seguir-me?

Eu
Sim.

Entrevistado
Portanto, é como se fosse... tudo muda tão rápido mas vamos dizer que tens um leitor de CD's que lê o sinal, o sinal do som mas o amplificador é o que dá o volume.

Eu
Ok, então o ar é o amplificador.

Entrevistado
Sim, e as colunas são o trombone. Mas é o ar que dá... eu não gosto de falar desta forma porque o volume nunca é um problema mas o ar é o que dá ao som o tamanho, a cor e o seu carácter. O ar, a quantidade de ar e a forma como sopras. Claro que há outros fatores que contribuem para o que estamos a falar, os lábios, o relaxamento, a abertura dos lábios e da garganta são fatores também mas o ar é o que dá a amplificação, percebes?

Eu
Sim. Como moves o ar?

Entrevistado
Eu não sou fã desse conceito de mover o ar, eu prefiro dizer usar o ar, ou emitir o ar, ou expirar o ar, percebes? Mover o ar envolve outros conceitos como velocidade e força. Muitas vezes dizemos mover, ou empurrar o ar, ou soprar, essa é outra palavra má para utilizar. Mover, empurrar, soprar, todas essas palavras não são, apesar de nós as usarmos a toda a hora, conceitos que nos devemos concentrar.

Eu
Porque causa tensão.

Entrevistado
Causa muita tensão, força, um som estreito e brilhante, esse tipo de coisas. Não ajuda em termos de um som controlado e aberto (grande), percebes?

Eu
Sim, e tu pensas que este conceito que estas a falar é em todo o registo ou pensas mudas para o registo grave ou agudo?

Entrevistado

Tens que ajustar mas é constante em todos os registos, especialmente aquilo que te falei antes, o suporte, suporte do ar, o que está por trás da saída do ar. O ar sai da boca, certo?

Eu

Sim.

Entrevistado

Mas é... o que é que tu disseste... é como se fosses num carro e para o carro andar para frente, do que é que precisa?

Eu

Precisas de acelerar.

Entrevistado

Não, não. Para o carro andar para a frente.

Eu

Não estou a entender.

Entrevistado

Sim, é uma questão vaga. O que é preciso para as rodas girarem?

Eu

Precisam de se mexer.

Entrevistado

As rodas precisam de rodar para o carro andar para a frente.

Eu

Sim.

Entrevistado

Portanto, eu posso ter um carro sem motor e empurro-o e ele vai para a frente, certo? O que faz as rodas rodarem?

Eu

A energia.

Entrevistado

De onde vem a energia?

Eu

Do motor.

Entrevistado

Do motor, portanto, para tocares trombone o ar vem da boca para fora, certo?

Eu

Sim.

Entrevistado

Onde é que nós... não consigo encontrar as palavras em inglês.

Eu

Podes dizer em espanhol.

Entrevistado

Sim, onde é que nós exercemos a nossa força quando o ar vem da boca para fora?

Eu
Na barriga.

Entrevistado
Ok, o diafragma e os pulmões, certo?

Eu
Sim.

Entrevistado
Essa é a importância da emissão do ar, é de onde vem o suporte do ar. Quando pensamos em usar o ar, expirar o ar, mover o ar, não interessa o termo que usas, eles pensam muito na região da boca e pouco de onde vem, a origem, percebes?

Eu
As artes marciais também têm isso.

Entrevistado
Estas a falar de Karaté e isso?

Eu
Sim. Penso que é o tai chi que tenta encontrar a força vital através da concentração na nossa barriga para suportar o corpo todo de forma a ter energia para fazer o combate. O que estas a dizer é mais ou menos a mesma coisa.

Entrevistado
Sim, penso que sim.

Eu
Portanto, pensas em suporte na região baixa da barriga.

Entrevistado
Sim.

Eu
Ok, foi bom ver-te.

Entrevistado
Eu também.

Entrevista a nº 10
22 de janeiro de 2021

Eu

Eu dividi o questionário em três partes, que é o contexto social, contexto profissional, ou seja, o que levou a pessoa a fazer da música profissão, e o contexto da docência, do professor. Então, qual era a profissão dos teus pais, o grau académico e se tinham alguma relação com a música fosse amadora ou profissional?

Entrevistado

A minha mãe era doméstica, só trabalhava em casa, não é? Tinha, salvo o erro, o 6º ano de escolaridade, é o 2º ano do ciclo, o 6º ano atual.

Eu

Mas estamos a falar de uma senhora com quantos anos?

Entrevistado

Já faleceu há quase 30 anos.

Eu

Sim, mas ela teria quantos agora? 80?

Entrevistado

Teria 80 anos, mais até.

Eu

Para te dar um grau de comparação, a minha mãe fez a 4ª classe quando se casou com o meu pai, ou seja, ela fez o 3º ano e depois teve que ir trabalhar porque era a filha mais velha e depois é que conclui a 4ª classe, em adulta.

Entrevistado

O meu pai era empresário em nome individual, tinha uma sapataria. Estava ligado ao calçado e tinha, salvo erro, 9º ano de escolaridade.

Eu

Eles tinham alguma relação com a música?

Entrevistado

Não, não, não, nenhuma relação com música, absolutamente nenhuma.

Eu

Tu estudaste em escola pública ou com o privada?

Entrevistado

Escola pública até ao 12º ano.

Eu

E a tua relação com a música aparece como? Com que idade é que começaste a estudar música?

Entrevistado

Com oito anos, até acabou por ser um misto de contágio do meu irmão porque foi na banda filarmónica, o meu irmão é mais velho e ele na altura estava na banda e então, como trazia os instrumentos para casa acabava por mexer naquilo e acabei por ir também. Foi na filarmónica da minha terra, na Amora, Sociedade Filarmónica Operária Amorense. Foi lá que tudo começou.

Eu

Mas não tens, na família, ninguém que estivesse relacionado com a música?

Entrevistado

Não, absolutamente ninguém. Sou o primeiro e, até ver, o único.

Eu

O teu irmão foi estudar música porquê?

Entrevistado

Não sei, olha, já nem me lembro muito bem. A diferença entre mim e o meu Irmão são sete anos mas ele, depois, nunca levou aquele muito a sério e não seguiu de maneira nenhuma.

Eu

A música aparece como? Nem foram os teus pais que incentivaram o teu irmão?

Entrevistado

Não tenho memória disso que eu era muito novo, muito jovem.

Eu

Quando deste por ela, o teu irmão já estava na banda.

Entrevistado

Sim, sim. Eu fui lá parar assim, quase sem saber ler nem escrever. Mas foi aí que tudo começou, não é?

Eu

Então começaste com oito anos e o trombone foi logo o teu primeiro instrumento?

Entrevistado

Não, foi eufónio durante muitos anos, até aos 15.

Eu

E o trombone surge como?

Entrevistado

O trombone surgiu... acho que o desejo de tocar o instrumento vem da televisão, de ver aqueles filmes da Segunda Guerra Mundial e as Big Band's e o Glenn Miller e etc. Acho que isto é comum a muita gente da minha geração e até anterior. Mas foi assim, foi quase pela televisão que surgiu. Na banda não havia trombones de varas, obviamente, havia só o trombone de pistões. E, aliás, o instrumento que eu queria inicialmente era o trompete, como toda a gente dos metais, mas acabou por ser o eufónio, que era o que estava disponível e ainda bem. Depois, o gosto pelo trombone surgiu assim, um bocado pela televisão, pelo swing e as Big Band's e assim nasceu a paixão pelo instrumento. Depois, mais tarde, na banda lá compraram um instrumento em 2ª mão que era dividido entre mim e um colega meu que também tocava eufónio. Deram-nos um trombone e a gente ficou entregues a nós próprios, um trombone, 2 músicos e uma tabela de posições escrita à mão (risos) e foi assim começou a aventura no trombone.

Eu

Com 15 anos, não é?

Entrevistado

Sim, com 15 anos.

Eu

E tu querias o trompete porquê?

Entrevistado

Eh pá, nem sei, já nem me consigo lembrar, já não tenho grande memória disso. Quem gosta de instrumentos de metal, acho que, se calhar, o trompete acaba por ser sempre o instrumento de entrada. Não sei, porque também, se calhar, o acesso que uma pessoa tinha na altura, o acesso a ouvir o instrumento, era mais fácil do que o trombone, talvez isso. Presumo eu, a esta distância é difícil ser preciso.

Eu

Eu tenho memórias de, em casa, ouvir música clássica, tipo de Beethoven, Tchaikovsky e assim umas coisas. Eu já estudava em casa, solfejo e aquelas coisas e quando cheguei à banda para com 9 ou 10 anos, o solfejo e teoria musical, já levava tudo na ponta da língua. Na minha zona, no Norte, era normal teres que chegar à lição 100 do Freitas Gazul para entrar na banda.

Entrevistado

Sim, aqui também, aqui também.

Eu

Nós não tivemos isso. Nós, com 10 anos, já liamos na clave de fá, na clave de dó, na clave de sol. Ou seja, já conhecíamos a teoria musical, ou seja, as bases.

Entrevistado

Pois, pois eu comecei mesmo do zero.

Eu

E eu e o meu irmão fomos para a banda e então, como ele era magro, foi tocar trompete e eu, como era gordo, fui tocar um instrumento de acompanhamento, a trompa.

Entrevistado

A decisão era pelo aspecto físico (risos).

Eu

Sim, e cheguei ao trombone porque, se queria estudar música na escola profissional, era o instrumento disponível para eu estudar.

Entrevistado

São quase questões aleatórias.

Eu

Depois não se torna aleatório porque fazes daquilo a tua opção, não é?

Entrevistado

Sim, sim, sim.

Eu

Mas são coisas engraçadas porque há, realmente, aqui um lado que eu acho pior, portanto, estás a dizer que chegaste trombone por veres na televisão e eu queria a trompa também por ver na televisão aquela série, Dallas. Então acabei por tropeçar no trombone. No teu caso, foi uma escolha assumida, não é?

Entrevistado

Sim, aí foi. Porque, de facto, eu tinha sempre essa paixão só que não havia instrumentos da banda, sequer. Por acaso, ainda hoje, não acho muita graça ao trombone de pistões, não sei porquê, mas talvez seja por nunca ter tocado num instrumento bom, a sério, não é?

Eu

Há uns Yamaha porreiros que afinam em dó e sib, e mesmo esses parece que falta qualquer coisa.

Entrevistado

Sim, sim. É uma coisa estranha, eu entre trombone de pistões e eufónio, prefiro um milhão de vezes eufónio, sempre gostei muito do instrumento.

Eu

O que é que tu consideras mais importante para se ser músico ou quais as aptidões necessárias para se tornar músico?

Entrevistado

Pergunta difícil. De haver uma paixão, mesmo. Chamada vocação, é como um apelo, é como ser padre, ou ser médico. E mesmo um apelo para a coisa, é uma espécie de chamamento. Vou-lhe chamar chamamento, se calhar tem uma conotação religiosa mas acho que é um chamamento. É a paixão em primeiro lugar e, depois, a seguir a isso é uma vontade inabalável de conseguir lá chegar. Acho que são as 2 coisas em que eu mais acredito, é a paixão e a vontade de vencer, de trabalhar, de sacrificar muitas, às vezes, coisas para conseguir. Sacrificar alguns estados de alma e noções de bem-estar que, às vezes, temos e que até são erróneas, não é? Mas acima disso, paixão e trabalho, dedicação, empenho, esse espírito, essa capacidade. Acho que resumia aí, nessas 2 coisas.

Eu

Tudo quando dizes vontade de vencer, de vencer o quê?

Entrevistado

De vencer em primeiro lugar os nossos limites. Aliás, é isso que eu sempre falo aos alunos, em primeiro lugar, é a necessidade de nos transcendermos, de chegarmos mais longe de nós para nós, não em função de mais nada.

Eu

O professor Coutinho, no primeiro CD dele, tem lá uma coisa engraçada, ele diz que aquele CD é um género de homenagem ao outro eu.

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

E agora tanto estavas a falar disso e lembrei-me desta expressão, é como se houvesse um alter ego que nós tentamos sempre chegar lá e não conseguimos, não é?

Entrevistado

Sim, sim, sim, uma meta atingir. Acho que é muito parecido com os desportistas de alta competição. Os verdadeiros, não é? Acho que há muitos pontos de contato em termos de mentalidade.

Eu

Tu consegues identificar quais são esses objetivos ou se consegues caracterizar, de alguma forma, onde é que nós temos que chegar? O que é que nós temos que ter? Que qualidades? Se é que é possível dizer, sei lá.

Entrevistado

Quer dizer, obviamente, que é um trabalho em processo. Quer dizer, ainda hoje eu penso o mesmo, se calhar, ainda penso uma maneira mais profunda do que

pensava quando tinha uns 15 anos, não é? Mas eu lembro-me já nessa idade ter muita essa vontade do aperfeiçoamento, de fazer amanhã melhor que hoje e depois de amanhã melhor do que amanhã, percebes?

Eu

Mas o que é isso, de melhor?

Entrevistado

Melhor é no desempenho, obviamente, desempenho instrumental, quer dizer, derrubar as nossas barreiras, os nossos limites técnico-instrumentais em primeiro lugar, obviamente, depois há uma parte da nossa vida em que uma pessoa se liberta mais disso e os objetivos são outros. É ir mais longe, se calhar, compararmos-nos com outros instrumentistas e tentar fazer o mesmo que eles a nível de expressão musical, da capacidade de criar um discurso musical coerente e apetecível para qualquer músico e não apenas para um trombonista que nos oiça. Obviamente, que hoje em dia, centro-me muito nisso, ainda mais, tendo a faceta de dirigir e tocar com outros músicos de bom nível. Muitas vezes, dou por mim, a olhar com curiosidade para os outros e ver, se aquele músico faz aquilo na flauta, no clarinete, no violino, no violoncelo, porque é que no trombone não se pode fazer? Ou o que é que eu devo fazer para chegar àquele nível de expressividade e de desempenho instrumental, mesmo. Acho que as barreiras do instrumento existem e existirão sempre mas, também haverá sempre maneira de contornar e hoje em dia estou muito virado, realmente, já para isso. Quer dizer, não é tão focado no instrumento, como o trombone sozinho, mas perceber como é que posso tornar aquilo credível do ponto de vista musical, independentemente de ser trombone ou ser outra coisa, qualquer outro instrumento. E acho que é a minha luta, criar algo assim, mais credível do ponto de vista musical, independentemente de ser um trombonista.

Eu

E se eu colocasse a questão como aptidões necessárias para se tornar músico? Continua relacionado com a questão da paixão, vocação?

Entrevistado

Sim, continuo a dizer. Obviamente, para além do trabalho do trabalho com o instrumento, há um outro tipo de trabalho, que tem que ser mais completo, a nível auditivo, o desenvolvimento de outras capacidades que nos permitam exigir mais e almejar. Não apenas o óbvio, mas ir bem para além do óbvio, ter outra noção da estrutura musical, do estilo, de procurar desafios mesmo naquilo que a gente já toca há muitos anos e que já conhece. Procurar ver aquilo com outros olhos, não do trombonista que montou aquilo pela primeira vez, mas de alguém que olha mais para o texto e tenta extrair outras coisas que antes se limitava, talvez, a tocar aquilo bem do ponto de vista instrumental, e de afinação, e ritmo, e etc., os parâmetros ditos normais.

Eu

O que estou a perceber é que, estás a dizer que é possível desenvolver competências?

Entrevistado

Sim sim, sim. Claramente, no meu caso pessoal, contribui o facto de eu nunca me ter fechado só sobre a prática do instrumento. Obviamente, continua a ser algo que absorve a minha vida numa percentagem elevada, mas eu nunca fiquei muito virado só para aí, eu tentei sempre ir buscar outras coisas, outros domínios perto.

Eu

E que competências são essas? São as mesmas que já tinhas falado?

Entrevistado

Não, são mais. Uma cultura musical que seja a mais vasta possível, um conhecimento não só técnico, mas também auditivo, de análise, quer dizer, eu sempre fui um grande fã de análise musical e continuo a ser. Houve uma fase, obviamente, de imitação de modelos, mas depois tem que haver algo que passe isso, não é? Uma pessoa que consiga olhar para um texto musical e ver aquilo em múltiplas perspectivas para depois escolher uma que ache coerente com aquilo que estamos a pensar e a nossa própria lógica que vai construindo o texto musical. Isso interessa-me muito, até porque, a dar aulas, tento passar isso um bocadinho aos alunos. Às vezes, não é fácil, mas tento que passar. É importante imitar, ter modelos de pessoas que ouvimos e gostamos de ouvir tocar, mas é importante conseguir pensar e estruturar uma ideia musical a partir do texto. Nem sempre é fácil, não é? Especialmente com alunos, mas é uma coisa que me preocupa muito a mim, pessoalmente. Mesmo quando eu dirijo penso o mesmo, não me preocupo muito em estar a ouvir muitas gravações ou ouvir gravações sequer, mas preocupa-me muito o que eu consigo retirar do texto desde o primeiro estágio, que é meramente ouvir os sons que lá estão, em audição e depois construir uma estrutura musical, com direção, com com forma, saber para onde levar as frases, qual o caráter e porquê e extrair essa informação toda da partitura. E isso, como instrumentista, obviamente, fez-me ver a coisa de outra maneira. Porque o contato mais direto com outros instrumentos, faz levantar muitas questões a nível performativo da maneira como abordar o nosso próprio instrumento e procurar outras coisas a nível da emissão do som, da textura, do fraseado especialmente, esses domínios.

Eu

Tu acreditas na verdade de uma partitura?

Entrevistado

Não há uma só verdade, quer dizer, a verdade...

Eu

Quando digo isto, é no sentido da verdade do compositor. Eu tenho muitos colegas que me falam em sermos fiéis àquilo que o compositor pede.

Entrevistado

Sim, a anotação tem sempre limites, mesmo olhando para o original, não é? Anotação, tem limites, porque anotação não dá toda a informação e se a anotação não dá toda a informação, quer dizer, há uma parte que tem que ser feita por nós, não é? Até porque passa por muitos mecanismos, não é? Desde a descodificação meramente operativa do texto, a altura dos sons, o ritmo, a pulsação, articulações e dinâmica, não é? Esta relação é basilar e depois há compreensão. Há uma outra fase que é tentar compreender a estrutura formal e mesmo a métrica da obra e depois passamos para o carácter, e depois passamos para o estilo. Depois de tudo isto há múltiplas reinterpretações da peça, por isso é difícil querer uma verdade. Quer dizer, há uma verdade operativa, que é o que lá está escrito, mas depois a construção que é feita em volta disso há múltiplas reinterpretações que conduzem a novas verdades e se tiverem uma lógica, considero que várias verdades são possíveis, não apenas aquilo que está impresso. Obviamente, não deturpando até ao ponto da incompreensibilidade da mensagem original, não é?

Eu

Aqui há tempos tropecei no conceito do intérprete compositor, não existe nenhum intérprete que não seja também compositor.

Entrevistado

Sim, de uma certa maneira, também concordo, até porque bem, no meu caso pessoal, que estou a fazer doutoramento, tem a ver muito com questões da sintaxe musical e a interpretação a partir do texto. Há uma parte de nós que tem

que conhecer, até os próprios processos da composição, não é? Para os reinterpretar, não é? De facto, há uma camada de recomposição que nós acrescentamos, até porque, alguns compositores são trombonistas. No meu caso, são 3, o Crespo, o Folke Rabe e o Brain Lynn. São pessoas que conhecem o instrumento e as potencialidades. Por exemplo, o Folke Rabe vê-se mesmo que a composição da própria peça tem muito que ver com a questão dos recursos técnicos do instrumento para fazer, vamos chamar efeitos aos gestos musicais, se calhar gestos musicais faz mais sentido. E a própria orgânica instrumental está impressa, é como se o instrumento é que dá origem à obra e não os materiais? Pelo menos é a minha interpretação da peça. É a própria capacidade de fazer o *against the grain* rápido, ou glissandos de harmónicos, ou dinâmicas súbitas, díspares com contrastes dinâmicos muito violentos, ou os multifónicos em movimento contrário. E vê-se que a exploração da peça tem muito que ver com estas texturas ou ataques curtos e muito marcados que acentuam o próprio conteúdo emocional da peça. Mas vê-se que o ponto de partida da génese da peça, é o próprio instrumento. Esta é a minha abordagem da obra. Enquanto, por exemplo, no Berio, o ponto de partida é externo ao instrumento é o originar um certo conflito que se transformam num virtuosismo/conflito, o reescrever idiomáticamente instrumentos, ou seja, a peça parte de fora para dentro. No Rabe é o contrário, é do instrumento que nasce a obra mesmo.

Eu

Eu fiz um trabalho sobre o Berio, aqui há tempos, uma pequena uma análise, não foi assim, muito aprofundada. Se nós colocarmos a obra num certo contexto histórico, sendo o trombone um instrumento que teve, num período da sua história mais recente, ligado à voz humana, há uma mistura muito curiosa porque o trombone torna-se voz e a voz torna-se o trombone.

Entrevistado

Sim, vocalização, instrumento e instrumento, vocalização. É mesmo, e tem muito que ver com a tradição do instrumento na dobragem das vozes. Obviamente, essa é até, quase uma escrita coral, como se fosse uma interpretação de um coral Bach, obviamente com uma harmonização totalmente diferente, com uma criação de tensões diferente, mas em função dos intervalos harmónicos. Mas é muito interessante. Eu estou a apaixonar mais pela peça, eu nunca toquei, mesmo em recital. Já a preparei há muitos anos e há mais de 10 anos que não tocava a peça e agora foi interessante, durante o confinamento, voltar a estudar e partir do zero, novamente, e tentar retirar outras coisas. A mim, o que me suscita muita curiosidade é a maneira como reinterpretar metricamente a obra, ou seja, aparentemente há uma ausência de ritmo, mas não há. É aparente, anotação não sendo mensural, cria um conflito natural dentro da cabeça, não é?

Eu

Sim, é por isso que eu acho importante que todos os músicos deveriam saber harmonia. Se tu encontras os períodos cadenciais consegues ter uma de uma definição no texto, não é? Mesmo na música contemporânea, é perfeitamente possível perceber os períodos cadenciais.

Entrevistado

Especialmente na segunda parte do Berio, isto é, as partes em que o som é obtido de uma forma invertida, não é? Com a aspiração, funcionam quase como pontos de cadência e depois, até a própria evolução das notas, tem que ver com os tais campos harmónicos que ele fala.

Eu

Acho mesmo importante e é uma dificuldade que eu tenho, mas mesmo ouvindo os grandes trombonistas, há falhas tipo, isto é uma cadência evitada, como é que... Um exemplo dos mais flagrantes para mim, claro que é uma opinião pessoal, mas

logo a primeira frase do Guilmant, do Morceau Symphonique, toda a gente respira antes da cadência, mas porquê se a resolução é a seguir?

Entrevistado

Mas essa é óbvia. É tonalismo puro, é extremamente óbvia.

Eu

Já me chegaram a acusar de não saber a tradição. Mas que tradição, isto é uma estupidez, eu não vou respirar antes de uma resolução. Mas pronto. Onde é que tu formaste e quais foram os teus professores mais relevantes?

Entrevistado

Pronto, na banda começou com o senhor Seabra, Senhor Manuel Barros Seabra, que foi uma pessoa, realmente, muito importante para mim e com o maestro, António Gonçalves, também era trombonista. Mas especialmente o Sr. Seabra a quem eu tinha uma ligação, era uma pessoa mais velha e tinha uma ligação especial, até porque anos mais tarde, dirigi a banda onde ele tocava e foi engraçado. E a atitude humilde que ele tinha, impressionante. Uma pessoa faleceu com 90 e poucos anos mas aos 90 anos eu chegava ao ensaio e ele estava a estudar as partes. É impressionante, por isso é uma pessoa que eu gosto sempre referenciar, porque é impressionante. Se eu chegar aos 90 anos, eu não vou ter paciência para estar a tocar, quanto mais estar a estudar o repertório para um puto a quem eu dei aulas estar a dirigir e ainda a chatear-me a cabeça. Acho que não era capaz (risos), de facto, só isso só mostra a singularidade da pessoa. Como eu disse, nos primeiros anos de trombone fui muito autodidata, a descobrir o instrumento sozinho e depois, quando ingressei no exército, é que mais tarde, como tinha sempre o desejo de, realmente, estudar a sério e então, a primeira pessoa com quem tive aulas particulares foi com o professor Coutinho para me preparar para fazer o exame do Conservatório como aluno externo, exame de quinto grau. E pronto, fiz o exame para o Conservatório Nacional, entrei e tive o professor Hermenegildo Campos, fiz o secundário, não é? O chamado supletivo.

Eu

Fizeste o o secundário no Conservatório?

Entrevistado

Não, não, as habilitações literárias eu fiz normal, até ao 12º ano não havia ensinos integrados.

Eu

Quantos anos é que estudaste com o professor Campos?

Entrevistado

3 anos, ou seja, o sexto, sétimo e oitavo grau do Conservatório, mas isso eu já tinha 23 anos, salvo erro. Aos 26 em entrei no superior. Ou seja, o percurso foi assim, quer dizer, fiz o 12º ano de escolaridade, acabei com 17 anos, aos 18, em Setembro, logo a seguir a ter acabado escola, fui para recruta, fui para o Exército.

Eu

Mas foste para lá para seres músico?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim. Eu fui como voluntário, não é? Mas no meu tempo havia o regime militar obrigatório. Mas só a partir dos 21 anos, eu fui, tinha acabado de fazer 18 em Julho, acabei o 12º ano, fiz os 18 e depois em Setembro já estava no quartel, dia 4 de setembro de 1988. Fiz a recruta depois foi o processo normal, que é concorrer ao curso de sargentos para ficar no quadro, são aqueles 2 anos de formação. E depois, quando acabei isso, logo a seguir tentei pronto melhorar e foi aí

que tive aulas particulares com o professor Coutinho, preparou-me para fazer o exame, fiz o exame, entrei e fiz, então, os 3 anos com o professor Hermenegildo Campos, o oitavo grau. A seguir a isso, concorri para a Academia Nacional Superior de Orquestra, onde estava o Stefan e fiz a licenciatura, hã?

Eu

Lembraste do ano em que foi isso.

Entrevistado

Foi em 1996, eu tinha 26 anos.

Eu

Tu foste dos primeiros alunos da Metropolitana?

Entrevistado

Não, não, porque eles tinham começado no ano anterior, em Janeiro e eu estava no oitavo grau do conservatório. Eu tive conhecimento, mas achei que devia primeiro acabar uma coisa e depois é que devia fazer a outra ou tentar fazer, não é? O curso começou em janeiro de 95, salvo erro, e eu entrei 96. A primeira vez que houve curso superior foi a partir de janeiro de 1995, e aí estava, se bem me lembro, o Lala e o António Santos, o Nuno Ribeiro acho que já estava ou entrou no mesmo ano que eu, já não me lembro bem. Nesse ano, também concorri para Universidade Nova, para os Ciências Musicais, não foi no ano anterior, em 95, mas depois não me seduziu muito e só fiz os pré-requisitos, nem fiz a prova de nacional de português, fiz os pré-requisitos, só fiz a prova musical lá mas não enveredei por aí. Em 96 concorri e entrei e depois acabei o curso no ano 2000, ainda a licenciatura de 4 anos. Por isso, eu licenciiei-me com 30 anos.

Eu

Eu estou curioso com a tua chegada a Banda do Exército para seguir música. A tua ambição era ser músico da banda, era seguir música?

Entrevistado

Sim, era. A única oportunidade que havia disponível no momento e também era incentivado porque o maestro da banda era músico lá no Exército?

Eu

Quais foram os professores mais relevantes para ti?

Entrevistado

Pronto, já falei do primeiro professor que alguma vez tive, foi senhor Seabra, foi muito relevante. Depois, também o maestro da banda, que nas questões teóricas me arranjava algumas coisas, livros, fotocópias. Naquele tempo eram fotocópias, apontamentos feitos à máquina e à mão, manuscritos de harmonia, de instrumentação. No fundo estimularam-me muito para eu começar a fazer os meus pequenos arranjos para a banda, completamente autodidata, para o quinteto de metais que a gente formou entre amigos da banda. Eu fazia reduções das peças da banda ou de outras coisas que arranjasse, que me apareciam e fazíamos assim que tínhamos um quinteto de metais completamente à doc com 5 amigos da banda e que fazíamos aquilo da com muito amor, até. E foi assim, quer dizer, essas 2 pessoas foram muito relevantes nessa primeira fase. Depois, obviamente, o Professor Campos, o professor Coutinho, quer dizer, deu alguma estrutura ao que faltava, que era tudo muito empírico, muito autodidata, obviamente, com erros, não é? Com algumas coisas menos próprias, tecnicamente, naturalmente, como não poderia deixar de ser. E depois, o professor Campos, no Conservatório, contribuiu para a evolução do conhecimento do repertório e conhecer mais coisas e estimular o interesse por repertório. Mas depois, realmente, com o Stefan é que realmente há um volte face.

Eu
Portanto, tens algum algum que se sobressaia?

Entrevistado
Realmente o Stefan, sem dúvida. Porque aí, é que eu posso dizer que, com princípio, meio e fim é que a base foi posta no sítio, reestruturada e não digo logo, imediatamente, mas foram lançadas as bases para que depois autonomamente eu conseguisse mudar a sério muita coisa, não é? Como professor trombone, de facto, foi a pessoa que mais contribuiu para a minha evolução, isso, sem dúvida. Não tenho nenhuma dúvida.

Eu
Há bocado estavas a abordar uma questão interessante, que tu durante a tua formação que tinhas grupos teus, ou seja, fazias concertos por tua iniciativa ou coisas tuas que permitissem trabalhar com colegas sem ter a supervisão de um adulto?

Entrevistado
Sim, sim na banda sim.

Eu
De um adulto ou de um professor responsável, portanto, na ANSO, já estou a falar de outro nível, mas se tu tinhas este diálogo entre os colegas, se promovias concertos, se trabalhavas com eles.

Entrevistado
A quer dizer, já na ANSO ou antes da ANSO?

Eu
Durante o percurso todo.

Entrevistado
Sim, antes da ANSO, quer dizer isso, até acontecia uma forma mais fácil na banda que propriamente no Conservatório. Se queres que te diga, no Conservatório era um modelo cada um por si, desse ponto de vista, até não. Pessoalmente, não achei nada envolvente o projeto, a escola, não é? Cada um ia um bocadinho isolado e eu também era mais velho, e não é uma questão de ser mais velho ou sentir-me mal por ser mais velho, não tinha nada que ver com isso, mas acho que as pessoas eram um bocadinho cada um por si e um ambiente muito, vamos chamar assim, sem quer ser indelicado, mas de vacas sagradas... eu sentia-me sempre um bocadinho outsider, basicamente, eu era um outsider.

Eu
Eu cheguei a contactar com com a malta do Conservatório de Lisboa nas orquestras de jovens, não te vou falar em nomes, alguns deles nem sequer seguiram trombone, mas a malta não era muito fixe. Malta era um bocado... não era pessoal que estava numa de ajudar e eu era muito mais novo, em relação a eles.

Entrevistado
Realmente, era um bocadinho estranho. Eu nunca me senti em casa, como, por exemplo, na Metropolitana, em que achei tudo muito mais natural e já era bem mais velho, tinha 26 anos. Obviamente, havia pessoas a estudar comigo da minha idade, mas havia pessoal, realmente, mais novo, não é?

Eu
Dessa experiência na banda que trabalhaste com colegas, com é que consideras essa experiência? Positiva, boa, que te ajudou de alguma forma ou nem por isso?

Entrevistado

Muito. Se eu tinha que preparar programas ou fazer mesmo os arranjos, escrever e passar, e transpor, fazer aquilo tudo, quase uma base empírica, não é? E depois ensaiarmos e preparámo-nos até tentarmos tocar em alguns lados. Eu lembro-me de tentarmos fazer o grupo tocar. Eu lembro-me que é mais ou menos da altura em que o grupo de Metais do Seixal nasceu. Mas nós éramos ali uma réplica, na Amora, do outro lado do rio, muito amadora e muito naif, não é? E nós, se calhar, também nos sentíamos influenciados por isso e era genial fazer coisas com um grupo de todos nós, gostávamos muito e como éramos amigos, aquilo também era uma forma de convivermos. Uma maneira social e desenvolvimento da amizade, mas também brincar um pouco, mas no bom sentido da palavra, porque aquilo fazia-nos evoluir. Porque não tens orientação de ninguém e comes a fazer música câmara de uma maneira espontânea, a tocar as obras que bem entenderes e a fazer os arranjos que entenderes e, mesmo assim, tentar tocar e seguir alguns princípios de uma coerência musical, não é? Da afinação, da precisão rítmica, de junção de 5 pessoas que lá estavam a tocar, é uma coisa muito engraçada, sem ninguém ter alguma vez ter dito para fazeres aquilo, aquilo era mesmo a criação nossa, era um filho feito por nós.

Eu

Guardas bom boa boas memórias disso?

Entrevistado

Sim, sim, claro.

Eu

Isso afetou, de alguma forma, a tua vida profissional?

Entrevistado

Sim. Eu não entendo como é que, hoje em dia, com tantos recursos à tua disposição, os alunos são tão passivos. Às vezes, afecta no mau sentido porque eu passo-me um bocadinho, e, às vezes, resmungo muito. Eu não entendo como é que têm tudo à disposição e fazer tão pouco. Nós tínhamos tão pouco à disposição e fazíamos tanto. Com tão pouco conhecimento e como tão poucos recursos materiais, não é? Não estamos a falar de hoje ir a um site X e descarregar e imprimir em segundos as peças para tocar e com bons arranjos. Não, é tentar fazer do nada, descobrir... é quase fazer uma espécie de alquimia, mas mesmo do nada, não é? E agora custa-me entender a passividade, porque são quase incomparáveis, os 2 mundos.

Eu

O que é que consideras mais importante num professor? E de que forma é que poderás ter sido inspirado, afetado por essa figura? Se é que tiveste algum professor que preencheu essa idealização tua.

Entrevistado

Se há pessoa que preencheu, foi o Stefan, pela entrega total à pessoa que está à frente dele ou ao lado. Mas eu acho que já ia muito com essa mentalidade. Acho que também sempre fui muito assim, por isso, encontrei ali, quase, uma alma gémea e era muito fácil porque 2, 3 horas de aula sabiam muito bem, uma tarde inteira e saímos só para ir à casa de banho e era uma tarde inteira trabalhar e a levar na cabeça, mas adorava aquilo. Eu acho que a qualidade melhor para ser professora, é gostar de o ser. Acho que, independentemente de saber muito ou pouco, ou mais ou menos, ou assim ou assado, é gostar de partilhar. Ser professor é isso, é gostar de partilhar qualquer coisa com alguém e contribuir para que a outra pessoa cresça. Eu também costumo dizer que se não fosse professor de música, era professor de história, por isso, de uma maneira ou outra, viria sempre a ser professor. Porque gosto muito desta coisa do ensino, mesmo com os altos e

baixos, como temos na vida, não é? Mas continuo a ser um irreverente um utopista nessa coisa de passar o testemunho. No fundo, não passamos o testemunho, não é? Passa muitas coisas, boas e más, as más também fazem parte, mas é giro. Talvez esteja a ser muito ambicioso esse aspecto, mas é a nossa ponta da vírgula na história, que é onde a gente passa qualquer coisa da oração A, à oração B. Somos um vírgulazinha.

Eu

Havia aqui um colega em que dizia que era poder ver a transformação.

Entrevistado

Sim, sim, isso é muito bonito e concordo a 100%, observar a lenta transformação à nossa frente, até a nossa própria transformação porque no fundo nós também nos transformamos e também aprendemos. O passar a dar aulas foi decisivo para mim, vamos ajudar, em primeiro lugar, a ver ainda mais ao espelho, os meus problemas, porque são também os problemas dos outros que eu vi à minha frente e eu também os tinha. Há uma parte ou um estádio da evolução da coisa e aprender muito sobre nós, é como estarmos ao espelho. Na verdade, é como estarmos ao espelho.

Eu

Ora, portanto, tens alguma experiência no teu percurso, enquanto aluno, que te tenha marcado negativamente?

Entrevistado

É pá, sinceramente, acho que não. Assim, que me marcasse mesmo, não. Há coisas melhores, coisas piores, mas nada que tenha ficado complexado, experiências que me fizessem recear o futuro e nunca mais me conseguir reencontrar, esse tipo de coisas que algumas pessoas sentem, mesmo nos dias piores eu sempre acredito que a pessoa que faz um comentário, mesmo que seja mais duro ou o que na circunstância não consiga arranjar as melhores palavras, a melhor forma de dizer, quando sentes que a pessoa se interessa por ti, eu relativizo muito isso, mas isso é a minha maneira de ser. Na maior parte das pessoas, se calhar, nem é assim, não sei, mas eu nunca senti quando o comentário era mais duro que fosse uma coisa contra mim ou dirigida a mim. Separei sempre muito o eu pessoa do eu trombonista.

Eu

Esta questão, por acaso, tem tido respostas muito diversas, o que é muito giro. Desde malta a dizer que acha que a competitividade, no teu processo de te formares enquanto músico, que pode te levar para um campo que é onde tu te perdes nessa competição.

Entrevistado

Sim sim, eu percebo, mas também no meu caso, é um bocadinho diferente. Obviamente, quando eu fui estudar para um curso superior, eu tinha um emprego e isso também relativiza. Eu tinha uma segurança, há muita gente que não é este o caso.

Eu

Sim, mas há outros que identificam mesmo marcos negativos com o professor ou com um colega, alguns que conseguem ver o aspecto positivo de ter ultrapassado a situação, não é? E depois há este fenómeno também, que eu nunca tinha pensado nisto desta forma, há outros que pegam nisso e dizem, isto foi mau e colocam isso numa parte escondida do cérebro para não ter que olhar. E tu, quando tentas esmiuçar a questão, a pessoa só diz, não, foi mau e não há nada de bom nisso. A experiência foi má, traumatizante e ultrapassei, mas ultrapassei por mim, por isso, se eu tivesse tido outra forma de passar pela experiência, ou seja, se eu não tivesse passado por isto, eu era outra pessoa.

Entrevistado

No meu caso, acho que, se calhar, as experiências mais negativas era comigo próprio, porque eu era muito, e acho que uma parte de mim ainda é assim, duro comigo próprio, muito exigente e acho que isso vem da formação humana, não é? Mas eu percebi, muito cedo, que a vida não era um passeio. Eu perdi meu pai muito cedo, tinha 11 anos e a vida, ali já não era um passeio, mas dali para a frente tornou-se ainda mais óbvio que não era passeio, não é? A partir daí eu comecei a ter S.A.S.E. escalão A até ao 12º ano e as coisas não eram fáceis e ainda hoje me interrogo, como é que a minha mãe conseguia pôr a comida na mesa? Não sei. Eu tento perceber mas já não consigo alcançar, com a distância do tempo. Mas não percebo, não sei, alguém devia ajudar muito, de certeza, que eu não soubesse, só pode ser. Eu percebi logo e então, obter resultados era uma coisa para mim fundamental, não é? Quer dizer, quando eu digo, paixão e trabalho, no fundo, está muito alicerçada nessa vivência. A necessidade, não é? A necessidade põe a lebre a caminho, como se costuma dizer. E um bocadinho comigo, foi sempre assim. E acho que, se calhar, experiências mais negativas é de mim para mim próprio, se calhar. Sou muito, às vezes, demasiado exigente ou demasiado punitivo, e isso durante algum tempo, afectou-me e só deixou de afetar quando realmente consegui estabilizar um bocadinho mais, acabando a licenciatura e depois, ok, estás aqui e agora tens aqui uma oportunidade de ouro para fazer alguma coisa contigo próprio e acho que estabilizou mais aí. Não é que eu me considere uma pessoa mais forte que os outros, não tem nada que ver com isso, sou um ser humano tão frágil como qualquer outro.

Eu

Ultrapassaste aquilo que eram as tuas coisas.

Entrevistado

Sim, sim. Acho que eu tentei sempre pensar muito pela minha cabeça e não pela dos outros, sempre fui um bocado assim na vida e pronto. Mas experiências negativas assim marcantes... posso avaliar mais é as avaliações que eu fazia de mim próprio, a minha própria auto avaliação. Como experiência mais negativa, se calhar, eu era o pior inimigo de mim próprio, não tanto os outros.

Eu

Nos teus tempos livres o que é que fazes? Tens alguma coisa ou não fazes nada?

Entrevistado

Os meus tempos livres agora são quase... os tempos livres, infelizmente, às vezes é só, por exemplo, está no sofá a ver um filme com a mulher já não é mau. E depois dormir já não é nada mau, neste momento é um bocado assim. Infelizmente, são muito pobres, diga-se de passagem.

Eu

São poucos. Ou seja, esta questão não é de todo um juiz de valor, aquilo que me interessa perceber, de alguma forma, se nós conseguimos desligar do trombone e da música.

Entrevistado

Sim, sim, a mim também me custa muito, um bocadinho, às vezes, não ter nada que fazer profissionalmente, entre aspas, já começa a criar uma certa sensação de, e agora?

Eu

A questão não é mesmo fazer juízos de valor, é mesmo perceber como é que a malta desliga.

Entrevistado

Eu desligo muito pouco e tenho muita dificuldade em desligar. Isso é verdade.

Eu

Porque eu também acho, ou suspeito que seja uma condição da profissão.

Entrevistado

Sim, é uma condição e depois é o deixaras-te envolver e os acontecimentos também tem um fluxo que nos levam, às vezes, nós somos arrastados pela maré, não é? Já nem temos controlo sobre o carro, o carro já vai e nós não temos controlo.

Eu

Sim. Eu tive malta que faz trabalho de carpintaria e eletricista. É espetacular eu gostava de fazer uma coisa tipo, pegar numa peça de madeira e conseguires trabalhar-lha e fazeres um banco para casa, um móvel, uma coisa qualquer. Continuamos, vamos passar ao contexto profissional. Qual a altura em que decidiste fazer da profissão, música?

Entrevistado

Isso já no ensino secundário porque já estava a perceber que era uma saída óbvia. Tentei sempre ser bom aluno na escola e acho que tinha boas notas e lembro-me bem que podia ter seguido outra via que não música, porque eu tinha uma boa média para isso. Podia ter entrado na universidade, só que naquele tempo não ter dinheiro para estudar, era isso mesmo, não ter dinheiro para estudar, não se estuda.

Eu

Pois, e a banda militar era um suporte.

Entrevistado

Sim, era uma saída óbvia e até muito estimulada porque havia pessoal da minha banda, que eram mais velhos e já eram músicos militares, do quadro e que me estimulavam e estavam sempre a incentivar-me para eu ir, o próprio maestro, obviamente, também eu vivia rodeado disso, percebes? Dessas referências.

Eu

Deixa-me fazer aqui uma pequena, não é por uma provocação, mas é uma reflexão. Ou seja, estamos os dois a reflectir sobre a tua vida. Se tu não tivesses essa condicionante, de sentires dificuldades financeiras, eventualmente, tu terias seguido música na mesma, sendo um bom aluno?

Entrevistado

Não sei, sinceramente, não sei, poderia ter havido outro caminho. Eu gostava de ter tirado um curso superior logo quando acabei o 12º ano e em história.

Eu

Mas nota-se, da forma como falas e daquilo que eu estou a perceber, independentemente de continuares na banda, tu irias continuar a estudar, mesmo que estivesses no pior trabalho do mundo, é o que me parece.

Entrevistado

Sim, naturalmente teria seguido história porque é uma área... até casei com uma professora de história, quase coincidência. Mas teria sido história, era uma coisa que me apaixonava bastante.

Eu

É interessante, como o João Pinto dizia, chutei com o pé que estava mais à mão.

Entrevistado

Sim, é um bocado, mas depois, obviamente, também gostava muito de música. Não sei, mas talvez tivesse sido na mesma, acho que teria feito o mesmo. Porque eu sentia que, pelo menos, fazia alguma coisa relevante, pelo menos, para mim. Obviamente, na minha condição de avaliação do momento.

Eu

Ainda há bocado falaste nas bandas de jazz do Glenn Miller e isso, portanto, era uma coisa que já te habitava, não é?

Entrevistado

Sim, sim. E, aliás, continuo a adorar, há uma altura da minha vida que eu dizia que gostava de ter nascido nessa altura, ter vivido aquela altura. E engraçado que na minha vivência pessoal, até nem é nada de vida nocturna e, obviamente, a vida de músico de jazz está muito associada à vida noturna e é até um contra senso, porque não tem mesmo nada que ver comigo nesse aspecto de vivência humana de sair à noite, etc. Mas aquilo que eu ouvia da música em si, não é tanto o que girava sociológica à volta da música, mas é mais a música em si, captava-me mesmo muito interesse.

Eu

Quando decidiste optar pela música, as tuas expectativas realizaram-se, ou seja, a área da música onde estás inserido e aquilo que exerces, era aquilo que tinhas pensado, era aquilo que tinhas projetado para ti? Ou nem sequer tinhas pensado muito na forma como exerce a profissão agora?

Entrevistado

Acho que até suplantou as minhas expectativas, por acaso tive sorte. Nunca pensei chegar fazer...

Eu

Nunca tinhas pensado ser músico de orquestra, uma coisa do género?

Entrevistado

Não, nunca. Nunca pensei que fosse para mim. Nem, nunca pensei conseguisse ser professor no ensino superior, sequer. Eu tive muita sorte, acho que fui bafejado pela sorte, apesar de tudo. Tive muita recompensa, até mais do que eu alguma vez tinha sonhado. Se calhar sou das raras pessoas que pode dizer isso, mas as minhas expectativas não eram tão altas, eram mais próximas ao realizável, mais terra a terra.

Eu

O teu irmão o que é que faz? Só por curiosidade.

Entrevistado

Neste momento é reformado, mas ele foi militar.

Eu

Na banda também?

Entrevistado

Não, não. Foi carreira militar. A especialidade dele era artilharia, depois eles fazem outras coisas, obviamente, mas seguiu a carreira militar nas armas.

Eu

Quais são os atributos que consideras mais importante para conseguir singrar e integrar-se na profissão enquanto performance, enquanto músico?

Entrevistado

Bem, para além do óbvio, que é ter um excelente nível de desempenho instrumental e acho que é óbvio, não é? Acho que é ser sério, confiável, penso eu. Na minha humilde opinião, mas isto também vale o que vale, não é? Em muitos casos, isto não serve para nada, mas eu quero acreditar que ser confiável, e ser sério, honesto nas várias vertentes do trabalho é muito importante. Mas isto é a minha maneira de ver a coisa, obviamente.

Eu

E enquanto professor? Ou seja, os atributos que consideras mais importantes para se conseguir singrar, integrar-se na profissão, enquanto professor?

Entrevistado

Eu continuo a achar que é mesmo gostar de ser professor, em primeiro lugar, em segundo lugar, gostar de ser professor e em terceiro, também e depois estar disponível, obviamente, estar disponível para os outros e para dar o melhor mesmo quando os outros até não querem.

Eu

Consideras importante fazer formação no estrangeiro?

Entrevistado

Considero e acho que isso é um das minhas lacunas pessoais. Teria aberto os olhos para outras realidades. Uma coisa é ver, ouvir e ler sobre muita coisa, não é? Embora, hoje a interatividade com a globalização, a informação chega-nos muito rápida, muito fácil. Mas as vivências, o sentir, o ter lá estado ou viver, acho que é aquilo que se chama dar mundo, não é? Ter mundo, que eu não tive, esforço imenso, através da leitura, porque sempre gostei muito de livros mas sempre foi um bocadinho o meu refúgio.

Eu

Nós estamos a falar desta perspectiva em que estamos, não é? Mas tu, imaginemos que com a consciência que tens agora, se pudesses voltar atrás, não é? Tu para que país é que iria estudar ou com que professor, eventualmente?

Entrevistado

Acho que, quer dizer, numa altura, os Estados Unidos eram um chamamento muito grande, mas não sei, as coisas também evoluem. Continuo a achar que seria na Europa, eventualmente, na Alemanha, não sei.

Eu

Tens alguma ideia ou consegues perceber porquê a Alemanha? Porque essa atração pela Alemanha ou não?

Entrevistado

Quer queiramos quer não, é o berço da tradição orquestral e por muito que custe admitir, mas é o centro da Europa e é onde as coisas se passam de uma forma relevante.

Eu

E nesse sentido do centro da Europa, tu consideras mais importante o reconhecimento do público ou dos pares, enquanto músico?

Entrevistado

Questão difícil, eu nunca pensei muito nisso, mas estou a tentar pensar um bocadinho, rápido. Eu acho que das duas partes é igual, acho que a gente precisa um bocadinho das duas partes. Embora acabemos todos, se calhar, por divergir mais para a parte do público, porque acaba por acontecer de uma maneira mais

natural, embora, na verdade, as pessoas não nos aplaudem a nós, aplaudem o grupo onde estamos inseridos, não é? Nós somos uma pequena parte daquele ecossistema.

Eu
Sim, mas se fizeres um recital.

Entrevistado
Sim, no recital.

Eu
Serás tu.

Entrevistado
Obviamente, ou a parte do público é muito importante. Já sei que a parte dos pares nem sempre é fácil, os múltiplos mecanismos que existem nos seres humanos. É difícil conseguir isso. É sempre difícil, embora seja desejável, e acho que todos nós ansiamos isso de alguma maneira, falando de uma maneira muito honesta, obviamente, todos necessitamos do reconhecimento dos pares. Mais tarde ou mais cedo, acabamos por nos desvincular isso porque já sabemos que é quase tarefa impossível, muitas vezes.

Eu
Há quanto tempo é que estás na Metropolitana?

Entrevistado
Há 20 anos.

Eu
E tu chegaste à Metropolitana, como? Foi o público ou foram os teus pares?

Entrevistado
Aí, foram os meus pares.

Eu
Esta questão tem a intenção de perceber o reconhecimento, ou seja, é um acumular de um certo prestígio que possas ter.

Entrevistado
Eu relativizo muito isso.

Eu
Tu tens um valor enquanto músico.

Entrevistado
Sim, enquanto músico é muito difícil para mim próprio avaliar-me porque acho que nunca chega. Pode parecer um bocadinho de treta, mas não é. Tenho sempre essa sensação de défice permanente, parece que há um défice.

Eu
Uma coisa é aquilo que tu sentes, outra coisa é aquilo que é o trabalho, não é? E o teu percurso, porque não tu não és uma pessoa que ficaste fechado na Metropolitana, tu trabalhas lá mas fazes mais coisas, portanto, estás a fazer um doutoramento que te leva a fazer recitais e muita coisa, não é? Portanto, há um certo reconhecimento daquilo que é o teu percurso?

Entrevistado
Sim, eu penso que sim.

Eu

E é aqui onde eu quero chegar, ou seja, se esse conhecimento é dado pelo público ou pelos pares.

Entrevistado

A nesse nível é mesmo pelos pares, não é? O público é mais uma dimensão afetiva, acho eu. Os pares e mais uma dimensão, realmente, profissional.

Eu

O público que contrata-te para tocar? Percebes onde quero chegar?

Entrevistado

Sim, o público não me contrata na verdade.

Eu

Eu sei que agora acabei de condicionar um bocado a tua resposta.

Entrevistado

Não, não, mas a verdade é essa. É uma maneira de ver a coisa, obviamente, não é o público que me contrata, são as pessoas que estão à minha volta que acreditam que no valor que eu tenha, não é? Isso é óbvio, não é? Isso não se pode negar, por isso eu volto ao início da questão e por razões diferentes, a necessidade do reconhecimento vem dos 2 lados embora, acho que profissionalmente vem mesmo dos pares, não é? Do ponto de vista profissional, vem dos pares, do ponto de vista afectivo, acho que a gente recebe quando toca num concerto, não é? A reação não verbal do público. Mas, obviamente, porque nos pesa muito a palavra, às vezes, de um colega que a gente respeita muito e que nos diz alguma coisa ou um maestro, o que for. Depende da situação, mas há muitas maneiras de expressar isso, às vezes nem é por palavras. Há certos sinais que uma pessoa sente e isso é importante.

Eu

É uma posição muito, muito pessoal mas quando a gente começa a falar muito, alguma coisa está mal. Quando, há muita necessidade, digo isto quando estamos a trabalhar em grupo, quando alguém começa a falar muito, tipo, quando em cada frase que tocas é preciso parar para não sei quê. Alguma coisa está mal aqui ou alguém gosta se ouvir falar, ou então, ou o grupo está desajustado, do ponto de vista profissional, não é? Mas isto é uma posição muito, muito pessoal e também tem que ver com o meu trajeto de vida, obviamente. Ser músico de orquestra foi alguma vez um objetivo?

Entrevistado

Eu acho que nunca foi, porque eu nunca achei que tivesse nível suficiente, numa altura, nunca acreditei nisso.

Eu

Mas tornaste-te músico de orquestra.

Entrevistado

Sim, mas isso também tem a ver com uma percepção minha, de uma exigência de achar que nunca chegava. Mas isso também é o motor que me alimenta para me espicaçar, para evoluir, para tentar evoluir, acho eu. Um alter ego exigente.

Eu

Mas também acho que não há músico nenhum sem alter ego, não é?

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

Tu consideraste mais músico ou professor, como é que te identificas?

Entrevistado

Se eu avaliar o tempo que dedico a cada uma das coisas, se calhar, o meu tempo é mais preenchido, não é, se calhar, é mesmo, é mais preenchido como professor do que como músico intérprete em concerto. Tenho que admitir que a maior parte do meu dia é passado como professor, embora eu tento ser músico durante as aulas mas formalmente falando, é como professor. Ai não é uma questão de considerar ou não, é aquilo que eu faço e ponto final, não é?

Eu

Sim, sim. Mas equacionas a hipótese de para seres professor, teres que ser músico?

Entrevistado

Acho que não é possível uma coisa sem a outra.

Eu

Mas neste caso, qual vem primeiro para ti? Ou seja, estou a colocar a mesma questão, mas de outra perceptiva.

Entrevistado

Em função do meu percurso primeiro vem o músico e depois é que veio o professor. Por isso é que acho que é um bocadinho inultrapassável esta sucessão cronológica, o primeiro músico e depois professor. Mas isso é avaliando o meu próprio percurso.

Eu

Mas tu achas que estás num paradoxo, ou seja, uma coisa e a outra é difícil de fazer a combinação, ou não?

Entrevistado

Não, acho que não, no meu caso até acho muito natural, não sei. Não, não sinto nenhum paradoxo, sinceramente. Sinto até que uma coisa ajuda a outra, se inter-ajudam, quer dizer, eu encontrei um modelo para mim próprio entre aspas em que todas as atividades que eu faço seja maestro, professor ou músico, elas todas me trazem algo que fazem com que eu seja melhor músico, esse também é o meu objetivo.

Eu

Ok, quando estamos aqui a falar de músico, não é só trombonista, não é?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim. Acho que não é nenhum paradoxo, porque ser professor obriga-te a analisar, pensar, refletir, resolver problemas dos outros, os teus. Quer dizer, problemas...

Eu

Quando digo paradoxo é no sentido de, se por um lado tu és músico... é um bocado as percentagens de quanto tu consegues ser de um e de outro eventualmente, e se consegue, se não há aí um conflito.

Entrevistado

Sim, às vezes, gostava de ser um bocadinho mais músico e menos professor em termos de percentagem de tempo dedicado a isso.

Eu

É um paradoxo nesse sentido de 2 forças, se é que se pode dizer, que não são, ou 2 formas de estar que podem ser distintas, eventualmente.

Entrevistado

Eu acho que não consigo distinguir muito ou, se calhar, faço mal em não conseguir fazer, mas talvez as pessoas também quando vêm, olham de fora, também me vêem mais com professor. Sinceramente, não sei. É uma conjectura sobre o assunto, não sei como é que os outros me vêem, na verdade. Se a gente, às vezes, tem dificuldade a vermo-nos a nós próprios, quanto mais como os outros nos vêem a nós. Mas acho que gostaria de ter mais tempo para ser músico, isso gostaria e mais oportunidades.

Eu

Sim, mas é mais para a performance.

Entrevistado

Sim, especialmente também agora, este enquadramento da pandemia faz com que a gente toque menos concertos, então se calhar a gente sente mais de uma maneira mais evidente. Condicionou muito tudo, não é? A própria programação.

Eu

Passamos ao terceiro bloco, vamos passar à parte da pedagogia. Tu segues o currículo oficial ou tens um teu?

Entrevistado

Eu tenho o meu que se vai transfigurando de vez em quando, vai mudando à medida que vou processando mais coisas e lendo mais e mas pronto há certas coisas que acho que sigo o standard, não é? Especialmente ao nível do repertório.

Eu

Mas sabes que há uma espécie de do currículo, não é? Mesmo no ensino superior, há uma espécie de currículo de 1970 e tal.

Entrevistado

Mas eu não sigo isso, de todo

Eu

Esse é o que ainda está em vigor.

Entrevistado

Não sigo de todo.

Eu

Pois, está altamente desatualizado e uma coisa que até é estranha com o ensino, é que houve uma remodelação do ensino, mas não pegaram nos currículos, fizeram novos conteúdos programáticos.

Entrevistado

Eu, no meu caso, trabalho muito em função das competências adquiridas dos alunos e o que faz sentido trabalhar naquele momento. Não tento seguir mesmo o meu currículo, nem isso eu tento seguir. Eu tento seguir, é o que o que, se calhar, faz sentido para o aluno naquele momento, o aluno é que faz o currículo e não currículo o aluno, acho eu. É a minha maneira de ver a coisa. Obviamente, que há princípios mais ou menos básicos de estruturação do percurso que todos nós temos mas, para mim, devem ser muito flexíveis em função da pessoa que estiver à frente, acho que é mais importante isso.

Eu
Que bibliografia é que usas e como é que organizas?

Entrevistado
Bibliografia, ora bem, vamos ver se me lembro dos todos os nomes, não é?

Eu
Não tem ser tudo.

Entrevistado
Então eu divido a coisa, vamos ver.

Eu
As principais, as linhas orientadoras.

Entrevistado
Sim, quer dizer, em termos da pedagogia mesmo, no ensino instrumental, quer dizer tudo o que tem a ver com princípios do Arnold Jacobs e do Chicowitz, é muito nessa base. E depois tento ligar isso a uma evolução um pouco mais moderna, que é a transposição da técnica Alexander para o ensino trombone do David Vining, que acho muito interessante.

Eu
Flow Studies...

Entrevistado
Sim, Flow Studies, o Breathing Book, a compreensão de realmente de como funcionam as coisas e não através de percepções. Eu tento desmistificar isso aos alunos, não as percepções, mas aquilo que realmente é do ponto de vista científico, anatómico, quer dizer, sem me alargar em grandes explicações, obviamente, mas, pelo menos, os alunos recebem esse é um livro, que eu dou sempre a todos os alunos. O Flow Studies e o Breathing Book, quer dizer, é quase uma bíblia porque acho que um dos livros mais bem escritos para o instrumento e que desmistifica. Há montes de problemas, especialmente na respiração, emissão do som e depois associo isso muito com tudo que é exercícios do Chicowitz, ou seja, isso é, realmente, em termos de técnica base, é a base. Quer dizer, hoje em dia, até para mim, a única coisa que eu faço técnica são os Flow Studies. É a única coisa que eu faço para mim e nunca a minha articulação melhorou tanto sem estudar uma única vez articulação, isso é uma experiência individual. A relação do ar com instrumento apenas e vibração.

Eu
A relação do trombone e o corpo, não é?

Entrevistado
Sim, sim, evitar tensões desnecessárias e tornar mesmo a coisa uma extensão do corpo. Extensão natural.

Eu
Tu fazes Arban's também ou nem por isso?

Entrevistado
Faço, faço.

Eu
Como é que o Arban chegou a ti?

Entrevistado

O Arban chegou a mim há muitos, muitos anos, era uma criança, como diz a canção. Aliás, eu cresci com o Arban, foi meu companheiro de viagem sempre, durante toda a minha vida, porque foi o único livro que eu tinha de trompete. Transpunha, eu aprendi a ler na clave de dó na quarta linha a transpor, era o único livro que eu tinha, umas fotocópias e era um espectáculo, aquilo serviu para o eufónio e depois eu tentava no trombone, quer dizer... mas foi o livro que me acompanhou, por isso o Arban é um livro estruturante, quer dizer, é a bíblia. Obviamente, tem a ver com a focagem do som, equilíbrio do som.

Eu

Mas tu quando fazias isso, no princípio, não fazias com essa noção, certo?

Entrevistado

Não, não fazia com tanta noção. Era o Arban e era o Clark que eu aprendi de ouvido porque os trompetistas tocavam e, é pá, este exercício é giro, eu fazia no eufónio, fazia legatto e stacatto, inventava umas articulações e aquilo era bom para os dedos e desenvolvi a minha coordenação assim no eufónio. E notava que, quanto mais fazia aquilo, melhor os meus dedos a funcionavam, isto tudo empírico, sem ninguém me dizer que aquilo servia para o quê e o que devia alcançar com aquilo.

Eu

Hoje em dia, quando, fazes o Arban, fazes já com essa noção de ataque, som.

Entrevistado

Sim sim, obviamente e é só para isso, única e exclusivamente. É o que eu digo aos alunos sempre, as 40 primeiras páginas do Arban servem para ser músico, trombonista de orquestra, só que têm que fazer aquilo perfeito. Só tem que ser perfeito, ter a paciência para tocar todas as notas iguais, com equilíbrio, com a mesma articulação, união do som.

Eu

Essas noções chegaram aqui como? Foi através do Professor Coutinho, do Campos, do Stefan?

Entrevistado

Eu acho que em relação ao Arban foi mais um trabalho meu, paralelo. Ou mais de convívio com outros trombonistas, percebes? Não tanto professor-aluno. Mas também como era uma coisa que eu conhecia, foi só começar a aplicar os conhecimentos aquilo.

Eu

Outros conceitos, não é? Ou seja, conhecias os estudos mas como aplicavas outros conceitos.

Entrevistado

Comecei a reviver aquilo e hoje sou, realmente, muito exigente com isso e peço aos alunos que o sejam, para compreensão do quanto aquilo é importante para tocar uma coisa tão simples como a Páscoa Russa, não é? Saber mudar as notas sem arrastar o som, por exemplo, ou sem articular de mais ou articular de menos, coisas mesmo básicas, quer dizer, aquilo que é importante para o métier, não é?

Eu

Nesse sentido, quais são os aspectos técnicos que tu valorizas mais e porquê?

Entrevistado

Quer dizer, antes do contato com o instrumento, valorizo muito a audição interior. Muitas das coisas que eu faço, tem a ver muito com isso de apelar aos alunos que consigam ouvir o som antes de ele acontecer, através do trabalho com o bocal, buzzing, fazer os padrões.

Eu

Tens alguma bibliografia para isso? Eu sei que os trompetes têm livros com play along e não sei o quê, com o bocal.

Entrevistado

Sim, sim, já passei os alunos o James Thomson que é o Basic Book. Por acaso nunca fiz muito, eu prefiro trabalhar com piano e bocal ou sem piano, desenvolvendo a memória auditiva. Acho que os alunos, ao início, os que não são muito fortes nisso, duvidam que seja possível, duvidam mesmo deles e é apenas tentar muitas vezes. A memória auditiva, a memória do som constrói-se, uns mais lentamente, outros mais rapidamente, mas constrói-se, acredito.

Eu

Isso é importante para ti porquê?

Entrevistado

Porque acho que isso condiciona tudo. Eu costumo dizer que focar o som e colocar as notas nas prateleiras certas é como fazer tiro ao alvo, não é? Se a mira está desajustada, tudo a partir daí vai funcionar mal. Obviamente que há outra componente que é a aquisição de hábitos de respiração corretos. Retirar a tensão, centrar sempre o ensino na qualidade da respiração e não na quantidade de ar inspirado, sempre na qualidade do processo, na forma descontraída como se faz o processo e relacionar isso com o tempo da música, com a pulsação. No fundo, a sincronização rítmica entre o ato de respirar, formar a embocadura e emitir o som. Isso para mim é... sem isso não temos nada. Ou seja, ouvir as notas antes de acontecer e sincronizar ritmicamente a formação da embocadura com a respiração, para a colocação das notas.

Eu

E quais são os os autores que tu consideras mais importantes?

Entrevistado

Arnold Jacobs, Chicowitz, aliás, tenho uns livros muito interessantes sobre toda a pedagogia do Arnold Jacobs que é de um trompetista americano, que é o Louis Loubriel.

Eu

Não conheço.

Entrevistado

Escreveu uns livros muito interessantes. Eu estou a olhar ali para a estante, deixa-me só ir lá busca-los. Não se consegue ver.

Eu

Lasting Change for Trumpeters.

Entrevistado

Lasting Change for Trumpeters. Isto é baseado na pedagogia do Arnold Jacobs. Depois também tenho outro dele que é The Teaching of Arnold Jacobs, que é muito interessante e também tenho outro dele que é sobre os fundamentos das lições do Chicowitz. Também tenho aquele, Trumpet Pedagogy do David Hickman, que é uma bíblia grande.

Eu
Eu tenho o Teaching Brass do Steenstrup.

Entrevistado
O Teaching Brass do Steenstrup e o Blow Your Mind, dele também. Eu vou te enviar a bibliografia que tenho no programa. Isto é a expansão, a continuação do Arnold Jacobs, são muito parecidos.

Eu
Sabes o que é que me tem surpreendido? Aliás, surpreendido desde que eu comecei a ler o Arnold Jacobs? É que são conceitos que ele já fala disto há 70 anos...

Entrevistado
E ainda hoje são polémicos.

Eu
Sim.

Entrevistado
Eu acho que ele estabeleceu as bases da pedagogia dos metais, sinceramente.

Eu
Tanto que o conceito de ar, por aquilo que eu que eu tenho investigado, nasce praticamente dele, o conceito de ar como nós o entendemos hoje em dia, não é?

Entrevistado
Sim, o ar como força motriz da coisa, o ar em movimento.

Eu
O ar de uma forma holística, não é? E é mesmo curioso, para mim pelo menos, ver que as pessoas ainda falam da respiração como suporte.

Entrevistado
É uma palavra que eu não uso e até digo aos alunos, esqueçam o suporte, porque suporte quer dizer tensão, não é? Fazer força para segurar em qualquer coisa. É uma comunicação que é errónea?

Eu
Uma grande parte da malta nem sequer faz ideia do que é a manobra de Vassalva.

Entrevistado
Sim, sim, sim.

Eu
Alguns passaram por esse problema e até o conseguiram ultrapassar. Mas nem sequer fazem do que é, e é, talvez das coisas que todos os instrumentistas de metais, em algum ponto da sua vida devem ter passado por esse problema, nem que seja um bocadinho. E surpreende-me que a linguagem não se tenha atualizado. Embora, tu pegas na linguagem que ele criou, não é?

Entrevistado
E é completamente contemporânea e atual.

Eu
E ficou como cristalizada, de uma certa forma e passou dessa forma cristalizada para outras formas, cada pessoa vai cristalizando essa ideia, ou de respiração ou de sopro e nós não saímos disto, não é?

Entrevistado

A utilização de material muito grande, bocais e os conceitos, porque as pessoas pensam no ar em quantidade e depois os alunos começam a forçar tudo, especialmente, nos alunos de trombone baixo, isso ainda é pior. Foi complicado no início, eu lembro-me de um aluno que o primeiro embate foi quando eu disse que ele tinha de soprar menos, foi quase como se eu fosse o anticristo. E ele tinha que separar menos, porque os alunos transformam-se em sopradores de vidro e, às vezes, até lhes digo, nós não somos sopradores de vidro da Marinha Grande, temos que fazer música.

Eu

Mas o Arnold Jacobs fez um estudo, ou seja...

Entrevistado

Sim, da maneira mais cientificamente possível.

Eu

Sim, e o Steenstrup também, não é?

Entrevistado

Sim, é a mesma linhagem.

Eu

E fico surpreendido quando vejo estas formas de abordar o instrumento porque o corpo não funciona assim. Portanto, nós temos todos que repensar a forma como ensinamos, de pensar o vocabulário que usamos.

Entrevistado

Sim, tem que ser mais natural e o vocabulário é... eu já disse, suporte e diafragma são palavras banidas da sala de aula, não quero ouvir falar disso.

Eu

Mas depois a malta começa a falar porque tens que estar relaxado. Sim, mas como é que tu consegues estar relaxado se, por um lado, é certo que tens que usar o corpo para tocar, ok, isso é óbvio, porque eu acho que a maior dificuldade que encontro nos meus alunos é que eles toquem do pescoço para baixo. Eles têm alguma tendência para tocar sempre do pescoço para cima, não é? Por outro a malta começa a falar disto, do suporte e da força, e depois dizem, tem que estar relaxado. Mas como é que é possível? São 2 coisas que não combinam na mesma frase, no mesmo pensamento, não é?

Entrevistado

Mas é para mim, o Arnold Jacobs, o Chicowitz são da mesma linhagem da escola de Chicago.

Eu

Tu aplicas esses conceitos em que autores? No Arban, no...

Entrevistado

Sim, no fundo eu tento sempre pensar isso a todo momento, seja num excerto de orquestra... tento sempre transferir toda a base e fazer com que os alunos percebam que não há técnica, não há música, é tudo a mesma coisa e que há uma transversalidade a todo momento e essa transversalidade nunca deve ser perdida. A todo momento, eu aproveito a oportunidade para demonstrar do quanto a criação das tensões e dos bloqueios, o movimento do braço descontrolado e descoordenação rítmica entre o braço, a língua e o ar, afetam o rendimento. Eu vi isso na minha própria pele, não é? E comecei a perceber porque é que havia coisas

que eu queria fazer mentalmente, mas não saíam pela campânula. Então, são obstáculos, porque há uma coisa que se faz mal, instrumentalmente falando pura e dura. É mais fácil, obviamente, na nossa cabeça, ouvirmos aquilo que deve ser bem feito, acho que até aí acredito uma certa instrução, informação e curiosidade e audição de bons modelos. Há o trombonista perfeito dentro da cabeça, mas depois há uma barreira entre nós e o instrumento, nuns mais, noutros menos. Não podemos estar à espera que todos nasçam com um bocal na boca e parece que nasceu ali, isso é um num milhão. Depois há o comum dos mortais, é o que eu digo sempre aos alunos, o comum dos mortais, de onde eu faço parte, onde tive problemas desse tipo. De uma coisa tão simples como a transferência da energia quando tocamos, para a mão esquerda e retirá-la da mão direita. Normalmente, a nossa atenção está sempre mão direita porque é aquilo que mexe, a mão esquerda está passiva e aparentemente não faz nada de importante e a mão esquerda faz muito mais. Para já, a mão esquerda garante 2 coisas, a estabilidade do instrumento, se for bem utilizada, o ângulo correto de admissão do bocal à embocadura e o tipo de contato que se faz do bocal com a embocadura. E faz-se sempre muita tensão, contacto a mais é tão mau como contacto a menos é igualmente prejudicial para a emissão do som. Aliás, agora, passando agora à questão do ângulo, há um autor que eu acho muito importante que é o Reinhart. Também é mais ou menos da mesma altura do Arnold Jacobs e é muito importante para a classificação das embocaduras e a noção de up e down stream e a relação com a configuração facial e especialmente a mandíbula, o queixo.

Eu

Ele desmistifica um bocado a questão da embocadura.

Entrevistado

Sim, e é muito importante a questão do ângulo e isso, para mim, fez todo o sentido que eu era uma pessoa que tinha dificuldades no registo grave e daí tocava com o queixo numa posição pouco ativa ou para a frente e o ângulo que eu tocava, também não era o mais apropriado. Estou sempre a espicaçar entre aspas, no sentido de incentivar os alunos a que procurem, às vezes, outro ângulo. Não mexer no posicionamento do bocal, nem para cima nem para baixo nem para os lados, isso é o posicionamento natural em que eles vivem melhor, isso não se mexe, mas o ângulo é crucial. Às vezes, para a projeção do som e a própria fiabilidade dos ataques, por isso, é outro autor que eu também acho muito importante, embora, muitas vezes, não se fale.

Eu

Eu acho que é um ilustre desconhecido.

Entrevistado

Tem umas rotinas interessantes que é partir do meio do registo e subir e descer, no fundo, o que ele pretende é homogeneizar o registo do instrumento que são os chamados Reinhart Rotines e é interessante. Mas a Encyclopedia of the Pivot System foi a primeira vez, não de uma maneira tão explícita como estou a falar agora, mas o Stefan falava apenas da questão do pivô, da necessidade de fazer pivô e foi daí que começou. Hoje já não faço tão pronunciado, já consigo estar mais ou menos na mesma posição mas na altura fazer, ajudou-me bastante para tentar timbrar melhor o registo grave, que é, normalmente, um pouco mais anasalado em relação ao resto. Eu não conseguia atacar as notas tão diretamente e com a intensidade que quisesse, não conseguia, parecia que tinha de mexer e os cantos da boca ficavam mais instáveis. Há outro livro que eu uso também é do Fred Sautter, também é trompetista, por isso eu vou muito pelos trompetistas e não tanto pelas trombonistas. Acho que a única coisa que eu sigo de trombonistas é, realmente, o David Vining.

Eu

Sim, mas no trombone, em termos de investigação científica, é uma pobreza franciscana. Pelo menos do estado da arte que eu tenho feito. Ou seja, se comparas o trabalho do Steenstrup e este que estava a falar, Louis Loubriel, portanto, tens trabalhos científicos e discussões, desde a posição dos dentes, etc.. Embora, no trombone, a I.T.A. tem tentado colmatar um bocado disso, mas discussões sobre essas questões de como tocar um instrumento acho que é muito pobre, comparado com os trompetes, porque mesmo as trompas também acho que não há assim muito trabalho científico.

Entrevistado

Os trompetes estão muito mais avançados, por isso eu, pessoalmente, para a resolução dos meus problemas individuais, conto mais com a ajuda dos trompetistas do que dos trombonistas, sinceramente, daquilo que eu li, das ideias, da clarificação das coisas. Por exemplo, passei por uma fase da minha vida, quando era novo, que para ter mais som e os bocais grandes, eu lembro-me, com 19, 20, 21 anos, fiz tanta asneira de tocar com bocais para os quais eu não estava preparado. Destabilizou muito o meu ponto de vibração porque abria muito e ainda hoje noto que os alunos têm muita tendência a abrir muito, porque acham que o espaçamento dos lábios, sendo maior é igual a som maior. E normalmente, o que encontro é mais ruído no som, mais descontrolo no ar, mais falta de capacidade de pôr o ar a funcionar com um fraseado e não como mudança das notas. Eu acho que é um princípio óbvio com o Chicowitz que é as notas mudam, mas o ar não muda assim tanto, tem que ser mais homogéneo e fluente. Procurar mais homogeneidade e não para cada nota que se toca, há uma mudança de embocadura.

Eu

O próprio Reinhart fala de um ponto onde a alteração é mínima.

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

Há malta que faz um shift enorme.

Entrevistado

Sim, sim. E eu procurei tocar mais como um trompete e hoje, e cada vez mais com a utilização dos livros com os bands do David Hackman, é um livro de trompete que é Fiveteen Advanced Lip Studies que é só exercícios de band e isso ajuda muito a estabilizar a embocadura até ganhar força muscular. E lembro que no processo, nos meus últimos anos, é, curiosamente, tocar de vez com os lábios mais próximos, mesmo muito próximos e comecei a ter mais facilidade e menos dificuldade nos ataques e os tais problemas que muitas vezes seriam da manobra de Valssalva, porque muitas vezes, até a própria posição da embocadura está demasiado aberta., o que promove mais esforço, mais descontrolo. E então a saída do ar é muito rápida e, naturalmente, as pessoas de uma maneira, quer dizer, quase inconsciente, mesmo inconsciente, acabam fazer tensão para segurar o ar para não sair tão depressa. E muitas vezes a solução do problema é apenas arrumar a embocadura, fechar um pouco mais e permitir que os cantos da boca funcionem de uma maneira correta. Estejam fixos de uma boa maneira e não instáveis e que o meio não dance dentro do local, os lábios não andem literalmente a dançar e parecem ter uma vontade própria. Por isso eu segui muito os princípios dos trompetistas e, graças a Deus, hoje em dia faz todo o sentido, porque eu consigo preparar-me melhor. Consigo estar a tocar um Doolallynastic, a Improvisação do Crespo, o Berio e o Basta, que são uma combinação terrível para fazer num recital, sem me cansar. Aliás, naquele recital que tu não pudeste assistir, mas que eu fiz e fiquei muito satisfeito comigo próprio pela capacidade de poder aguentar um programa que incluiu as 2 danças do Defaye, aquela transcrição da Suíte Pulcinella e depois

toquei a Sonata da Anne Vitorino d'Almeida e acabei com o concerto de Tomasi. Obviamente é uma combinação bombástica. O Hugo foi ver o recital ele disse, fogo, isso é à Ironman. É mesmo prova de Ironman e eu consegui. Quando acabei o recital, se descansasse um bocadinho, acho que conseguia fazer o recital outra vez. Mas isso foi um desafio que eu propus a mim próprio e faz todo o sentido, cada vez menos mexo ou mexo quase nada e o trabalho e todo da audição interna, garantir apenas que o ar sai e a embocadura está absolutamente estável. Eu luto muito por isso e tento passar isso aos alunos porque o que eu vejo é que os alunos mexem demais, fazem avarias a mais para tocar 2 notas, para fazer um intervalo.

Eu

Nesse sentido, o que é para ti o conceito de ar?

Entrevistado

Para mim, o conceito de ar é apenas ar em movimento.

Eu

Ok e a respiração também?

Entrevistado

A respiração é o ato mais natural possível e não uma coisa forçada. Acho que aí, o título do Heinz Fadle, aquele livro, Looking for the Natural Way, acho que faz todo sentido, acho que isso diz tudo.

Eu

Tu consideras que segues algum modelo de ensino aprendizagem do trombone, algum tipo de forma de pensar o instrumento, de alguma escola, uma filosofia?

Entrevistado

Sigo o David Vinning, aquele livro What the Every Trombonist Needs to Know about the Body foi uma revelação. Em primeiro lugar como trombonista e depois como professor. Acho que é das coisas mais bem escritas que alguma vez se escreveu sobre trombone, sobre o ensino do trombone. Realmente, pôr os pontos nos is dos problemas. É a obra mais bem escrita.

Eu

Eu também eu faço com os meus alunos os Flow Studies e, por acaso, na quarentena também fiz isso. Aquilo que eu gosto nele é que ele fala com alguma distância. É um bocado como o Brad Edwards, alguma distância da técnica. Aquilo não é difícil, não é uma coisa que tu pensas, será que hoje consigo fazer isto?

Entrevistado

Sim, para mim há uma coisa, em relação aos livros tradicionais de trombone, que me chateava muito, a maior parte dos livros começam com flexibilidades, não é? A maior parte dos livros de técnica. E pronto, eu sempre segui aquilo, como é normal e nunca mais flexibilidade na vida. Parece uma coisa estranha, mas eu nunca mais fiz e tenho mais flexibilidade. Quando eu deixei de fazer flexibilidade e fazer apenas Chicowitz, que é o que realmente eu faço ou o Anthony Plog, que é um dos livros de trompete do método dele, onde o primeiro volume são os Warm-ups, que é uma fusão entre Chicowitz e Stamp mas tem mais meios tons, é mais gradual, com estão com intervalos mais próximos e é realmente é isso que eu faço. E com este processo de arrumar a embocadura, fechar mais e não abrir para ter o tal som grande, não é? E deixar passar mais ar, que também é uma coisa que às vezes, erroneamente, se fala muito. Tens que abrir mais embocadura que é para passar mais ar, para ter um som maior. Eu também fiz isso, mas agora percebo que quanto mais fazes isso, menos consegues vibrar. É como diz o Brad Edwards, o som... e outros autores, mas o Brad Edwards até põe isso numa espécie de balança, o melhor som é aquele que tem um equilíbrio perfeito entre ar e vibração, fluxo de ar

e vibração. Quando se fala muito no ar, está-se a desprezar uma coisa chamada vibração sem a qual o som não existe.

Eu

Aliás, sem teres isso realmente dominado ou, pelo menos, claro na tua cabeça de como funciona, mesmo tendo uma excelente coluna de ar, e como teres uma mangueira à solta a atirar água, não é?

Entrevistado

Sim, sim, isso mesmo, também dou esse exemplo e eu acho que houve 2 correntes, uma que se centrou muito sobre os problemas musculares na pedagogia e outra que se centrou muito sobre o ar e eu costumo dizer isto, é a questão da galinha e do ovo. Obviamente que a embocadura não funciona sem ar, também não controlas o ar se a embocadura não funcionar. Então isto é uma questão da galinha e do ovo, está tão intrinsecamente ligado que às vezes até é um bocadinho difícil de dissociar, uma coisa da outra e às vezes nós precisamos de meter as coisas em prateleiras diferentes, só para arrumar na cabeça, para perceber, não é? É uma questão de processamento intelectual da coisa. Mas, eu percebo que quanto mais arrumei a minha embocadura, mais eu consegui fazer coisas com ar e não estar tão preocupado com o ar. No meu caso e as dificuldades que enfrentei, nomeadamente, a dificuldade dos ataques iniciais e criar um certo stress com isso, e falta de confiança, e desconfiança em mim próprio, não é? E no fundo, hoje vejo que isso tinha muito a ver com o posicionamento da embocadura e abrir demais, Só isso despoleta uma gama de consequências que depois uma pessoa só se centra nas consequências e não na causa original, que é uma má colocação da embocadura, demasiado aberta.

Eu

O Steenstrup e o Jacobs falam uma coisa interessante, que é o feedback sensorial, não é?

Entrevistado

Sim, sim.

Eu

E o ar por si, não tem feedback sensorial. Ora, se tu não tens feedback sensorial como é que tu o controlas? Portanto, quando nos metem na cabeça ar, ar, ar, é o ar, é a respiração, ou seja, se não tens um feedback do que estás a fazer, não é? Se não te dói o dedo, tu não sabes que o estás a queimar. É, talvez, dos maiores erros que eu vejo, mesmo em grandes profissionais, em grandes trombonistas, malta que toca mesmo muito bem. Quer dizer, toca muito bem, falo de malta consagrada porque são coisas diferentes, não é? Mas não conseguem ter esta consciência e quando dão aulas também não me parece que consigam perceber o aluno a esse nível.

Entrevistado

Problema é que o ar parece que é a aspirina maravilhosa para resolver os problemas. É o que eu costumo dizer, às vezes, na brincadeira aos alunos, então, não ouves as notas? Mais ar. Não sentes a pulsação? Mais ar. Não sabes ler os ritmos? Mais ar. Quer dizer, vibras mal? Mais ar. Então com um bocal maior e não sei quê, quer dizer, coordenas mal a vara com a articulação e com o pensamento musical? Mais ar. Certo, mas mais ar não resolve nada disso, muitas vezes nem sequer a articulação resolve, por isso, mais ar não é a bala de prata, não é?

Eu

Consegues identificar de onde é que veio esse conceito da boca aberta ou não?

Entrevistado

Talvez isso seja uma coisa mais ou menos empírica que eu desenvolvi eu na minha experiência pessoal, desenvolvi a usar a bocais grandes demais para o meu desenvolvimento muscular, na altura. Ou por ouvir pessoas, comentários, eu já não me lembro bem, mas acho que uma maneira natural e se tens um bocal maior, tens mais espaço, abres mais a boca e depois começa o descontrolo. Depois o ar sai depressa demais e depois não tens controlo muscular na embocadura para controlar a saída do ar, não é? Basicamente, é isso. Porque depois fazes uma de duas coisas, ou travas na garganta ou travas no abdómen. E depois, ao travares no abdómen também estás a travar na garganta, e pronto. Se não seguras a coisa no sítio certo, é claro que tu vais encontrar o tal suporte noutro sítio, normalmente, errado.

Eu

Isso era o que o Mulcahy me dizia, se não usarmos os músculos no sítio certo, ativamos outros e é um problema.

Entrevistado

É, porque os músculos que nós ativamos para tocar, são os mesmos que utilizamos para múltiplas outras coisas, como levantar objetos pesados ou defecar ou vomitar, regurgitar, são os mesmos músculos, não são outros ou para falar, não é? Eu falo sempre muito nisso, não é? Não vamos tocar como se tivéssemos a empurrar um móvel cheio de livros, não pode ser.

Eu

O Jacobs fala num assunto que, eu acho, que ainda está muito estudado, pelo menos, do que eu andei à procura, que são os inputs que tu dás, ou seja, a informação que tu dás a ti próprio. A forma como dás essa informação para ativar as coisas certas.

Entrevistado

Sim, isso é difícil. Quer dizer, o Jacobs fugia um bocadinho, embora ele até fosse muito por aí. Ele dizia que a dar aulas não se deve explicar demasiado ao aluno, uma espécie de atitude do médico, não deve explicar tudo senão o doente sai dali e vai suicidar-se. Não deve explicar demais e, no fundo, ele também falava um bocadinho nisso, mas no fundo, ele até investigava sobre tudo isso. Deves saber conduzir o carro, mas não deves saber como funciona o motor, não é? Ele dá sempre essa imagem, essa metáfora. Só precisas de saber operar o volante, os pedais e a caixa de velocidades. Não precisas de saber como funciona mecanicamente o motor. Eu sou um bocado mais defensor... eu sempre me interessei muito pelo processo, umas vezes de uma maneira mais naïf.

Eu

Eu, enquanto aluno, acho que dos maiores falhanços que eu tive com os professores, ou as minhas expectativas não se realizaram em relação aos professores, é precisamente por isso. Aquilo que os professores passam é sempre um conhecimento muito empírico, empírico de uma forma má, porquê? Porque é apenas baseado na perspectiva deles. Ou seja, não é um empirismo é informado. É empírico no sentido de, eu consegui porque eu toco na orquestra, ou porque ganhei o concurso tal, ou porque sou teu professor, só.

Entrevistado

Sim, sim. Isso não é nada, isso não ajuda o aluno em nada, não é?

Eu

Mas eu sentia muito isso, percebes?

Entrevistado

É só uma declaração da autoridade, mais nada.

Eu

Sim, é isso, um exercício de autoridade.

Entrevistado

Para mim, o que me interessa é que os alunos, mesmo que não consigam logo, obviamente que têm que ter um resultado e convém ter um resultado e o aluno também só se auto-motiva se vir um resultado, porque por mais que lhe digas, se eles não virem o resultado, é difícil de convencê-los. Mas eu acho, eu tento passar sempre aos alunos, um princípio muito importante é que temos que saber o que está mal. Porque é que está mal? O que é que impede? Na verdade, qual é a causa prima da coisa? Não é andar a tratar das consequências, dos efeitos, é a causa. Em primeiro lugar, detectar isso, normalmente, não são 50 causas, é uma causa e o meu esforço, enquanto professor, é detectar e analisar o aluno a tocar e perceber qual é a causa, porque é que aquilo não funciona. Às vezes, é mais que uma. Há uma parte física, de controlo e depois a parte mental do processamento cognitivo da música, isso é... bem, isso são muitas mais horas de conversa acerca disso e acerca da maneira como os alunos abordam a formação musical. Nos trombonistas é um desastre, eu noto e há um défice enorme na maior parte deles.

Eu

E nesse sentido, quais são as características mais importantes num aluno?

Entrevistado

Acho que ser inteligente (risos). Isto pode parecer estranho, mas, realmente, ser inteligente. Acho que não acredito muito naquela filosofia de alguns, que o que interessa é tocar e podem ser burros que nem uma porta. Desculpa a expressão, mas é quase um factor de sorte, como se, de repente, chutasses à baliza e és um grande jogador. Não sei, isto não pode ser assim, eu recuso-me que seja assim. Aquela ideia do talento inato e pronto, ele tem jeitinho para isto, mas não. Para ser músico, e então hoje em dia, com as exigências da profissão, a versatilidade, e aquilo que uma pessoa tem que conhecer, não me parece que, só ter jeito para a coisa, e talento, e colocar o bocal na boca e aquilo sai, nem eles sabem porquê. Parece que isso é um bocado, o sonho de todos os alunos. Por isso, é que talvez, às vezes, eu tenho também alguma dificuldade em lidar com isso, porque parece que o sonho dos alunos é não ter que pensar e simplesmente funciona.

Eu

Sabes o que é que Viana da Motta, num artigo de 1930 escreveu? Sobre seres músico em Portugal? É uma frase do género... porque ele defendia precisamente o que estás a dizer, que um músico deve ter uma formação transversal.

Entrevistado

Sim sim, sim.

Eu

Em 1930, portanto, há 100 anos atrás, mais ou menos.

Entrevistado

Sim, mas estamos a falar de uma personalidade da história da música portuguesa.

Eu

Ele dizia que, há quem acredite que parece se ser músico é preciso ser-se estúpido.

Entrevistado

Sim, sim, é só um idiota útil, na verdade. Tem jeito para fazer aquilo e pronto, é um idiota útil, essa imagem, não é? Ainda está muito enraizada na sociedade.

Eu

Era o que eu ia dizer, o performer, o artista, e o músico, ainda muitas vezes é visto como alguém que não tem que ser muito inteligente, é o que estavas a dizer, desde que cumpra a tarefa.

Entrevistado

Sim, é como o operário na grande roda, não é?

Eu

Além de que, se pode encarar isto como um exercício puramente disciplinar.

Entrevistado

Sim sim. Eu acho que, ainda mais hoje, eu tento passar, especialmente aos do ensino superior, eles recebem logo uma bibliografia no início do ano, estímulo-os e envio teses para lerem sobre problemas, instrumentos, mas tenho a certeza que nenhum deles lê nada, tenho a certeza que nem sequer abrem o ficheiro. Essa é a minha convicção pura e dura, mas eu continuo a fazê-lo, porque eu tenho a esperança que no futuro eles acordem e, eu tenho aqui qualquer coisa que alguém me enviou, já não sei quem, deixa ver aí. Pode ser que passado uns anos mais tarde... obviamente que eu sou super obcecado, por isso saber o que existe, o que não existe, é quase uma obsessão. Os tempos livres, às vezes, que eu tenho, é a ver na Internet o que há de livros novos, peças, estudos, ou artigos, ou livros, ou o que for, é o meu hobby, não é o hobby nenhum, é a continuação do trabalho, não é? Mas acho que essa é uma riqueza, quer dizer, para a nossa formação. Eu lutei tanto para perceber como é que eu funcionava e para melhorar, tentei sempre perceber porque é que eu fazia mal as coisas. Sempre me fez muita impressão, aquele género de pessoal que toca bem e nem sabem bem porquê. Se eu vou dar aulas, e se eu não sei como é que se chega aqui, como é que eu posso ensinar algo a alguém? Sempre foi o que me passou pela cabeça, não é? Não podes ensinar algo a alguém se não tens nada para lhe dizer. Quer dizer basear o ensino na base da imitação, tem as suas limitações óbvias. Obviamente, que eu não dissocio o instrumento de tocar e de dar o exemplo, de demonstrar como o aluno está a fazer e demonstrar aquilo que deve ser feito, isso, obviamente, é uma ferramenta. Mas não é a única ferramenta, quer dizer, nós temos que saber porque é que os problemas existem, quais são as causas possíveis? Aliás, há um livro muito interessante, até posso mostrar, está lá bibliográfica que eu depois te vou enviar, chama-se Wind Talk for Brass.

Eu

Eu acho... não sei se tenho isso em pdf.

Entrevistado

Eu acho que enviei, eu tenho em pdf. Acho que te enviei uma vez, se a memória não me traiçoa. E tem um apêndice muito giro, que é de problemas instrumentais, possíveis causas e resoluções, um Apêndice I com coisas interessantes. Obviamente, quer dizer, é preciso seguir um princípio, lá está, eu sigo esses princípios que falei contigo, é realmente a desmistificação desta coisa da respiração e da maneira como se sopra e como se usa o ar. Normalmente, uso muitas metáforas, por exemplo, em relação à mecânica, tipo, de não encharcar o motor com combustível porque isto do ar e mais ar. E o que é que isso mais ar? Normalmente, quando dizes alguém, sopra mais, o que as pessoas fazem, é soprar com mais pressão, é a resposta inata no ser humano. E, obviamente, para mim, acho muito importante a utilização dos aparelhos de ajuda para a prática da respiração com o Brass Builder, o Inspiron, ou o Triflo, eu tenho isso tudo. Sempre

fui muito interessado nesses gadget para me ajudar a compreender a mecânica da coisa. E o último até comprei foi o Staccator. Não sei se conheces.

Eu
Não

Entrevistado
É engraçado para desenvolver a coordenação do ar com a língua. É para treinar bem a coordenação da língua com ar, até foi uma flautista, uma colega que me falou nisto, eu não conhecia. Um aluno fez-me uma encomenda na Thomann, lá na banda e olha, se não te importas, encomenda ISTO para mim, que é para não ter que pagar 20€ e pronto, comprei se chama-se staccator e custa 20€ e é interessante, é bom para coordenação. Tens uma dimensão auditiva e visual do que se está a passar de uma coisa que, normalmente, não vês, a língua e o ar. Obviamente, que eu também uso Brass Builder para isto, acho bastante interessante e continuo a ser um fã dessas coisas, desde que ajude também mal não faz. Desde que ajude a compreender, porque a maior parte das coisas são difíceis, quer dizer, não são difíceis de compreender, são difíceis de fazer a transferência para o corpo, não é? De facto, em teoria, não são difíceis de compreender até uma criança de 5 anos compreende.

Eu
O problema, eu acho que nós, de um modo geral, não estamos muito despertos para esta forma de ensino, acho eu.

Entrevistado
Mas eu noto que os alunos não estão muito, não sei, às vezes... eu vou ser honesto, às vezes, ponho em causa, será que vale a pena seguir esta linha?

Eu
Aquilo que eu sinto é que eles estão muito... se tu identificas qualidades musicais, e eu aqui, estou a dizer aquilo que eu acho o que são qualidades musicais, como auditivas, rítmicas, etc.

Entrevistado
Sim, sim, sim, sim.

Eu
E realmente um músico é muito mais do que isso, não é?

Entrevistado
Sim, sim. Bem, quando fazem um estudo de Bordogni e eles não sabem o que quer dizer as palavras em italiano ou em inglês, já nem vou para o alemão e quando pergunto, invariavelmente, a resposta é, não sei. Ou teres casos como na Gazza Ladra que pergunto, qual é a tonalidade da passagem x, y ou z e a primeira resposta é errada. Arpejos da tónica para a dominante, uma escala direitinha, tudo escalas e eles não conseguem perceber o que a tónica, o que a dominante, o que é o sexto grau, isto é arrepiante.

Eu
No Sulek, os alunos chegam à escala de Sí Maior e é um bicho de 7 cabeças e eu pergunto, que escala é esta? Nunca sabem. Eu nunca tive nenhum professor a dizer-me que escala era aquela.

Entrevistado
Aliás, tenho um aluno suis generis que diz, eu não penso nisso, eu memorizo muscularmente. Eu esbugalho os olhos assim, isto não me está a acontecer, eu não ouvi, será que estava aqui? Termos respostas destas é impressionante.

Eu

Como é que tu utilizas a experiência que o aluno traz consigo nas aulas? Ou seja, os conhecimentos e as experiências que o próprio aluno possui.

Entrevistado

Eu tento que, realmente, o aluno entenda que a um nível que se pretende que seja profissional, isto é muito pouco, não é? Não chega para começar. Eu, normalmente, tento demonstrá-lo, isto não chega para começar.

Eu

Tu não tens alunos que tenham um espírito crítico e informado?

Entrevistado

Sim, isso normalmente é raro. É a minoria, havendo é 1, 2, vá lá.

Eu

Mesmo na ANSO?

Entrevistado

Mesmo na ANSO.

Eu

E, no mesmo sentido, em que circunstâncias mobilizas as concepções que o aluno possa já ter adquirido? Ou seja, por exemplo, esse disse essa coisa da memória muscular, poderá ser uma concepção, não é? Mesmo que seja estapafúrdia, é muito mais do que uma memória muscular, não é?

Entrevistado

Pois, quer dizer. Quando há alunos com esta atitude, de facto, é muito difícil de convencê-los de alguma coisa, a não ser que o céu é azul e o mar tem água.

Eu

Sim, mas mesmo assim, podem desconfiar de ti.

Entrevistado

Sim, sim, é um bocadinho difícil e eu tento tento mostrar que é preciso um bocado mais, não é? Porque eu dou-lhes um exemplo, quer dizer, quando estás numa orquestra, não é só tocar a tua parte. Tens que ouvir as notas, tens que ler o ritmo, tens que compreender a pulsação, a articulação, o som e depois tens que integrar isso tudo no teu naipe e depois tens que integrar com a secção de sopros. Depois, tens que perceber qual é a tua nota, com quem está duplicada, qual é a função da harmonia, a qual é a direção que o maestro está a imprimir à frase, qual é o carácter, qual é o estilo, como é que as cordas estão a tocar, quer dizer se estás a olhar para a tua nota e estás ignorar tudo o resto, não sei como é que podes tocar numa orquestra, ou fazer música em conjunto com alguém, não é? Os patamares são tantos.

Eu

Em que momentos é que consideras importante o aluno ser ouvido, ou seja, quando responde a questões que tu lhe colocas, portanto, ter um feedback dele ou quando ele executa um exercício?

Entrevistado

Sim, basicamente, sempre. Ouvir o aluno é importante, seja numa pergunta direta ou quando o aluno, espontaneamente, faz um comentário ou uma pergunta.

Eu

E em alturas é que os alunos colocam questões ou fazem propostas?

Entrevistado

Falar como se fosse todos iguais não é fácil, mas normalmente, eles colocam questões durante a execução do repertório, que tem a ver com algo que a gente a trabalhar, há uma debilidade técnica que eles enfrentam uma dificuldade ali, mas isso são os mais conscientes. Há outros que estão sempre à espera que tu apresentes a solução. Acho que a maior parte dos alunos estão demasiado à espera que a gente apresente a solução. É uma coisa que para mim, faz-me confusão porque eu comecei o meu percurso como autodidata, então, ainda é mais confuso para mim. Será que não há curiosidade em tentar perceber por nós próprios e tentar arranjar um estratagema qualquer, uma solução, a nossa, não sei qualquer coisa nem que seja pensar em elefantes a voar, mas pronto, nem que seja uma coisa estapafúrdia, mas que funcione.

Eu

Atualmente, tenho um aluno que se não o corrigir constantemente ele continua a tocar sempre da mesma forma, tipo, está tudo bem.

Entrevistado

Sim, sim. A maior parte dos alunos está sempre à espera que tu digas, que identifiques o problema que eles não deram por ela e que o soluciones.

Eu

Mas tu depois, quando chamas à atenção eles apercebem-se mas sozinhos... o Jon chateava-se comigo, às vezes, porque dizia que eu estava a estudar com as orelhas dele.

Entrevistado

Acho que é isso que todos os professores desejam, que os alunos vão para casa e autonomamente consigam ser exigentes consigo próprios com os ouvidos do professor, pelo menos, não é?

Eu

Mas e o que me surpreende é quando tu os colocas em questão e eles dizem que sim, estás a ver? Mas a correção não é interiorizada.

Entrevistado

Há uma espécie de estado de negação permanente, não é?

Eu

Sim, e a passividade, há um bocado falaste um bocado nisso, na passividade do aluno, de ser passivo.

Entrevistado

Sim, porque eu acho estranho. Não é um auto elogio mas eu confesso com eles, eu digo-te qual é o problema, digo porque é que acontece e o que é que tens que fazer para o solucionar a partir daí, a responsabilidade é tua, porque és tu que tens que fazer e mais ninguém, não é? É como ir à casa de banho, ninguém sacia a tua vontade por ti. Aquilo que eu te estou a dizer, eu demorei anos para perceber isso, porque eu até lhes falo do meu percurso. Comecei como autodidata, claro que cometi imensos erros, naturalmente, como qualquer autodidata, mas também desenvolvi capacidades e autonomia para me desenrascar sozinho e procurar soluções para os problemas. E foi uma coisa que ainda hoje, com cabelos brancos e alguns nem brancos chegaram a ser, continua a espicaçar-me, não é? Até comigo próprio, como é que eu posso fazer melhor? Ir além até dos limites da coisa? Tem que haver uma maneira de ir além. Essa curiosidade é que move a pessoa, mas nenhum, nenhum professor pode ensinar um aluno a ser curioso. Quer dizer

estimula-o a ser curioso, eu tento estimulá-los, mas ensiná-los a ser curiosos é impossível, não é? Isso é uma coisa, vem de dentro para fora.

Eu

Às vezes tem que ser imposto e eu acho que quando é imposto a coisa não funciona.

Entrevistado

Não, não funciona. porque é frustrante. E, aliás, o que eu sinto mais com o passar dos anos, talvez seja uma avaliação muito enviesada, mas os alunos são muito pouco curiosos e muito pouco apaixonados por isto, em relação ao pessoal da minha geração que lutou tanto.

Eu

E para ti é uma das condições fundamentais.

Entrevistado

Sim, sim. Essa paixão que é também a curiosidade, a paixão e a curiosidade é a mesma coisa, neste domínio, a paixão para coisa é curiosidade e a vontade genuína de fazer melhor, independentemente do que Fulano X ou Y vai dizer de ti ou acha de ti. É realmente fazer melhor. De ti para ti em consciência, não é? Todos nós temos parâmetros pelos quais nos avaliamos e percebemos onde estamos. Ter essa noção clara onde estamos e para onde queremos ir, e eu acho que eles nem uma coisa nem outra, muitos deles, nem a curiosidade, nem noção do patamar, nem noção de objetivos. É tudo muito... acontece só porque acontece só porque, pronto.

Eu

Enquanto professor, pensas no futuro profissional dos alunos?

Entrevistado

Penso e preocupa-me, porque eu acho que a maior parte deles não vai fazer nada e sinto-me um bocadinho até frustrado com isso, porque a minha vontade era ser um contributo decisivo para que acontecesse algo positivo na vida deles. Se calhar não consigo isso, não, não consigo mesmo, por mais que me esforce, não consigo porque a sensação que me dá é que eu quero mais do que eles. E sinto muitas vezes essa frustração como professor, em que eu dou-me muito, quer dizer, é pá, pode ser melhor, pode ser pior, uns dias, mais pacientes, outros dias menos, com todos os defeitos que eu tenho e qualquer ser humano tem. Mas eu, digo sempre, há um defeito que um professor não pode ter, é não se interessar, esse é o pior defeito e esse eu acho que não tenho. Modéstia à parte, acho que não tenho. Acho que me me preocupo mesmo quando não há nenhuma razão para haver interesse porque há alunos que suscitam isso, não é? Desinteressar-se mas mesmo assim, até nesses, eu luto ainda mais para que o desinteresse não venha.

Eu

E tu adaptas os teus modelos pedagógicos aos interesses dos alunos, ou seja, de um futuro possível, seja seguir a área da performance, estar na pedagogia?

Entrevistado

Eu tento, quer dizer, com o material que partilho com eles e acho que também com o meu exemplo, eles vêem o que eu faço na vida, eu faço coisas diferentes, concorrem todas para o mesmo desígnio, mas são diferentes, não é? Ser maestro é diferente de ser professor, ser professor é diferente de ser músico e pronto. E dou-lhes o exemplo, quer dizer, eu nunca centrei o meu cone só para fazer uma coisa, eu acho que precisava sempre coisas que gravitam perto que me ajudam a fazer todas elas melhor, não é? Para ser melhor maestro, eu preciso de ser bom músico, para ser também bom professor, porque há um lado de professor, embora em

trabalhos profissionais, não estás ali dar aulas a ninguém, obviamente, não podes meter isso lá dentro. Mas há um lado pedagógico, de certa maneira, da atitude quem dirige uma orquestra, o tom de voz, o que dizes, as palavras que usas, há um lado pedagógico nisso, mesmo que o objetivo não seja estar a ensinar as pessoas que estão a trabalhar contigo.

Eu

Mas tu, enquanto professor de trombone tu fazes abordagens diferentes? Portanto, um aluno que tu vês, é pá, este tem condições para se tornar num grande performer, seja músico de orquestra, seja a tocar no Remix Ensemble.

Entrevistado

Isso também depende, depende dos interesses deles que, normalmente, os que vão para ali, quer dizer, a maior parte quer tocar numa orquestra. E então a minha abordagem, independentemente do nível, é fazê-los melhorar para que isso seja possível, não é? Se alguém me vier falar de outra coisa, é claro que eu também estou receptivo a ajudar a pessoa, até porque, cada vez mais, o emprego de músico de orquestra, é um emprego em vias de extinção e nós não sabemos o que é que vai sair do pós Covid, se é que alguma vez vai haver um pós Covid. Esperemos que sim, num futuro próximo, mas não sabemos o que é que vai sair em termos de orquestra, quer isto dizer que cada vez vão existir menos orquestras, na verdade. Estamos a formar pessoas para um mercado de trabalho que não existe, basicamente.

Eu

Ou se reinventa o modelo ou podemos estar a caminhar para a extinção.

Entrevistado

Sim, é uma exaustão do mercado. Aliás, o que temos, é cada vez melhores músicos em grande quantidade e que não tem onde trabalhar, pronto. E até é constrangedor e triste, não é? Em vários instrumentos, não é só no trombone. Então há instrumentos onde está muito mais saturado, clarinete, flauta, então aí, é... é impressionante a quantidade e qualidade e quando eu olho para a qualidade desses músicos e olho para a qualidade de nós, enquanto trombonistas, até fico... que sorte ser trombonista e não ser flautista.

Eu

Sim, mas olha que tu no trombone, hoje em dia tens...

Entrevistado

Embora, no trombone também já há muita gente em quantidade suficiente e mais que suficiente. Mas quando comparas ao número de flautistas e clarinetistas, o número é francamente inferior.

Eu

Sim, mas também se pensares que uma academia tem seguramente 2 professores de clarinete e uma academia para ter um professor de trombone a tempo inteiro, é muito difícil. Um professor de trombone tem que trabalhar em 2 ou 3 academias, por exemplo, para ter um horário completo, um professor de flauta, provavelmente, consegue num sítio ter horário completo.

Entrevistado

O horário completo? Sim, sim, sim, facilmente.

Eu

Sendo que tu, e eu aqui falo da minha experiência quando dava aulas no Conservatório de Guimarães e noutros sítios, quando fazes aulas de captação de alunos, para conseguires... eu cheguei a fazer captações com 200 alunos em

Guimarães e se tu conseguires 2, é uma sorte, um flautista consegue, facilmente, 10.

Entrevistado
Os que quer e os que não quer.

Eu
E depois lá está, porque muitos deles não seguem, não é? Depois, tens o problema, nestas escolas que não estão no centro e mesmo as que estão nos centros urbanos também têm esse problema.

Entrevistado
Sim, mas isso é uma ausência de massa crítica. Falo aqui em Lisboa, há uma ausência muito grande.

Eu
Sim, mas mesmo no Conservatório Nacional tens quantos alunos de trombone entre o 10º e 12º ano?

Entrevistado
Não faço ideia, não faço ideia.

Eu
Devem ser 2, 3, 4 no máximo, se tiver. É por isso que ainda vês muita gente a sair das escolas profissionais porque fazes o ensino do 7º ao 12º, pronto. E fazes um bocado à custa daquilo que estávamos a falar há bocado, que é, aquilo que importa é o instrumento. Eu falo por mim, quando comecei o doutoramento, o processo de escrita foi muito, muito complicado e sempre li bastante, escrevia pouco, é verdade, mas a escrita, tu escreveres coisas que que têm sentido, começas uma ideia e articular a ideia na escrita.

Entrevistado
Sim, sim. É um dos handicaps do ensino profissional. Eu não sinto tanto isso porque eu fiz Humanidades até ao 12º ano. Fiz filosofia, história, antropologia, psicologia, sociologia, escrever ler, relacionar, criticar, essa base ficou bem estabelecida, percebes?

Eu
Eu não.

Entrevistado
E a base do instrumento veio muito mais tarde, ao contrário, não é? Ao contrário da vossa geração, o modelo foi totalmente ao contrário, não é?

Eu
O meu primeiro foi mesmo complicado, andei às cabeçadas. Depois, não gostava de nada do que escrevia, pensava, isto é uma tontice, é uma parvoíce, não me sinto à vontade com a minha escrita.

Entrevistado
Esse é um processo que se faz fazendo, não é? O caminho faz-se caminhando.

Eu
Eu fiz, seguramente, uns 4 ou 5 projetos durante o primeiro ano e mesmo no segundo ano e ainda cheguei a apresentar artigos e não sei quê, mas não foi fácil. Hoje em dia já considero que é mais fácil escrever, já consigo escrever mais aquilo que penso.

Entrevistado
Pois pois.

Eu
É, pronto, mas é, acho que é um handicap. Chegamos ao fim da entrevista.
Obrigado pelo teu tempo.

Entrevista nº 11
23 de janeiro de 2021

Eu

Eu dividi a entrevista em 3 blocos, que são o contexto social, o contexto profissional e os modelos de ensino. Pretendo que isto percorra aquilo que te constituiu e constitui enquanto músico. Desde da tua formação, desde da família, desde daquilo que foram as tuas primeiras relações com música até ao profissional que és hoje. Qual é a profissão dos teus pais, o grau académico e se tinham algum tipo de relação com a música, fosse ela amadora ou profissional?

Entrevistado

Relativamente a estas questões, são sempre direcionadas para o presente, não é? No caso dos meus pais, ambos estão reformados, atualmente. Mas o meu pai foi marceneiro, a minha mãe costureira têxtil e, relativamente, em relação ao meio musical, o meu pai foi um músico amador, tocou o eufónio e, também, trombone e foi com ele que eu iniciei. O grau académico de ambos, é o segundo ciclo.

Eu

Tinham o 6º ano?

Entrevistado

Sim.

Eu

Que idade têm os teus pais?

Entrevistado

O meu pai tem, espero não estar a induzir em erro, mas tem 60 anos e a minha mãe 58.

Eu

Apesar de tudo, os teus pais, já fizeram mais alguma formação, mais do que aquilo que era normal na altura. Na altura deles a escolaridade mínima seria a quarta classe, não?

Entrevistado

Acho que era 6º ano, mas não tenho bem a certeza.

Eu

Fizeram a escolaridade obrigatória.

Entrevistado

Fizeram a escolaridade obrigatória, sim, exatamente.

Eu

Tu estudaste sempre em escola pública ou privada?

Entrevistado

Escola pública.

Eu

E com que idade começaste a estudar música?

Entrevistado

Como eu tinha dito, iniciei os estudos com o meu pai, ainda que de uma forma amadora. Ou seja, os primeiros passos foram dados sob a vigilância, por assim dizer, do meu pai, mas, na realidade, oficialmente, a foi aos 10 anos que comecei a aprender, de uma forma oficial, a estudar música. Foi no início do segundo ciclo, apesar, que os primeiros passos, foram um bocadinho antes, com o meu pai, com um trombone de pistões.

Eu

Mas tu começaste logo no trombone ao mesmo tempo começaste a estudar música?

Entrevistado

Sim, trombone de pistões.

Eu

E o trombone, surgiu como? Ou seja, foi porque era o instrumento que o teu pai tocava? Era o instrumento que tu gostavas?

Entrevistado

Sim. Como eu tinha dito, o meu pai tocou eufónio de uma forma amadora, mas o instrumento do sonho do meu pai sempre foi o trombone e porque, também tendo em conta a altura em que ele cresceu e, eventualmente, imagino eu não é? Na altura em que ele cresceu a aprender música, mesmo que de uma forma amadora, o trombone de varas não era um instrumento, pelo menos mundo amador, no mundo filarmónico, não era um instrumento usual. Acredito que nas bandas militares já pudessem existir.

Eu

Quando tu começaste, sim, já era, já era norma, mas eu posso dizer que o trombone de varas, por exemplo, na banda da marinha, começou nos anos 60, só.

Entrevistado

Pois, eu refiro-me a quando o meu pai iniciou. Porque, sendo o instrumento de sonho dele, imagino que, eventualmente, quando ele era adolescente e iniciou os estudos, eventualmente, no eufónio naquela altura não se encontravam, existiam, como é óbvio, mas não se encontravam com a frequência de uns anos mais tarde, não é, o trombone de varas.

Eu

Que até é uma curiosidade, nos anos 60, nas bandas militares, não havia sequer trombone de varas. Os trombones de varas eram usados nas orquestras. Mas a grande influência do trombone de varas, pelo menos para o Professor Coutinho, na música ligeira porque foi aí que teve o primeiro contacto e a seguir também comprou um trombone de varas. Há esta curiosidade, não passa disso.

Entrevistado

Sim, pronto, relativamente ao meu pai, sendo um instrumento ou tendo sido o instrumento dele de sonho, na altura, que ele nunca pôde tocar ou não pôde aprender, pelo menos na altura que ele aquele iniciou a aprendizagem. Uns anos mais tarde, creio que pelos anos 80, ele encontrou-se com um trombonista, não me lembro do nome, nem ele se lembra do trombonista. Sendo ele do norte, ele foi a Lisboa ou pelo menos por aqueles lados e encontrou-se com um trombonista, imagino que fosse, eventualmente, de uma banda militar ou alguma coisa do género e comprou-lhe um trombone, um King. O trombone custou, na altura, 80 contos, que era uma coisa... um balúrdio, não é?

Eu

É.

Entrevistado

E pronto, ele comprou-lhe o trombone e, na altura, essa pessoa passou-lhe uma espécie de rascunho com este charter que nós encontramos hoje, basicamente, nos métodos de iniciação que tem as posições, as notas escritas com as posições. Ele, com aquele rascunho, trouxe o trombone e foi de uma forma pronto, de uma forma autodidata, por assim dizer, descobrindo as notas, sempre influenciado, guiando-se por aquele apontamento. Basicamente, foi o mesmo rascunho que eu comecei a aprender trombone

anos mais tarde, quando comecei a dar os primeiros passos no trombone de varas, foi com esse mesmo instrumento e com esse apontamento.

Eu

Tu vais ter ao trombone, um bocado pela influência familiar, não é?

Entrevistado

Certo.

Eu

E, praticamente, cresceste com ele. Não foi sequer uma escolha consciente, foi uma coisa que...

Entrevistado

Influenciada, sim. Sem dúvida influenciada e ele também, ainda que uma forma saudável, pressionou um bocado ou insistiu que eu quisesse continuar e que não desistisse, principalmente no início, não é? Naquelas idades, nós, se não tivermos influências de outros colegas também a querer aprender a mesma coisa que nós estaríamos aprender, seria mais difícil manter um aprendiz motivado para continuar quando só queríamos era jogar futebol naquela altura e não sei o quê. Ele insistia um bocado e pressionava-me, levava-me com ele, mesmo quando ainda não sabia tocar, para ir assistir aos concertos e aos ensaios. Agora, uns anos mais tarde, não é? É mais fácil olhar para trás e ver que, se calhar, ele, naquela altura, insistiu para que realmente conseguisse manter o cordão ligado à música e depois as coisas aconteceram de uma forma natural, obviamente, quando quando ingressei no ensino oficial.

Eu

O que é que tu consideras mais importante para se ser músico? Se pensas nisso como aptidões ou como competências.

Entrevistado

Para ser músico? Se calhar pode ser uma resposta que possamos andar aqui um bocadinho à volta disto, mas tendo em conta a minha perspectiva atual, não é? Tendo passado também já um pouco por este percurso todo académico, se calhar, eu considerava um dos aspectos mais importantes a resiliência. Mas isso é uma coisa que quando iniciamos um estudo do instrumento, nós dificilmente pensamos nisso. Mas agora fazendo uma retrospectiva da daquilo que está para trás, se calhar é um bocado isso, resiliência. Mas para ser músico, nós temos que gostar de música. Agora, isto é uma questão, se calhar, a resiliência, é uma questão de uma atitude, uma determinação que é que é necessária para atingir um determinado patamar, mas é isso, é gostar de música.

Eu

A resiliência, para ti, pode ser uma aptidão?

Entrevistado

Se calhar, pode ser, pode ser uma aptidão, não sei se é possível adquirir, nunca pensei muito sobre sobre isso, mas sim pode ser.

Eu

E aptidões auditivas ou rítmicas? Consideras isso também importante, não?

Entrevistado

Sim, sem dúvida. Nós referimo-nos muito a quem tem aquelas aptidões naturais na aprendizagem, mais facilidade auditiva, que identificam melhor pequenos exemplos, não é? Mas, existem alunos que identificam com mais facilidade as questões intervalares, questões melódicas, outros menos. Mas eu acho que isso é uma coisa que se trabalha também, pela minha experiência, tenho tido casos nas duas direções. Alunos que desde

cedo desenvolvem isso ou que demonstra ter isso de uma forma muito patenteada e outros que no início não, mas que depois vão desenvolvendo. Por isso, acredito que sim, que é uma aptidão que pode ser adquirida e não sei se é assim tão fundamental no início do instrumento, se calhar para responder mais diretamente.

Eu

Neste caso, estou a falar, ou seja, de um músico, de uma pessoa que tu convidarias para tocar contigo. Na carreira de um músico, tu identificas características, aptidões ou competências, eventualmente, para uma pessoa para ser músico, isto é fundamental. Já disseste a resiliência, e eu percebo perfeitamente, só estou aqui a tentar esmiuçar um bocado o teu primeiro pensamento.

Entrevistado

Não, não, claro, claro, fazes bem. Tendo em conta esse ponto de vista, de pessoas que nós ou músicos que nós nos possamos identificar para partilhar experiências musicais, claro que existem alguns aspectos que, eventualmente, nós nos podemos identificar mais com uns que outros, não é? Sem dúvida, sem dúvida que essa capacidade auditiva ou essa percepção de entendimento, isto no caso da performance, o entendimento do que acontece em tempo real, em termos musicais, claro que isso é uma coisa que a mim, pessoalmente, me atrai. Uma pessoa que tem sensibilidade no sentido de perceber, um caso mais específico da música, de perceber a sua função, de perceber quando, realmente, é importante o seu papel, quando é secundário, em termos de afinação... claro, sem dúvida, que se é uma pessoa com realmente sensibilidade para se adaptar ou para se ajustar àquilo que a rodeia, é uma pessoa que atrai muito mais colaborar do que uma pessoa que não tem essas aptidões.

Eu

Este lado, que eu acho que nós pensamos muito, mas é uma opinião pessoal, que é a comunicação sem palavras, não é?

Entrevistado

Certo, certo.

Eu

Qual foi o teu percurso académico? Onde é que te formaste? Ou, como é que te formaste, qual foi o teu percurso?

Entrevistado

Sim, os meus estudos, de uma forma oficial, tive um ano contigo ou meio ano, quando iniciei, mas oficialmente, ou seja, na realidade, não fazia parte de nenhum plano curricular porque não estava inserido e nenhum sistema de ensino, foram quase umas aulas particulares, mas foram importantes relativamente aos primeiros passos e aos primeiros contactos de uma forma mais séria com a música. Mas foi no Conservatório de Braga, a partir do sexto ano, onde eu concluí o meu curso básico e secundário, e neste caso o ensino obrigatório. Depois prossegui... se calhar aqui já não é importante a pergunta. Foi só onde me formei, não é?

Eu

Sim, mas todo o teu percurso académico é importante, neste caso.

Entrevistado

Pronto, depois prossegui os meus estudos na Escola Superior de Música do Porto, onde onde concluí a licenciatura. Apesar de considerar isto de uma forma oficial porque também não foi concluído, mas tive a fazer uma pós-licenciatura em Berlim durante os meses que iria iniciar ou pelo menos tinha iniciado uma pós-graduação, mas depois não conclui. Por isso é uma coisa que eu, muitas vezes, não refiro.

Eu
Na Kunst, não é?

Entrevistado

Sim. Basicamente, tive lá desde setembro, do início do ano letivo do semestre até dezembro, mas depois voltei em janeiro, foram poucos meses, não cheguei a concluir os estudos lá. Depois, em Portugal, continuei, concluiu o mestrado em ensino de música na Universidade do Minho, em Braga. Atualmente, frequento o doutoramento na Universidade de Aveiro.

Eu

E dessa experiência académica, quais foram os professores, quer dizer, não tem que ser só no âmbito académico, também pode ser no âmbito de master classes ou outros, quais foram os professores mais relevantes para ti?

Entrevistado

Se calhar uma série deles por diferentes motivos. Claro que o primeiro, o primeiro professor, quando eu digo primeiro, não é por ter sido o primeiro, mas se calhar o professor que nesta idade precoce que tive mais contato...

Eu

Que te influenciou mais, não é?

Entrevistado

Sim, foi o Zeferino Pinto porque estive, praticamente, 6, 7 anos com ele, no curso básico e secundário. Foi uma pessoa que me acompanhou diferentes fases do meu crescimento, enquanto jovem enquanto ser humano paralelamente à evolução do instrumento e às coisas que foram surgindo na minha vida. Foi uma pessoa que além disto, além do pedagogo que foi, foi uma pessoa que esteve sempre presente que me ajudou sempre muito em termos de motivação dessa tal resiliência que nós já tínhamos falado, nunca desistir, de querer participar em tudo, estar sempre presente. E isso, acho que numa fase de crescimento como foi no Conservatório, principalmente, neste nível básico e secundário, nesta fase académica, eu acho que foi muito importante sentir que existia sempre ali um parceiro, por assim dizer. É claro, que estas valorizamos uns anos mais tarde, quando fazemos uma retrospectiva daquilo que aconteceu. Se calhar, na altura, era ou, pelo menos, podia encarar isto como procedimentos normais ou coisas que um professor faz, mas depois passados uns anos, nem toda a gente faz isso. Nem toda a gente acompanha da forma como tive sorte em ser acompanhado. E, nesse sentido, foi sem dúvida, uma pessoa importante em vários aspectos, como mencionei, não só pelo pela aprendizagem do instrumento, mas, principalmente, pelo acompanhamento que fez ao longo do percurso. De uma forma geral, todas as pessoas que estiveram com quem estive envolvido, não é? No meu percurso académico e profissional, foram pessoas com quem eu aprendi de todos.

Eu

O que eu estou a tentar perceber é se houve algum que fosse mais importante ou não.

Entrevistado

Eu acho que o mais importante... é uma pergunta complicada porque temo ser injusto em algum sentido com outros professores. Uma pessoa com quem eu trabalhei, não de uma forma curricular ou académica, após a licenciatura e trabalhei frequentemente, sobretudo, numa fase em que andei a fazer algumas provas de orquestra, mesmo a nível Internacional, foi o Jon Etterbeek. Na altura, eu estive na Academia da Orquestra Jovens da Galiza 2 anos e durante esse período de 2 anos e tive a possibilidade de privar com o ele e após esse período que foi de 2007 a 2009, ou seja, nos anos compreendidos entre 2010 e 2012 mais ou menos, ia regularmente ou quinzenalmente, à Coruña onde tinha aulas regulares,

como se fosse quase um plano curricular, mas na realidade não passavam de aulas privadas ou de aulas particulares, mas com uma certa regularidade que para mim, nesse período, foram bastante importantes. Foi uma pessoa que me ajudou a abrir algumas perspectivas diferentes das que tinha. Não digo que foram as mais importantes da minha vida, mas naquela altura foram importantes e, se calhar, foi uma pessoa, também pela frequência com que as coisas aconteceram, importante para mim. Se calhar, não com tanta frequência a nível inspiracional, Mark Hampson, um trombonista com quem privei algumas vezes, principalmente, ao nível de algumas práticas trombonísticas, foi uma pessoa que sempre me senti bastante inspirado ao estar com ele, de tocar para ele, ter aulas. Depois, outros professores que tive mesmo, o Stefan Schulz é uma pessoa que inspira só pela sua capacidade técnica e musical, das muitas aulas que eu tive com ele, não era preciso falar muito e só o seu exemplo, a forma como abordava a música, como abordava o instrumento, já por si só, dizia muita coisa e não era necessário muita filosofia musical, apesar de que é uma pessoa, também, que quando é necessário, também tem esse tipo de abordagem. Mas, basicamente, é isso. Ao longo do meu percurso tive a sorte, o privilégio de privar com muitos bons trombonistas e em todos eles consegui aprender alguma coisa.

Eu

Mas consegues eleger algum? Consideras que algum foi um turning point, algum que, de alguma forma, olhas para trás, e penses que sem teres passado por aquela experiência, com aquela pessoa, estavas longe de ser ou, como estava a dizer, tudo se foi construindo, ou seja, muitas pessoas apareceram na altura certa, fosse por procura tua ou por terem entrado na tua vida.

Entrevistado

Eu acho que as coisas vão acontecendo, pelo menos comigo. Os diferentes trombonistas que eu referi ou que fui tendo a sorte de privar foram surgindo em diferentes fases da minha vida, principalmente ao nível da maturidade e isso faz com que nossa percepção sobre o entendimento e sobre a própria música em si também seja diferente. E foi aquilo que eu disse, eu, se calhar, não quero estar a ser injusto, porque não quero dizer que, eventualmente, não tenha aprendido mais com outro numa fase diferente, mas se calhar, se calhar, eu nomearia, precisamente por causa disso, por ser numa fase já adulta, numa fase que, eventualmente, já tinha um emprego, ou seja, ao nível da responsabilidade, da minha parte, eu não estava simplesmente a pagar propinas e a estudar. Eu refiro-me a estes 3 anos, que na realidade acabaram por ser mais, com o Jon Etterbeek, porque se contabilizar a fase da Academia da Orquestra da Galiza e a forma regular, como eu referi, quinzenalmente, foram mais. Na altura, lecionava na escola profissional de Viana do Castelo e eu sentia a responsabilidade de me deslocar, não obstante não ser muito longe, mas eram sempre 250 km que fazia quinzenalmente para cada lado. E eu tinha essa responsabilidade e tinha essa intenção de o fazer porque eu sentia que alguma coisa me a estava ajudar e a crescer enquanto trombonista, enquanto músico. E, se calhar, acabo por mencionar esta fase como a mais importante no meu percurso, eventualmente, por causa disso, por causa da responsabilidade que eu depus na altura e os custos que tive na altura.

Eu

E tu consegues identificar aquilo que te faz ter essa opinião, essa sensação? Se consegues identificar os motivos porque é que o Jon foi importante?

Entrevistado

É assim, nós gostamos sempre muito de olhar os resultados, não é? Se eu olhar para trás e analisar esse período, para mim é fácil ver algumas coisas que eu conquistei durante esse período. Sei lá, posso referir 2 situações, venci o Prémio Jovens Músicos, nessa altura em que andei a ter aulas com ele, em 2013. Também foi o ano que ganhei a audição para o

para o Remix, o agrupamento do qual faço parte hoje. Agora, assim de memória, não me vêm mais coisas.

Eu

Foi um ano em cheio, não é?

Entrevistado

Sim, pois é isso. Se olhar para trás, e lá está, é aquilo que eu estava a dizer. Se olharmos para os resultados é mais fácil ter essa opinião, mas não não apenas em resultados. Acho que mesmo durante esse período, lá está, porque também pode coincidir com a maturidade que, eventualmente, estava adquirindo, enquanto pessoa e enquanto ser humano, e não só, enquanto músico enquanto agente musical e acho que está tudo relacionado, sem dúvida. Sim, mas em termos musicais, em termos trombonísticos, também algumas coisas que foram importantes, se calhar, o descomplexar determinados conceitos que eu tinha na altura e isso ajudou-me, na altura.

Eu

Tu consegues perceber ou se entendes que ele, de alguma forma, possa ter-te ajudado sistematizar o instrumento, ou seja, a forma de como tocar um instrumento, ou como aprender o instrumento, ou como ultrapassar dificuldades? Olhares para o instrumento de outra forma, se ele pode ter ajudado a sistematizar, de alguma forma, a compreender de uma forma mais clara, aquilo que tu querias fazer. Nós, muitas vezes, temos esta coisa de olhar de fora para dentro, mas o que é certo é que aquilo que nós fazemos é sempre de dentro para um para fora, por muito que sejamos influenciados. Se tu não pegas essa informação e a subjetivas, de alguma forma e a tornas tua, é difícil fazer com que a mensagem passe. Não sei se me estou a fazer entender.

Entrevistado

Sim, acho que sim. Eu acho que foste, neste caso específico, foste direto ao tema principal, relativamente ao Jon. O Jon é uma é uma pessoa bastante pragmática naquilo que quer e esse pragmatismo, às vezes, pode ser entendido de uma forma... lá está, todos podemos reagir de forma diferente a esse tipo de pragmatismo que ele tem, mas essa forma pragmática com que ele vê a música, que ele vê o repertório, que ele vê o instrumento, pode, de certa forma, no meu caso ajudou, a simplificar, como tu referiste determinadas coisas, algumas coisas que se calhar podiam estar um pouco mais complexas na minha cabeça, ao nível de entendimento. Não obstante, muitas vezes, podemos pensar que pode não ser a abordagem, isso é sempre muito relativo. O tipo de abordagem que cada um de nós pode ter, mas não obstante pensar que, às vezes, a abordagem poderia ter sido de uma forma diferente ou poderia ser diferente, a verdade é que, às vezes, a forma descomplicada, descomplexa com que ele aborda as coisas que fez com que se tornassem mais simples na minha cabeça. E acho que depois é uma questão de... os Americanos têm um bocadinho isso, uma questão de fé ou de religião, não é? Eles acreditam que um determinado conceito, uma determinada abordagem deve ser de uma forma e eles que acreditam veemente que aquilo deve ser cumprido e levado ao limite. Pensam que esse tipo de atitudes podem resultar com alguns músicos, alguns trombonistas e com outros podem não resultar tão bem. No meu caso, esse tipo de atitude, esse pragmatismo, que estava a referir, ajudou em algumas coisas, sobretudo a descomplicar determinados paradigmas, por assim dizer.

Eu

Durante a tua formação, participaste em concertos organizados por ti ou de colegas? Tinhas esta coisa um bocado mais horizontal de fazer música? Ou só participavas em coisas, sei lá, organizadas pela escola?

Entrevistado

Não, participei. Aliás, durante a minha formação no ensino básico e secundário, eu tinha tinha um colega um ano mais velho, o Samuel Bastos que faleceu infelizmente o ano passado, mas, praticamente, fizemos o mesmo percurso juntos e já que referes esta questão dos colegas, ele é natural de Oliveira, Barcelos e tinha uma pequena orquestra , orquestra de sopros, uma pequena bandinha de colegas da idade dele e que ele dirigia, apesar de estudar oboé, tinha aquele passatempo, ele também vinha de uma família de músicos. E ele convidava muitas vezes, semanalmente, alguns colegas lá do conservatório para irem lá, para ensaiarem, para tocarmos juntos mesmo sendo ele a dirigir. Depois, ficávamos lá todos dormir na sua casa, ouvir Cd's da orquestra de Chicago a noite toda . Ele e o irmão dele eram fãs, o Alberto, eles tinham as compilações todas dos anos 60 do Solti. Para responder à tua pergunta, sim, participei e participo em muitas coisas organizadas por colegas, coisas fora da escola, eventos, muitos concertos, sem dúvida.

Eu

E o que retiras dessas experiências?

Entrevistado

Muita, muita coisa boa, não é? Desde uma evolução sócio-afetiva muito grande, não é? Porque estabelecemos ligações, não é? Ligações de amizade que muitas delas perduram.

Eu

Ficam para a vida.

Entrevistado

Sim, ficam para a vida. Esta aprendizagem, vou dizer, quase extracurricular, como eu tinha acabado de referir, de ouvir essas gravações. Nos nossos dias é um bocadinho difícil. Eu gostava de ter, enquanto professor, alunos que fizessem isso não é? Ainda que fosse no Spotify, mas que ouvissem, se calhar, 2 horas por dia música. Não importa que género, mas boa música, mas acho que isso não acontece, pelo menos, eu não tenho alunos que façam isso e acho que é um tipo de ensino que não se ensina, ou seja, que é difícil alguma pessoa dizer que é assim que deves fazer isto. Acho que são coisas que podem acontecer de uma forma natural e intuitiva e que acabam por dar, passar muita coisa quase de uma forma inusitada, de uma forma natural e o que eu mais retiro é sobretudo isto, essa partilha de experiências a vários níveis.

Eu

E na tua vida profissional, como é que achas que isso se reflete?

Entrevistado

Se calhar, reflete-se em algum conhecimento adquirido, não é? Conhecimento discográficos, neste caso, relações sócio-afetivas, como tinha referido, não é? Porque isto também se desenvolve, não sei.

Eu

Quando falo disto é a questão por causa daquilo que é uma experiência não formal. Daquilo que sai fora dos parâmetros do ensino da música de uma forma formal, não é? E como é que esse tipo de... porque eu também passei por isso, não é? E como é que esse tipo de experiência se reflete em nós? Porque o facto de, por exemplo, uma leitura minha não é? Mas só o facto de tu estares disponível, com 14,15 anos para ir passar um fim-de-semana para ires tocar, diz logo um bocado da atitude em si e diz muito daquilo da forma como encaramos a vida e da forma como os pares, aqueles que são os nossos colegas, exercem uma influência em nós num período tão precoce da nossa carreira. Carreira ou formação, neste caso, que ainda nós não podemos chamar carreira, e que muitas vezes é uma experiência que tende a ser, de alguma forma, esquecida na formação, ou mais bem dito, não tem, muitas vezes um lugar de tanta importância como a formação curricular não

é? E decerto, dessas experiências tiras lições de vida, de formas de estar e de, como estavas a dizer, relações sócio-afetivas que te dão uma base para um futuro muito mais sólidas, até. Ou seja, porque tudo aquilo que tu vais encontrar depois, no futuro, não são relações tão formais quanto isso. Quando estás no Remix, quando estás a tocar num grupo, estamos a falar da mesma coisa que tu tiveste com Samuel, lá em Oliveira, só que a outro nível.

Entrevistado

Sim, percebo o que estás a dizer.

Eu

Isso são experiências que tendem a ser, lá está, não são valorizadas da mesma forma, mas, no entanto, afetam a tua carreira de uma forma, pelo menos e seguramente, tão forte como o ensino formal, se não for mais. Há pessoas que consideram que estas experiências informais são mais importantes até do que as experiências formais, porque, lá está, tudo depende. No teu caso, não aconteceu isso, mas se tivesse um professor que não fosse bom, que não te inspirasse, esta experiência entre colegas, entre pares...

Entrevistado

Tornava-se mais significativa, claro. Eu também penso que esse tipo de coisas está muito relacionado com gerações. Estavas a dizer que também passaste por isso e também és de uma geração diferente. Nos dias de hoje, eu não consigo ver, pode acontecer, mas eu não consigo ver adolescentes a fazerem esse tipo de coisas porque são gerações diferentes, são interesses diferentes que existem na nossa sociedade e nos próprios jovens ao nível de... não sei, posso ter uma opinião errada, mas ao nível de relações sócio-afetivas, como estávamos a falar, acho que não há esse envolvimento hoje em dia. Ou, pelo menos, se calhar, é uma questão de interesses, não é? Há tanta oferta, tanta coisa que hoje em dia os jovens podem fazer, podem se distrair, podem ocupar os tempos. Na altura em que eu passei por isto, ir lá nesse fim-de-semana, 2 ou 3 dias, irmos à sexta e voltamos no domingo, se calhar, era o passatempo mais importante, passatempo que acaba por ser mais que um passatempo, porque não existiam também outras distrações para nenhum de nós. Eu acho que está tudo relacionado, também, um bocadinho com isso, com as gerações, os momentos que vivemos e as experiências que vamos partilhar, está tudo interligado.

Eu

Há bocado, estavas a falar numa característica para se ser músico, que era a resiliência. E ao estares com colegas a desenvolver esse tipo de projetos, é um género de resiliência, ou seja, é um meio, através do qual, estás à procura de algo mais para ti, não é? Se tem que sair obrigado por aí.

Entrevistado

Sem querer, sim.

Eu

Ou seja, tu estás ali num momento de aprendizagem e tu nem sequer estás a perceber que estás a aprender.

Entrevistado

Exatamente.

Eu

Porque é apenas partilha, não é? E é isso que eu acho mesmo interessante na forma como... até diria que fundamental, neste modelo de ensino-aprendizagem, seja de que área for. Não tem que ser da música em específico, mas em qualquer área. Quando tens um grupo de colegas em partilha o mesmo gosto por certos temas, a probabilidade de tu saberes mais e tu estares mais preenchido, é muito alta.

Entrevistado
Sem dúvida.

Eu
Na tua experiência enquanto aluno, o que te marcou mais negativamente? Se é que tens, podes não ter.

Entrevistado
Honestamente, não tenho assim nada de relevante que eu possa mencionar a nível negativo. Agora, eventualmente, posso ter passado por uma, se me recordo, pelo menos no final do Conservatório, nos últimos anos do Conservatório, eventualmente, algumas algumas questões de performance, algumas audições que não foram tão bem sucedidas. Esse tipo de coisas, às vezes, leva-nos a depositar um bocado de dúvidas. Eu lembro-me, se calhar, nessa altura, de ter passado por uma fase assim um pouco mais negativa, de ter dúvidas em relação à performance ou se era capaz, se ia correr bem, se não ia correr bem, se ia ser bem sucedido, se não ia. Já nessa altura, o período compreendido entre o 10º e o 12º, principalmente quando estamos num curso, realmente, de música, de instrumentista é uma fase, também, que fazemos muitas provas. As provas das orquestras de jovens, provas para a orquestra união europeia, na altura, existiam orquestras de jovens que hoje em dia já não existem, também. Concursos internos, concursos disto... e esta panóplia de coisas que vão acontecendo, sempre durante este período, se calhar, numa determinada altura, algumas, eventualmente, não foram tão bem sucedidas e posso ter começado a duvidar, a criar medos e receios. Mas, se calhar, durante um período, senti um pouco isso.

Eu
Se tentares classificar, poderias dizer que era a competição? Ou não?

Entrevistado
Poderia ser. Não uma competição interna porque infelizmente eu era o único trombonista num raio de 3 anos, ali no conservatório. Por isso, ao nível da competição interna, até nem existia, não existia esse esse tipo de competição. Mas poderia existir competição, a partir do momento em que fazemos uma prova para uma orquestra jovens ou um concurso, estamos a competir naturalmente com outros trombonistas de outros locais. Sim, eventualmente, poderia estar relacionado com isso, com a intenção de estar sempre ao mais alto nível quando nos apresentássemos. Depois, lembro-me, também, nessa altura, principalmente, já mais perto do final do curso do Conservatório, porque acaba por ser inevitável e hoje acontece exatamente a mesma coisa. Quando nós sabemos que naquele conservatório, naquela escola profissional, tem um miúdo talentoso, que toca bem, não sei quê. As pessoas começam a estar mais atentas, também, aquilo que vai acontecendo com essa pessoa e pronto. Lembro-me, na altura, em que as pessoas também falavam e tal que existia ali um rapaz, em Braga com jeito e faz isto e não sei quê. E depois as expectativas que os outros também criam quando nós nos apresentamos, também são mais altas. E, às vezes, pronto, podem ser esse tipo de expectativas que, quer queiramos quer não, a nível psicológico, nós não vamos, ou pelo menos eu, na altura, não queria admitir o menos que bom, pelo menos, quando nos apresentássemos. Eu lembro-me, não sei se foi no 10º ou 11º ano, mais ou menos, da mesma geração que eu, na altura, é o Filipe Alves, o José Cardoso, que na altura estudavam na Covilhã. E o Zeferino teve um período que lecionava nas 2 escolas, tanto Braga como na Covilhã e eu já não lembro se foi no 10º ou 11º ano, mas já se falava de miúdos talentosos em Braga, miúdos talentosos na Covilhã e tal. E foi organizado um intercâmbio entre a Covilhã e Braga. Eles foram a Braga, inicialmente, e depois, passado uns meses, fomos nós de Braga à Covilhã. E nesses intercâmbios foram promovidos recitais, ou seja, os alunos que vinham visitar a escola apresentavam-se e depois os alunos, na segunda parte do intercâmbio, apresentavam-se na outra escola. E eu lembro-me dessa altura, apesar de ser um simples intercâmbio, nós não queríamos, porque já éramos a tocar bem tanto do lado da Covilhã, e não eram só estes 2, existiam

mais, quando nos apresentássemos, eh pá, queríamos estar sempre ao... queríamos surpreender, não é? Queríamos estar a um alto nível porque sabíamos que iam estar ali, ainda que fossem colegas das nossas idades e o mesmo professores e tudo. E lembro-me que esses também foram momentos um bocado tensos, não é? Porque, na altura, não queria admitir nada menos que tocar bem ou muito bem e pronto. E às vezes esse tipo de sentimentos acabam por gerar, se calhar, pressões, mas passados estes anos, eu vejo que isso também nos ajuda a crescer e ajuda-nos a desenvolver determinados comportamentos e temperamentos para este tipo de situações. Mas lembro-me, na altura, que foram sentimentos, durante este período, desconfortáveis, se calhar. E, se calhar, não tive uma pessoa que pudesse trabalhar melhor isto a nível psicológico...

Eu

Falaste de uma coisa que me parece mesmo importante e que e que também não se fala muito, que são as expectativas. Quando falas das expectativas, são as expectativas dos outros as tuas?

Entrevistado

Eu acho que é de ambos, na realidade acabam por ser nossas, mas por saber que do outro lado também existem expectativas. Eu acho que acaba por estar interligado por causa disso, não é? Porque, se calhar, essa pressão está relacionada com as expectativas que nós próprios criámos, porque sabemos que do outro lado também têm demasiadas expectativas. Ou, não é a questão de ser demasiadas, mas têm expectativas altas relativamente à performance.

Eu

Estava a falar que, portanto, que já se ouvia falar que havia um miúdo com talento em Braga, que havia também outros na Covilhã, não é? Ou seja, isto tudo gera um género de de capital. Há uma expectativa que se gera quando se fala disto, não é?

Entrevistado

Sim, é isso. Eu concordo contigo e os próprios professores, como partilhavam, neste caso, o Zeferino como compartilhava as 2 escolas, não é? Acabava por trazer novidades de um de um lado para o outro e depois, quando vem do outro lado, também traz olha, eles estão a tocar isto aqui, é um bocado aquela... eu não sei se é justo dizer isto, mas acaba por ser um bocado aquela competição saudável que faz com que nós queiramos depois estar sempre no alto nível ou num nível...

Eu

E o que retiras de positivo desta questão, não é? Daquilo que te possa ter marcado mais negativamente, pode ter sido a própria competição, mas também a competição, neste caso, que acabaste por dizer também que, se ela for saudável, também é positiva. Porque é outra pergunta que eu tinha para fazer, que é precisamente essa, ou seja, se consegues identificar aspectos positivos dessa experiência?

Entrevistado

Eu acho que sim. Eu acho que no final e olhando para trás, acabo por dizer que foi positiva porque nós acabamos por tirar bastantes ilações positivas disso, se calhar, não no momento, mas uns anos mais tarde. Aquilo que, se calhar, não é que me arrependa, mas que tenho pena de, se calhar, não ter tido, eventualmente, foi uma pessoa, não precisava de ser um professor de trombone, não precisava ser o nosso professor de trombone, mas uma pessoa que, eventualmente, pudesse gerir melhor ou que nos pudesse ter ajudado a gerir melhor as emoções ou aprender a controlar melhor isso.

Eu

Isso não é uma questão do trombonista, é uma questão do artista, não é? Do músico.

Entrevistado

Sim, eu gostava de ter tido isso nessa fase. Uma pessoa que me tivesse ajudado a controlar melhor a nível emocional e, eventualmente, a saber dissecar melhor as coisas, o que é uma coisa, o que é outra, saber aplicar aquelas emoções para um determinado fim. Porque, às vezes, depois as coisas acabam por se misturar todas, aquilo que eu, eventualmente, senti, na altura, foi isso. Os sentimentos acabam por misturar, não é? Sentimentos de dúvida, de ansiedade, de expectativa, sentimentos artísticos, acabam por estar todos no mesmo saco e depois acaba por ser um bocadinho confuso ter, depois, de fragmentar cada uma das coisas e colocá-las no seu devido lugar. Acho que é um papel,...

Eu

Em jeito de provocação, mas tu se não tivesse a carreira que tens, se tu não tivesse conseguido ultrapassar isso, isto é puramente especulativo, porque eu acho que é difícil nos fazermos conjecturas acerca daquilo que não se passou, que não é a nossa realidade, não é? Mas tu achas que essa experiência, que tu estas a identificar como uma coisa menos positiva, porque posso dizer-te já, das pessoas que tenho entrevistado e não és a primeira, não és o primeiro entrevistado para falar disto, desta questão da competição. E eu muitas vezes olho para isto de uma forma que é, tu conseguiste vencer isso e tens uma carreira que te permite olhar para isso, ou seja, tu entendes isso como uma coisa que, ok, isto não foi muito bom quando eu passei por lá, mas eu dei a volta. Isto porquê? Porque a tua carreira também te permite ter esse tipo de avaliação, não é? És um músico afirmado no meio, tu não tens problemas. Agora, quantos colegas teus, eventualmente, lá está, estamos a falar no campo da especulação ou das suposições, é que se podem ter perdido por não terem conseguido lidar com esse lado negativo da formação, neste caso, a competição, não é?

Entrevistado

Eu não sei. Eu não encararia isso assim tão negativamente quanto isso. A única coisa que eu, pronto, voltando um bocadinho atrás, a única coisa que eu me arrependo, lá está, e como tu dizes agora, olhando para trás, pode ser mais fácil dizer isso, mas a única coisa que eu me arrependo não é de ter passado por isso e se calhar de não ter tido uma orientação que me ajudasse a olhar para isto de outra forma e poderia existir no mesmo. Ou seja, o tipo de rivalidade, de competição existiria porque nós vivemos numa sociedade, como todos sabemos, super competitiva em tudo, para conseguir um emprego, para conseguir seja o que for, é sempre no âmbito da competição. Ou seja, eu gostava de ter tido, se calhar, alguém... e eu tento fazer isso com os meus alunos, que me tivessem, eventualmente, dado umas luzes ou preparado um bocadinho melhor para a competição. A competição não deveria ser, no meu caso, e nesse período que eu passei, tentar tocar bem para não desiludir ou depois, eventualmente, em provas que acontecessem na altura, éramos obrigados a ser melhor que os outros ou, pelo menos, a ter uma performance. Eu gostava de ter tido alguém que me dissesse e esta competição é importante, mas isto é importante porque tu, estado agora a exemplificar aqui, tu sendo melhor, tu vais crescer mais e este passo que tu vais dar em querer ser melhor, vai te ajudar no futuro e não sei quê, não sei que mais. Mas todos somos diferentes, todos temos uma personalidade, temos ritmos de evolução diferentes, eu gostava que alguém tivesse... eu gostava de ter tido uma pessoa que me tivesse enquadrado as coisas na altura para poder olhar para esta questão da competição de uma forma diferente, ou seja, nós vamos viver com uma competição e precisamos da competição, mas a competição não é propriamente, e como às vezes isso poderia passar pela cabeça, tipo, vamos ter de ser melhor que aquela pessoa. Não temos de ser melhores que aquela pessoa, mas eu acho que nestas idades se, se não tivermos alguém que coloque, realmente, a pontuação certa no nosso pensamento, às vezes, as coisas podem ser mal entendidas e pronto. Relativamente a esse período, só gostava de deixar essa nota, porque, se calhar, não encaram como uma falha mas encaro como alguma coisa que eu gostava de ter tido, ou seja, uma lacuna,

eventualmente, nessa formação, que eu acredito que, uns anos mais tarde, acabei por recuperar isso de outra forma, não é? Se calhar pela experiência e pelas experiências vividas e pelo ensino.

Eu

E por aquilo que está me estavas a dizer há bocado, não é? Pela resiliência, não é?

Entrevistado

Agora respondendo à tua pergunta, é difícil quantificar isso de quantos trombonistas, eventualmente... quantificar é difícil, agora, eu posso... não é? Dar exemplos, que não estamos aqui para dar exemplos, mas posso referir que durante o Conservatório não, porque como eu tinha dito anteriormente, os trombonistas existiam em espaços no Conservatório, ou seja, eu não tinha propriamente colegas de classe. Mas na escola superior, quando estive a frequentar a licenciatura, aí se calhar sim, alguns colegas poderiam e começaram, naturalmente, a demonstrar algum desinteresse por sentirem dificuldades em acompanhar o ritmo, a acompanhar a ambição que outros colegas da classe apresentavam e depois, com isso, sentiam-se deslocados do meio, não é? Do meio trombonístico que criávamos, na altura, não é? Porque uns queriam ir para um lado, remar para numa determinada direção, fazer determinadas coisas. Outros, sentiam-se que não eram tão capazes e começavam-se a deslocar. Sim, aí, se calhar, presenciei algum tipo de direções opostas.

Eu

Era mesmo uma provocação porque estas coisas, como disseste e concordo plenamente, que é, realmente, um dos aspectos que constitui o campo da música, não é só no trombone, é em todo o lado, a competição, mas é como tu dizes também, acho que ela é vista de uma forma de dominação em relação ao outro e não de uma forma de cresceres, não é?

Entrevistado

De processo, faz parte do processo. É isso, eu, para mim, o ponto essencial é esse, devemos conviver com isso porque existe e vai existir sempre e, se calhar, cada vez mais. Mas eu acho que é a abordagem que se faz a essa competição ou a essas expectativas e não no sentido do domínio, como tu referes, às vezes, podem ser mal entendidas.

Eu

O que fazes nos tempos livres?

Entrevistado

Tempos livres, desporto, agora está complicado, vai ser tudo fechado, novamente. Desporto, porque para mim é essencial, principalmente para ajudar a manter a sanidade mental (risos). Agora fora de brincadeira. Sim, a nível da sanidade mental também, mas principalmente a nível de disponibilidade física. Eu considero-me uma pessoa bastante ativa, uma pessoa, de certa forma, irrequieta e o desporto ajuda-me a ter um complemento para o tipo de personalidade que eu tenho, para mim é essencial o desporto. E, claro, todos sabemos os benefícios que tem para a saúde e até mesmo para a performance num instrumento de metal como o nosso. Compor, tenho levado um bocadinho mais a sério estas coisas nos últimos anos, mas para mim, eu digo sempre, mesmo quando falo com compositores, para mim é um hobby, porque não componho como profissão, não tenho interesse em ganhar dinheiro com as partituras. Ou seja, não é justo dizer isto. Tenho interesse em ser recompensado monetariamente pelas partituras, mas não é o meu foco, mas sim, compor, e é mesmo nos tempos livres porque eu não deixo de fazer outras coisas para compor. Quando tenho tempo livre, componho e, se calhar, um dia as coisas podem mudar, não sei, mas, neste momento, faz parte dos meus hobbies. Gosto de ler mas como todos temos uma vida muito ocupada e entre desporto, compor e depois ler, se calhar, ler é a terceira, deixo mais para as férias, por acaso, ler e são eu gosto mais de leituras de verão

Tenho pena de não fazer regularmente, mas depois começa tudo a ser uma questão de prioridades mas, basicamente, deixaria-te estas 3.

Eu

Quando falo disto, não é necessariamente, ou seja... houve malta que me respondeu, o que achei espetacular, que fazem carpintaria, fazem eletricidade.

Entrevistado

Sim, sim. Nas minhas viagens de comboio, é um dos locais onde eu costumava compor muito, só que muitas vezes, por causa do barulho, a concentração ia-se muito rápido e, ultimamente, comecei com desenho. Eu tenho um iPad grande, daqueles prós, e comecei com desenho digital e reparo o que a viagem passa muito mais rápida que quando ia compor. A compor chegava a meio e ainda falta metade da viagem, com o desenho não, consigo estar muito mais abstraído mas, claro, de uma forma amadora, mas sim.

Eu

Não é amadora, é o teu desenho.

Entrevistado

Sim, sim, sim.

Eu

Vamos passar à segunda parte da entrevista. Em que altura é que tu te lembras de, ou seja, que decidiste fazer da música profissão?

Entrevistado

Honestamente, nunca tive outra hipótese (risos). A partir do momento... eu sei que são idades precoces e que é muito difícil alguém nessa altura... mas a partir do momento que eu fui para o Conservatório em Braga, no sexto ano, eu acho que posso considerar que já estava mentalizado. Eu sei que é uma idade muito precoce para decidirmos seja o que for e muita coisa pode acontecer, mas a acredito que já tinham o foco, o foco em querer seguir música.

Eu

E porquê, lembraste por que é que querias seguir música?

Entrevistado

Inicialmente, por aquilo que eu já referi, porque os meus pais... o meu pai foi músico, o meu avô foi músico, tinha tios que fizeram parte da música, isto sempre num contexto amador. Primos, um bocadinho mais novos, mas que também foram músicos e acabamos por estudar juntos também, portanto, eu acho que o contexto todo em si, ainda que de uma forma amadora, proporcionou isso não é? Quer queiramos, quer não existia um ambiente e uma cultura, por assim dizer, musical que quando tinha audições ou concertos, tinha alguma parte considerável da minha família assistir porque gostavam e porque queriam acompanhar. Isso tudo acaba proporcionar o ambiente certo.

Eu

E as tuas expectativas realizaram-se? Ou seja, se na área da música onde está inserido e que exerces profissionalmente, corresponde às expectativas de quando tomaste a decisão de te tornar músico.

Entrevistado

Sim, acho que de uma forma, de uma forma geral, sim, não, não tenho... estava aqui a tentar pensar em alguma coisa, mas não, acho que sim.

Eu

Por exemplo, eu aqui falo um bocado daquilo que é a formação. Tu, com o Zeferino, já tiveste uma experiência um bocadinho diferente, mas, normalmente, aquilo que nos

incutem e o ensino tanto está formatado, de um modo geral, para nós nos tornarmos todos os solistas, não é? Ou seja, a música de conjunto e a forma de fazer conjunto é uma coisa relativamente recente. Eu acho que já apanhaste um bocadinho disso. Eu apanhei os princípios desses fundamentos na Artave. Mas depois o ensino instrumental... os excertos que fazia, ou que comecei a fazer na Artave, era eu que levava, o meu professor não fazia a mínima ideia sequer que havia excertos, que se faziam excertos. Ou seja, o ensino de todo, de um modo geral, é direcionado para o solo, não é? Para tocares a solo. Nós tocamos trombone e isto não é tão forte esta imposição, mas num pianista, num violinista, ou violoncelista são coisas muito enraizadas desde muito pequeno. Ou seja, este tipo de forma de organização curricular e informativa, não é? Influencia também o resto dos currículos e da formação dos instrumentos. E é nesse sentido quando eu faço esta pergunta é no sentido de perceber se tinhas consciência das saídas profissionais que tinhas e se dessas saídas profissionais, se realmente chegaste a fazer aquilo que tu querias fazer. Por exemplo, eu sabia que queria tocar e dar aulas era mesmo em último caso, por acaso, toco numa orquestra mas tocar em orquestra começou a aparecer, não sei, tinha talvez 15, 16 anos, por aí. Basicamente, é tentar perceber se nós, para aquilo que nós estudamos se resulta naquilo que nós fazemos.

Entrevistado

Sim, e não sei se é assim tão fácil enquadrar as coisas dessa forma, não é? Mas, relativamente ao meu percurso, até ao 12º. Honestamente, não era uma coisa, não foi uma coisa que pensasse muito. Ou seja, eu tinha consciência que existia um percurso a percorrer, não iria terminar no 12º e, eventualmente, o percurso que eu fiz maioritariamente foi, como tu dizes, uma coisa preparada dentro de um repertório solista, para tocar um instrumento, para tocar bem o instrumento, para peças num determinado ponto difíceis ou peças vistosas, virtuosísticas e nunca foi, no meu caso, na direção orquestral, no caso do contexto orquestral, nunca foi, pelo menos o 12º, direcionado nessa sentido. Eventualmente, excertos do repertório orquestral que trabalhasse seriam aqueles pedidos por orquestras de jovens, como aconteceu com a União Europeia, algumas orquestras mesmo a nível nacional, quer dos conservatórios, algumas orquestras que iam acontecendo e trabalhava os excertos sem nunca ter, honestamente, sem nunca ter aquela referência de cultura orquestral. Tanto, como já disse anteriormente, eu no meu percurso até 12º senti-me muito isolado porque não tinha, ao contrário das escolas profissionais que têm 1 ou 2 trombonistas por ano, eu não tinha, não tinha isso. Se calhar, lá está, dei-te aquele exemplo há pouco, das pessoas que eu costumava tocar mais ou que costumávamos juntar-nos para tocar mais, eram com a madeiras, com trompetistas que têm um repertório completamente diferente, o tocar Saint-Saens de violoncelo, era isso que, às vezes, nós, enquanto jovens, nos juntávamos para fazer e não, propriamente, a Valquiria, o Lohengrin. Eventualmente, foi a partir da escola superior onde essa... também tive um professor, o severo, que também tocava numa orquestra, o tipo de influência, o tipo de referências que nos foi dando e o tipo de planos curriculares também. Tínhamos provas de excertos, tínhamos provas concerto, que eram provas que tinham excertos orquestrais, ou seja, os próprios planos curriculares na universidade já incrementava um pouco mais esta...

Eu

Mas, então, tu nunca tinhas pensado para ti, eu quero ser músico de orquestra, quer ser músico no Remix, quer ser professor, quer fazer um grupo de música câmara, as oportunidades foram aparecendo e foste tentando e as coisas foram acontecendo.

Entrevistado

Sim, até ao 12º, honestamente, acho que não. Acho que nunca tinha pensado que... quero ser trombonista, percebes quero ser trombonista o melhor possível, quero tocar bem. Aliás, se calhar, por outro lado, até pensava noutra coisa, pensava, pelas influências que tinha de ouvir aqueles Cd's todos do Lindberg, não é? O maior solista que tínhamos. Eh pá, eu

gostava, eu gostava de um dia ser assim, eu gostava de um dia fazer estas coisas, não é? Tocar a solo com orquestra e se calhar pensava nas coisas mais nessa vertente que propriamente a orquestra. Lá está, porque foi o contexto do que eu vivi, porque eu acredito que se eu tive estudado num conservatório, numa escola profissional que tivesse um contexto diferente a nível de ambiente, se calhar, as coisas podiam ter sido diferentes, como eu observo noutra tipo de escolas.

Eu

Sim, mas tu hoje em dia, acho que é mais que claro aquilo que nós podemos fazer. Eu creio que, eu falo por mim, na minha formação, apesar de eu... eu sabia uma coisa, não queria mesmo ir para uma banda militar, tinha eu 15, 16 anos, só se tivesse mais possibilidades. Mas a esta consciência da orquestra não existia muito, pelo menos comigo.

Entrevistado

Sim, comigo também não, porque, se calhar, e isto não é culpabilizar nada porque não tem nada que ver com culpas. Mas se, eventualmente, tivesse estudado ou tu tivesses estudado com um professor que fazia parte de uma orquestra, se calhar, a influência que ia ter sobre ti e sobre mim, não é? Sobre o aluno, já poderia ser diferente e esta tudo um bocadinho relacionado com isso. Porque, quer dizer, até ao 12º ano, nós estamos a fazer um ciclo de estudos e a partir da universidade nós já, acho, que já podemos escolher. Já podemos escolher com quem trabalhar, é mais fácil escolher qual a direção que nós queremos tomar. E acho que até ao 12º ano, pelo menos aquilo que eu senti e a perspectiva que eu tenho daquilo que vou analisar, a influência recaia um bocadinho sobre sobre a pessoa que está a orientar durante esses ciclos de estudo, durante desse percurso. Eu dou-te o meu caso, eu insisto muito com os meus alunos, e não é por eu fazer parte de um ensemble de música contemporânea, mas os meus alunos mesmo até ao 12º ano, eu insisto muito com eles para para tocarem repertório a solo, porque é uma coisa que eu, praticamente, durante o meu ciclo todo de estudos, só toquei uma peça a solo e eu agora insisto muito, muito. Para, claro, o aluno tem que ter condições para tocar obras a solo mas nós conseguimos encontrar obras a solo de vários níveis, não é? Podemos começar numa Elegie for Mippy, algumas peças portuguesas que também podem ser introduzidas, Anotações, Canções, coisas mais simples para começar com as obras a solo, Hydas por aí. Mas, se calhar, a influência que eu tenho de estar desde alguns anos no Remix, ajuda-me a ter essa perspectiva, mas não é no sentido de tocar repertório. É no sentido da performance que os alunos podem, na minha opinião, desenvolver. Tocando mais vezes repertório a solo de trombone, sem acompanhamento, a performance em palco é um monólogo que acontece, a forma como se encara o público. Algumas peças começam com pequenos gestos teatrais ou outras vão inserindo determinadas características que obriga o performer, neste caso, o aluno, ou performer, ou trombonista a desenvolver determinados comportamentos que eu acredito que tem influência futuramente na performance e na forma como estão em palco. E é uma coisa que eu insisto bastante mas, eventualmente, eu digo isto, porquê? Porque se eu, atualmente, não estivesse ou não tivesse tido esta minha passagem mais perto da música contemporânea, se calhar era uma coisa... porque nunca me foi incutido isso. É uma coisa que nasceu por mim, pela minha vontade e pronto e é a minha visão sobre as coisas, mas não foi uma coisa que me foi passada e acho que o mesmo poderia acontecer, que poderia ter acontecido pelos excertos, se neste momento fizesse parte de uma orquestra sinfónica, não sei. É especulativo estar a falar sobre isto mas eu acredito um bocadinho nisso, para responder à pergunta inicial.

Eu

Estas a dizer que a experiência de um professor... ou de uma forma ainda mais geral, a experiência de vida é que faz aquilo que tu és, não é? É um comentário lúcido, não é?

Entrevistado

E a experiência que eu tive, respondendo à pergunta, sem querer demorar muito, acho que foi um bocado isso. Eu não tive uma pessoa que me influenciasse numa determinada direção. Tive um se calhar uma pessoa que me orientou para, no caso do Conservatório para uma linguagem mais solística, se calhar uma abordagem ao instrumento mais solística.

Eu

Do que eu percebo, na resposta a esta pergunta, tu querias tocar, tu querias fazer do trombone profissão e é isso que tu fazes.

Entrevistado

Sim, sem dúvida.

Eu

E tu, quais são os atributos que consideras mais importantes para se conseguir singrar e integrar-se na profissão, enquanto performance? Enquanto músico, não é? Que passas a vida com o instrumento, sem ser no ensino.

Entrevistado

A ambição. A ambição é uma coisa muito difícil de incutir. Eu tenho muita dificuldade e quando falo da ambição que com os novos estudantes. Mas eu acho que a ambição é das coisas mais importantes, a resiliência, como nós falámos, sem dúvida, mas pode ser uma característica da pessoa, mas para mim, sem dúvida, a ambição, o gosto musical. Tu disseste para singrar, não foi, a pergunta foi essa.

Eu

Sim, para conseguires fazer do trombone profissão.

Entrevistado

Paixão, sem dúvida.

Eu

E enquanto professor? Fazes diferença ou não? São diferentes os atributos? Se são diferentes enquanto performer e enquanto professor.

Entrevistado

Enquanto professor, portanto, nunca pensei muito sobre isso honestamente. Mas acredito que sim, não é? Acredito que sim. No caso da performance, os requisitos são diferentes, não é? O tipo de exposição que um o artista pode ter, é diferente e logo aí, os requisitos que uma pessoa precisa também têm de ser diferentes. Os atributos para ser professor? Boa questão, a capacidade de comunicação. Penso que é uma das coisas mais importantes e é uma das coisas que também tenho aprendido bastante nos últimos anos, desde que a exerço a área da docência. A compreensão.

Eu

Compreensão em relação às necessidades do aluno?

Entrevistado

Sim, sim. Saber ouvir, que foi das coisas que mais mais aprendi, a ouvir nos 2 sentidos, a ouvir a nível musical e a ouvir as necessidades do próprio aluno, ouvir aquilo que ele sente, ouvir aquilo que ele pensa, ouvir aquilo que ele aquele deseja, ou seja, acho que é muito importante. Eventualmente, e vai ser sempre com base nisso, que nós podemos trabalhar, nós podemos corrigir. Mas, basicamente, mas é isso.

Eu

Consideras importante fazer formação no estrangeiro?

Entrevistado

Se considero que é importante? Considero que é importante, se é crucial pode ser outra questão diferente, ou se é fundamental uma pessoa passar obrigatoriamente pelo estrangeiro? Não considero fundamental porque felizmente acho que em todas as áreas, não só na música, temos pessoas competentes em Portugal para... eventualmente, pessoas que também já passaram pelo estrangeiro, mas acho que a nível de experiência, e depois depende um bocadinho da ambição e daquilo que quer de cada um, acho que sim. Acho que é importante, se calhar, passar pelo estrangeiro mas não considero crucial, ou seja, não é impeditivo de uma pessoa ter sucesso, ser bem sucedido ter de passar obrigatoriamente no estrangeiro. Já agora, quanto outras características e outras ferramentas que um músico, que um aluno pode adquirir, sim, isso, principalmente a nível de aprendizagem, de tanto musical como da vida, isso sim.

Eu

Tu consideras mais importante o reconhecimento, enquanto músico, do público ou dos pares?

Entrevistado

Eu acho que nós devemos sempre dizer de ambos, não é? Mas sabemos que, se calhar, de pares, acaba por ser mais... não sei se fidedigno é a palavra certa, mas mais credível, porque do público é um bocado subjetivo. Também depende do tipo de público, não é? Ou em que contexto de público. Mas sim, acho que nos sentimos um bocadinho isso quando tocamos em conjunto, em ensemble, ou orquestra, ou o que seja, as primeiras pessoas que, se calhar, nós não queremos desiludir, são os nossos colegas. Porque, se calhar... desiludir não é o termo certo, mas que queremos surpreender, melhor dizendo, vendo as coisas pelo lado positivo, as pessoas que nós, primeiramente, queremos surpreender são os nossos colegas, aquelas pessoas que nos ouvem diariamente, não é?

Eu

Sim, depois há aqui esta questão, que para mim é importante, que é a questão do... tu para estares num ensemble qualquer, em princípio, tiveste que fazer uma prova ou tiveste que ser reconhecido e quem faz esse reconhecimento, são os teus pares, não é? Ser músico de orquestra já foi ou é um objetivo?

Entrevistado

Foi, atualmente posso dizer que não. Foi, como já tinha falado na questão da formação académica, durante um período fiz algumas provas, principalmente, no estrangeiro e foi, na altura, uma ambição que tinha de querer, ou seja, queria esse trabalho para a minha vida profissional, mas depois proporcionaram-se coisas diferentes na minha vida, não é? Depois que ter a oportunidade do Remix, a partir daí, já não voltei a... se fiz uma ou outra prova depois de ter entrado no Remix já foi muito.

Eu

Consideras-te mais músico ou professor, como é que te identificas?

Entrevistado

Eu gosto de me considerar os 2 ou, pelo menos, um esforço-me para me considerar os 2, músico e professor. Eu, neste momento, exerço as duas vertentes, não é? Tanto da performance como da docência e sinto que tenho aprendido em ambos. Se calhar, o que tenho evoluído mais, nos últimos anos, eventualmente, tem sido mais na docência do que propriamente na performance. Mas, sei lá, é uma pergunta difícil, essa. Essa é uma pergunta bastante difícil, honestamente, nunca pensei sobre isso. Eu gosto de pensar em ser o mais competente em ambas e aprender todos os dias um bocadinho em ambas. Agora se me perguntas de outra forma, se gastas mais tempo para melhorar a tua performance ou se gastas mais tempo e quando eu falo de gastar tempo é a estudar ou praticar, ou se gasto mais tempo a praticar docência? Docência não sei se pode praticar,

se calhar lendo, investigando coisas que nos podem ajudar a ser melhores professores. Sem dúvida que gasto mais tempo na performance do que na docência, sem dúvida.

Eu

Tive muitas respostas que tive, mas uma delas que eu achei curioso foi que tu sem seres músico, não é possível ser professor.

Entrevistado

É quase como aquela velha questão dos treinadores de futebol, não é? Que dizem que se não foste jogador não podes ser treinador? É um bocado, isso, não é? É um bocado isso, mas não tem nada que ver porque na música há um currículo...

Eu

O princípio é esse, tens que passar pela experiência para poder ensinar ou para poder treinar neste caso, não é? O princípio, é o mesmo.

Entrevistado

Pá, não sei se calhar, se calhar é verdade. Estava a tentar aqui lembrar-me de algum caso. Não, eu não conheço nenhum professor que não tenha sido ou, pelo menos, que não tenha passado pela formação de instrumentista, por assim dizer. Não é possível estudar para ser professor, não é? Pelo menos, para já, acho eu, não tenho conhecimento disso. Não é possível fazer uma formação académica para ser professor.

Eu

Sim, sim, completamente. Eu tive colegas na Artave, eu acabei em 97, e os meus colegas que acabaram antes de mim, nenhum deles seguiu trombone, não é? Mas fizeram a formação toda em trombone e são professores de música. Fizeram o curso na Escola Superior de Educação e seguiram essa área, ou seja, do ensino mais generalizado. Eventualmente, a aprendizagem no trombone serviu-lhes para eles saberem as claves e saberem altura dos sons e não sei quê, mas decerto pouco mais, não é? Para aquilo que eles, depois, acabaram por exercer.

Entrevistado

Sim, eu conheço alguns casos de pessoas que fizeram o curso de trombone e acabaram por seguir outros cursos, neste caso, nomeadamente composição e são bons compositores. Outro que fez um curso de trombone, mas velho que eu, fez o curso de trombone e seguiu canto, o Leonel, é de Guimarães.

Eu

Não conheço.

Entrevistado

O Carlos também, mas esse é da Covilhã, pois, é outro bom exemplo. Sim, há casos, de certeza que para algumas coisas, foi útil.

Eu

Sim, aqui o que me importa perceber é se de alguma forma, é possível fazer alguma distinção entre o músico e professor e o professor e músico, basicamente é isso. Aliás, já tinha feito uma pergunta do género, quais são os atributos mais importantes num...

Entrevistado

Sim sim, sim. Eu acho, que ao longo da História nós temos encontrado, se calhar, os melhores ou não é os melhores, mas os mais importante pedagogos têm sido sempre trombonistas, não é? Ou, pelo menos, numa fase preliminar da carreira, têm sido trombonistas de referência ou de orquestras e acabam por ser pedagogos influentes na criação de literatura ou de pedagogias para o instrumento, mas eu não consigo dissociar, neste momento, uma coisa da outra.

Eu

Mas achas possível alguém ser professor de instrumento e não ser músico, performer? Ou ser um músico fraco, por exemplo.

Entrevistado

Pronto, ser um músico fraco é uma questão mais de apreciação.

Eu

Quando digo fraco, eu identifico...

Entrevistado

Não bem sucedido.

Eu

Não, não. Quando digo fraco, é porque o sucesso pode ter condicionantes que não tem que ver com coisas objetivas de avaliação. Por exemplo, quando digo fraco é alguém que toca com um som mau. E o que é o mau? É um som que não é centrado, é um som que tem muito ar. Isto, por si, não é uma característica de ser mau músico mas que depois, aliado a isto, tens uma má técnica, uma má afinação, o mau ritmo, um mau gosto musical. Estou a falar de coisas realmente objectivas. Eu acho que tu nunca nunca deve ter passado muito por isso. Eu, na minha formação, passei por professores que tinham isto, ou seja, que não tinham conceitos, quer de como tocar o instrumento, de como... não tinham conceitos, pronto. O que tu fizesses estava bem, não é?

Entrevistado

Mas tu consideraste essas pessoas bons professores?

Eu

No meu caso, não, não eram bons professores. Mas estou a colocar a hipótese de ser possível a alguém que não consiga, agora colocando a questão de outra forma, consideras a possibilidade de alguém ser professor sem isto?

Entrevistado

Sim, no caso aqui, nós estávamos a falar do trombone e só me vem há mente situações de trombonistas que por alguns motivos ou problemas de saúde, paralisias e disfunções, tiveram de parar a performance do instrumento e alguns deles continuaram a sua atividade profissional ou continuam a sua atividade profissional e são bons professores. Um bocadinho em relação àquilo que estávamos a falar, porque alguns deles já têm um vasto passado de informação, de aprendizagem, de ensino, e performance sobretudo, enquanto trombonistas, e podem transmitir esses ensinamentos ou conseguem transmitir esses ensinamentos e os próprios também têm credibilidade para o fazerem, não é?

Eu

Quando falas em credibilidade, onde é que tu achas que eles vão buscar essa credibilidade?

Entrevistado

Eventualmente, pelo passado, pelas coisas que conquistaram, não é?

Eu

E quem é que tu achas que lhes dá essa essa credibilidade?

Entrevistado

São os alunos, no caso dos professores, são os alunos, não é? Porque, acho eu, se aquele professor que, eventualmente, já interrompeu a performance pelos mais diversos motivos, continua a ter uma boa classe, tem alunos de elevado nível que querem a continuar os estudos com ele, pela experiência acumulada pelas coisas que pode transmitir aos

estudantes, automaticamente, são esses alunos ou essa qualidade de alunos que fortalecem sempre o prestígio do professor ou o conceito da classe.

Eu

Sim, e os outros professores que estão à volta desse professor, achas que influenciam, de alguma forma, essa credibilidade ou não?

Entrevistado

Sim se calhar, também.

Eu

Fixe. Passamos à última parte da entrevista que é mais a nossa área, que são os modelos de ensino. Tu segues um currículo próprio ou o segues oficial?

Entrevistado

Referes-te ao Conservatório ou à Escola Superior?

Eu

A ambos, porque, não sei se sabes, há um currículo.

Entrevistado

Sim, sim, sim.

Eu

De 1975, por aí.

Entrevistado

Eu acho que é antes até, não tenho a certeza, 60 e tal.

Eu

O modelo curricular foi estabelecido em 71, mas o trombone, segundo o que o professor Coutinho me disse, foi elaborado juntamente com o de trompete, em 75, por aí.

Entrevistado

Não, não sigo. Eu não conheço ninguém que o siga, acho que é um modelo, como toda a gente reconhece, que está desatualizado porque, entretanto, a nível de literatura as coisas têm evoluído bastante, principalmente no nosso instrumento, nos últimos anos. Mas respondendo diretamente à pergunta, eu sigo o meu próprio currículo em ambos os casos, tanto no Conservatório como no ensino superior.

Eu

Já tiveste acesso a esse documento?

Entrevistado

Já consultei, consultei há uns anos, por isso é que estava com a ideia que era dos finais dos anos 60.

Eu

O professor Coutinho foi aluno no Conservatório nos anos 60 e o professor dele era um senhor chamado Garnieri? Deixa-me consultar as minhas notas, era um italiano que esteve cá, que até tem histórias engraçadas porque se envolveu com uma aluna, e pronto. Ele foi-se embora com ela para a Suécia... Vigarelli, era o professor que ensinava os metais todos e depois foi o Adácio Pestana, que esse já deves ter ouvido falar, de certeza. E depois, é que o professor Coutinho entrou para dar trombone. Ele dava trombone e os outros instrumentos de metal, menos trompa. Depois entrou o Zé Augusto, entrou essa malta para a trompete. Começaram a ensinar os instrumentos de forma mais específica, mas isso, já estamos a falar, praticamente, nos anos 80.

Entrevistado
Sim, sim, sim.

Eu
Que bibliografia usas e como é que organizas nas tuas aulas?

Entrevistado
Bibliografia. Acho que utilizo a comum a todos os professores. Tenho uma série de livros da técnica fundamental para trombone. Eu não sei se queres que eu nomeie os principais que eu utilizo.

Eu
Sim, os principais. Não tem que ser uma coisa exaustiva. É mesmo só para, as minhas linhas orientadoras são estas.

Entrevistado
Sim, utilizo o Charles Collins, isto a nível técnico fundamental do trombone. Eu gosto de dividir sempre em 3 partes a questão da bibliografia e a nível de material que trabalho com os alunos. Há uma primeira parte, a técnica fundamental do instrumento que nós estamos a falar agora, uma segunda parte e estudos, às vezes são, pronto, às vezes esta primeira e a segunda parte podem ser um bocadinho confundidos ou misturados, porque algumas coisas podem estar relacionadas umas com as outras. Na questão dos estudos da segunda parte, eu gosto de trabalhar sempre estudos melódicos, depois estudos técnicos e estudos característicos, divido em 3 seções. Depois na terceira parte, é o repertório, não é? A componente artística, ou seja, técnica fundamental, o trabalho técnico e trabalho e trabalho artístico. Dentro do trabalho artístico, do repertório artístico, como já tinha referido, há o repertório a solo, repertório para trombone e piano ou concertos. Relativamente a material da primeira parte costumo utilizar Collins, Eric Crees e Peter Gaine, aquele, como é que é?

Eu
How trombonist do it.

Entrevistado
How trombonist do it e agora um livro que tenho explorado mais recentemente, que é o do Ian Bousfield, que é Unlocking the Trombone Code, ou qualquer coisa assim.

Eu
Mas isso, não é bastante teórico?

Entrevistado
É bastante teórico, sim. Tem uma secção intermédia, no livro, que ele refere alguma da sua rotina ou, pelo menos, uns exercícios fundamentais que ele aquele utiliza diariamente. Mas acho que é um livro até bastante completo, principalmente, quem tiver interesse em ler alguma teoria sobre alguns conceitos. Aquele livro do Ben van Dijk, o Ben Basics, também é um livro interessante, não com tanta frequência, mas costumo aplicá-lo. O Marsteller, esse também, em algumas das seções do livro, Remington, o Slokar. O Slokar tem uma série de livros que não faço com tanta frequência, mas faço uma abordagem, o Schlossberg, esse, se calhar, utilizo com alguma frequência. Um que utilizo, não tanto no ensino superior mas mais no conservatório, eu não sei se tu conheces, o David Vinning e ele tem um...

Eu
Sim, Flow Studies and Breathing.

Entrevistado
Sim, mas nem são tanto esses que eu utilizo. Esses sim, utilizo mais no contexto de

trabalhar a respiração e já que falamos da respiração, aquele livro do Breathing Gym do Patrick Sheridan e do Sam Pilafian, são coisas que eu utilizo bastante, mas o David Vining tem um livro que é composto em 8 rotinas ou qualquer coisa e cada uma dessas seções ele trabalha... mas isto, eu utilizo mais no conservatório, como estava a dizer, porque são exercícios mais progressivos. Cada uma das rotinas ele divide por diferentes seções, ou seja, em cada uma das rotinas ele tem um exercício de notas longas, um exercício de dinâmicas, um exercício registro grave, um exercício de legattos lentos, legattos rápidos, de articulação, ou seja, cada uma das rotinas tem um pouco desta abordagem. De uma forma geral, aborda toda a técnica do instrumento, esse, por acaso, costumo utilizar bastante no Conservatório por ser mais acessível aos alunos. Depois tenho uma série, mas não considero isto livros, tenho uma série de warm-up's criados por trombonista de referência que vão fazendo em seminários, não sei se vale a pena referir, isso ou não.

Eu

Eu coloco aqui a bibliografia no sentido de perceber a forma como tu a organizas. Tu divides em 3 aspetos que são, a técnica básica, os estudos e repertórios. Portanto, o mais importante, para mim, é perceber esta relação dos autores. De modo geral, a malta conhece e não é isso que me importa perceber, o que me importa é entender como é que usas um os autores. E nesse sentido, pergunto, qual destes é que tu consideras mais importantes? Se é que evidências alguém e porquê?

Entrevistado

Sim, se calhar, partia para a segunda e, se calhar, destacaria, a nível de técnica base, destacaria alguns livros que abordam alguns conceitos interessantes, como o Charles Vernon, este do Ian Bousfield, que eu tinha falado, porque além de serem livros práticos, têm uma componente teórica, de reflexão que permite ao aluno e, simultaneamente, à prática do instrumento, poder refletir sobre determinados conceitos e não apenas executar, porque muitos alunos, infelizmente, utilizam esta literatura, estes livros para a performance e muitas vezes esquecem-se, até o nome do livro. Utilizo muito um livro do Brad Edwards para desenvolver legatto, o Lip Slurs Melodies, acho que é um livro bastante eficaz. Não é o de warm-up que ele tem, esse também utilizo, mas principalmente este, o Lip Slurs Melodies porque ele tem um que é só Lip Slurs que são exercícios de de legattos, de técnica base, depois tem o Lip Slurs Melodies que são melodias, são uma espécie de vocálicos, criados a sobre a técnica do legado natural, neste caso.

Eu

É parte final do Lip Slurs?

Entrevistado

Não, é um livro que ele criou posteriormente influenciado nessa parte final do Lip Slurs. Porque, segundo ele, quando criou esse Lip Slurs, recebeu um feedback muito positivo de vários trombonistas sobre essa última parte, ou seja, aplicar melodias num contexto de ligado natural, num contexto musical e ele escreveu esse livro que é Lip Slurs Melodies. São cerca de 130 melodias e está dividido em 9 partes, é bastante progressivo porquê? A primeira parte é muito básica, é quase legattos em semínimas, eu acho este livro bastante útil porque é uma das coisas que os trombonistas ou um dos aspectos técnicos que grande parte dos trombonistas têm dificuldade em dominar. E eu tenho conseguido utilizar, mesmo em estudantes mais novos, este livro porque é bastante progressivo e depois termina com duetos também, sempre dentro do mesmo conceito. É bastante útil, é dos livros mais eficazes, na minha opinião, na aprendizagem desse conceito de legatto, tenho utilizado nos últimos anos.

Eu
E o Arban?

Entrevistado

O Arban, passei por ele enquanto estudante, quase como todos nós, mas uso muito esporadicamente. Eventualmente, uma ou outra secção do Arban para trabalhar alguma coisa específica, se algum aluno tiver a desenvolver algum aspecto específico. Vamos supor que o aluno está a desenvolver stacatto duplo, pô-lo a praticar ali uma série de exercício do Arban todos os dias ou outro tipo de coisas. Ao nível ritmo, se quer melhorar alguma coisa em específico, mas não é um livro, honestamente, que está na linha da frente, por assim dizer, a nível de opções.

Eu
Que aspectos técnicos valorizas mais?

Entrevistado

A primeira coisa, sem sombra de dúvida, o som. O som é o cartão de visita, não é? Eu costumo dizer isso em tom de brincadeira, mas é o cartão de visita. Se um trombonista tem um bom som, automaticamente vai atrair o ouvinte para o que vem a seguir. E depois, a articulação. A articulação, para mim, é, sem dúvida alguma, um dos aspetos mais importantes, costumo dar o exemplo da articulação, é como a dicção de uma pessoa a falar, se nós não percebemos a dicção, não vamos perceber a mensagem, não vamos perceber o conteúdo da conversa, do diálogo. É por isso que a articulação, para mim, é um dos aspectos que eu gosto de insistir bastante. Pronto, e depois, tem outros aspectos fundamentais também para poder tocar bem o instrumento, que é a afinação.

Eu
Para ti o que é a respiração ou o conceito do ar?

Entrevistado

A respiração é uma coisa ambígua. O conceito do ar ou da respiração, inspiração, expiração é uma coisa que nós ouvimos falar sempre desde que iniciamos a aprendizagem, no mundo dos instrumentista de sopro. É uma coisa que, às vezes, é um bocadinho negligenciada, por assim dizer, não é? Porque gastamos, ou pelo menos, nós os nossos instrumentistas de sopro, gastamos tantas vezes, horas e horas na preparação de repertório, de partituras que são realmente difíceis e, muitas vezes, esquecemos da importância que é respirar. Respirar é o movimento do ar que tem extrema importância na produção do som e na forma como, eventualmente, podemos melhorar a nossa performance e a qualidade de todos estes aspectos que estávamos a falar agora.

Eu
Mas é um conceito fundamental para ti, enquanto performer e enquanto professor ou não?

Entrevistado
Sim.

Eu
Bom, o que quero dizer com isto é se é um conceito que tu identificas como fundamental, é isso.

Entrevistado

É sim, sem sombra de dúvida. Eu costumo dizer muitas vezes e insisto nisso, que o controlo da respiração ou do fluxo do ar é mais que fundamental, é quase imperativo para conseguir alcançar um nível superior na performance. Tem influência direta, como estava a referir, na qualidade do som, notas sustentadas, sei lá, afinação, volume, flexibilidade, tem influência em isso tudo. E, muitas vezes, pequenos problemas que detecto em todos nós, não é? Mas, principalmente nos alunos e problemas na performance, podem ser um reflexo de, às vezes, um problema maior, não é? E por isso é que eu acredito que a respiração ou exercícios de respiração devem ser desenvolvidos como uma das primeiras áreas, logo na rotina diária.

Eu

E o que é uma boa respiração, para ti, para se tocar trombone?

Entrevistado

Uma boa respiração, é uma respiração que é o mais pura e o mais natural possível. Mais simples possível porque, muitas vezes, acho que confundimos um bocadinho aquela questão de respirar muito ou respirar muito ar e acabamos por adotar, e eu vejo isso em alunos, adotar posições estranhas na boca, até a própria língua que assume posições estranhas, quando falamos ao aluno e dizemos para respirar mais e aumentar a sua capacidade. Ou abrir demasiado a boca, ou adotar posturas que acabam por prejudicar, por exemplo, a traqueia. Por isso, para mim, uma boa respiração, esse conceito de uma boa respiração é o mais natural, mais profunda e relaxada possível.

Eu

Tu pensas em ativação de alguns músculos, ou não? Ou seja, pensas em potencial aquilo que já se faz, é isso?

Entrevistado

O Alessi, e tu sabes disso, da muitas vezes aquele exemplo, e para mim é um bom exemplo, como se tivesse um estetoscópio e estivesse no médico a ser auscultado. As pessoas não estão a pensar em WHO ou garganta aberta, simplesmente estão a respirar o mais puro e eu acho que é o melhor exemplo de uma respiração, natural, pura.

Eu

Eu acho que tu já não apanhaste isso, mas ainda sou do tempo de haver uma moda de Nova Iorque que pegávamos em papel higiénico, ainda apanhaste isso?

Entrevistado

Rolos de papel higiénico não, mas tubos de canalização.

Eu

Sim, também os tubos.

Entrevistado

Andava sempre... bem, eu, honestamente, nunca achei muita piada. Isso eu tenho um, nem sei bem como é se chama, acho que é UltraBreathe, é o único único aparelho de respiração que eu tenho é esse e não pratico todos os dias, confesso. Gosto de fazer exercícios de respiração diariamente, mas muitas vezes nem é tanto pela direção que pode ter num instrumento, mas é mais o relaxamento a nível físico do que propriamente direcionado para para o trombone. Mas esse UltraBreathe foi concebido, na altura, para ciclistas, para o aumentarem a resistência pulmonar. Mas mas nunca fui muito fã desses aparelhos de respiração. Nunca senti muita necessidade, um par de respirações profundas, todos os dias e intercalando com o estudo, ajuda a fazer a diferença, não é? Principalmente, quando estamos a trabalhar repertório difícil onde vamos adotando respirações cada vez mais curtas, mais ofegantes, parar e poder ter...

Eu

Tu colocas a respiração, o ensino da respiração e este conceito que nos é passado muito do ar, não é? Ao mesmo nível dos outros aspectos técnicos ou não?

Entrevistado

Sim, sim, sim, certo.

Eu

Tu segues algum modelo de ensino aprendizagem do trombone? Algum tipo de forma de pensar um instrumento, alguma escola ou alguma filosofia?

Entrevistado

É um bocado difícil de responder a isso. Se calhar, em diferentes fases da minha vida, seguia mais umas coisas que outras, mas neste momento... eu lembro-me que, na altura da Escola Superior, se calhar, fui mais invadido com uma escola mais americana de abordar um instrumento tanto ao nível de som, de articulação, de respiração, precisamente respiração, porque sabemos que os americanos têm uma escola particular nesse sentido. Mas, atualmente, não, e até um pouco pelo aquela abordagem de literatura que estávamos a falar anteriormente, acho que é fácil compreender que não. Tanto abordo um compositor, um autor inglês, um autor alemão, um autor americano, um autor francês, caso do Becquet também. Não tenho assim, honestamente, uma escola, atualmente. Existiu uma fase em que se calhar segui essa escola mais americana, até o próprio Stefan Schulz, também pelos meus anos de contacto com Jon Etterbeek, isso foi evidente. Mas mesmo com o Stefan Schulz, apesar de ser europeu, alemão e não ter muito daquele tradicionalismo americano, mas tem algumas coisas que, ele próprio, incute algumas dessas coisas aos alunos, principalmente, envolvendo a respiração.

Eu

Para o Schulz, a questão do ar também é fundamental no ensino dele, suponho.

Entrevistado

Sim, sim. Isso é puramente americano, é uma abordagem puramente, na minha opinião, americana, a forma como ele...

Eu

E a influência das escolas... quais são as características que consideradas mais importantes num aluno? Há bocado falamos do músico agora estou a falar do aluno, decerto não é muito diferente ou não? Não sei.

Entrevistado

Se calhar, não é muito diferente. Eu considero no aluno a organização, responsabilidade, organização e responsabilidade no sentido de cumprirem aquilo que eu lhe peço, aquilo que é programado, a ambição, porque temos aqueles alunos que, realmente, são ambiciosos e querem e gostam de se propor a desafios além dos propostos, a nível interno na escola. E isso é uma coisa que eu aprecio bastante, aqueles que querem fazer mais além do mínimo. Num contexto de escola superior, o companheirismo. Sem dúvida, para formar uma classe unida e, essencialmente, para existir auto-ajuda, não é? Eu acho que é uma característica fundamental para o sucesso.

Eu

Características auditivas e rítmicas, também consideradas importantes ou achas que o aluno, tendo uma percepção, portanto, ou seja... eu vou trocar um bocadinho a ordem que tu me deste porque acho que começa mais na ambição, não é? Depois, se for organizado e responsável, achas isto mais importante, por exemplo, do que ter um bom ouvido.

Entrevistado

Se calhar, com o mesmo grau de importância. Atualmente, eu tenho alunos, que, pelo

menos um ou 2 deles, têm ouvido absoluto ou quase absoluto. Se o têm, eh pá, por um lado, honestamente, fico descansado porque há coisas que eu não vou ter dúvidas que vai fazer bem, nomeadamente, em termos de afinação e de questões intervalares e etc. Agora, se o aluno não tem, ou se o aluno tem problemas rítmicos, claro, vamos ter de trabalhar, vou ter de tentar ajudar a superar aqueles problemas dentro daquilo que é possível. Não é porque, teoricamente, são coisas que devem ser corrigidas, nem tanto no instrumento, não é?

Eu

Fazendo a pergunta direta, se tu identificas o talento como uma das características importantes num aluno?

Entrevistado

Não, não. Nem estou, honestamente, nunca estou à procura disso, de um aluno talentoso. Isso do talento é um bocado subjectivo, não é? Eu gosto de sentir que alunos têm facilidades em determinadas coisas, porque isso dá-nos conforto para o trabalho que nós vamos desenvolver com esse aluno, dá-nos conforto na escolha do repertório, no trabalho a longo termo que vamos desenvolver com esse aluno, não é? Porque se o aluno ou o estudante, apenas tem problemas, a planificação é completamente diferente. Problemas quer dizer, em todos os aspectos, a planificação vai ser, será completamente diferente do que um aluno que eu identifico como tendo muita qualidade neste aspecto, tem muita qualidade naquele aspecto, isto aqui é um bocadinho mais débil, a planificação acaba por ser feita um bocadinho nesse sentido. A questão do talento, isso trabalha-se.

Eu

E se falarmos daquilo que distingue um bom aluno de um aluno excelente, achas que é mesmo só o trabalho ou achas que aí o talento já pode fazer a diferença entre alguém que consegue dar um passo acima, ou seja, que ajude a distinguir-se?

Entrevistado

Pode fazer diferença, pode fazer a diferença. Mas acho que essa diferença só será, na minha opinião, patenteada num nível muito avançado, acho que numa fase de formação, essa diferença, acho que pode passar um bocado por mais facilidade numa coisa que noutra, num nível, se calhar, bastante mais avançado pode fazer alguma diferença.

Eu

Ok, como é que utilizas a experiência que o aluno traz consigo nas tuas aulas, ou seja, a importância dos conhecimentos, experiências que o próprio aluno possui? Não sei se já pensaste nisso ou não, mas quando recebes um aluno, mesmo que... por exemplo, falando no teu caso, tu quando começaste a ter aulas comigo, já tinhas conhecimentos de como tocar o trombone, o trombone, para ti, não era uma novidade, não é? Então, como é que se pode mobilizar esse tipo de conhecimentos? Quer dizer, não, tem que ser no ensino básico, não é? Pode ser no ensino mais tarde.

Entrevistado

O background que, atualmente, pode existir, pode ter, no caso de desses alunos mais novos, ter alguma influência, principalmente nos primeiros tempos na evolução ou, às vezes, alguns alunos que têm elementos familiares. Eu tenho alunos no conservatório que os pais são professores de música também, sinto que isso, no caso desses alunos, é quase inevitável que a evolução seja mais rápida, porque grande parte deles têm um auxílio importante em casa, não é? Num nível mais avançado, eu acho que são questões, no nível superior, questões um bocadinho diferentes, não é? O background que o aluno pode ter, acho que, se calhar, tem mais influência ou mais significado em evoluções diferentes, crescimentos paralelos que não apenas no trombone.

Eu

Em que circunstâncias é e como usas essas concepções, que o aluno possa já ter a adquirido? Ou seja, se permites ao aluno, de alguma forma, e ele ter opções, não é? Ou seja, ó professor, eu acho que isto aqui deve ser assim.

Entrevistado

Eu tenho todo interesse que grande parte destas iniciativas, partam dos alunos, isso é bom, é sinal da tal característica que nós estávamos a falar anteriormente, da ambição. Existem alguns alunos que eu, muitas vezes brinco com isso, que são alunos esponja, que são alunos que entram na sala e estão ali só para absorver as coisas que nós lhe dizemos e não têm opinião crítica, não questionam, não duvidam e eu, honestamente, tenho alguns desses alunos mas não é o tipo de perfil que eu mais gosto nos alunos onde nós estamos debitar matéria, a corrigir e não existe uma voz, uma voz crítica, uma voz pertinente do outro lado. Mas também tenho o outro lado. Tenho casos de alunos que questionam, que que gostavam de fazer isto desta forma gostava e isso é importante encorajar quando existem alunos com esse perfil. Também, é preciso encorajar os que não têm esse perfil a terem essa opinião crítica e essa vontade de criar. Mas acho que é importante, quando encontramos alunos com esse perfil, de tentar realçar ou tentar ajudá-los a que aquilo que eles sentem e aquilo que eles acreditam, possa ser levado a bom porto, porque isso é importante, acabam por ser coisas genuínas.

Eu

Em que momentos consideras importante um aluno ser ouvido, ou seja, estamos a seguir uma linha de raciocínio. Quando responde às questões que lhe são colocadas, quando executa um exercício.

Entrevistado

Pode depender uma bocadinha das situações, mas eu acho que é importante, sem dúvida, ter o feedback no final, sempre, de cada execução. Mas, eu tenho alunos, que também gostam antes da performance de falar sobre qualquer coisa e só depois é que executam. Eu acho que se o aluno quer intervir, ou quer manifestar alguma opinião, mostrar alguma sensação ou o que seja, acho que não importa o momento, mas acho que é fundamental, pelo menos, no final da performance, existir sempre esse...

Eu

Feedback. Tu falaste, na defesa, nesta questão da meta-cognição, não é? Portanto, está um bocado relacionado com isso.

Entrevistado

Certo, certo.

Eu

Em que situações é que os alunos normalmente colocam questões ou fazem propostas?

Entrevistado

Situações, mas de quê?

Eu

Em contexto de sala de aula, não é, ou seja, em aula.

Entrevistado

Normalmente, em questões de repertório, podem, às vezes, fazer propostas em questões de repertório, mas, honestamente, não tenho alunos a fazer muitas propostas. Às vezes, coisas de... eu acho que é a maior parte das propostas partem sempre de mim, mesmo a nível de concursos, orquestras de jovens, de gravações disto, agora estão na moda estes concursos todos online, derivado da pandemia. Esporadicamente tenho alunos que

apresentam a ambição de participar nisto e naquilo, mas, maioritariamente, incide sobre o repertório.

Eu

Pelo que eu estou a perceber, mesmo assim, não é frequente, não é?

Entrevistado

Não é, infelizmente, gostava que fosse muito mais. Aliás, eu até considero pouco frequente, muito pouco frequente.

Eu

Enquanto professor, pensas no futuro profissional dos alunos, ou seja, se poderão seguir uma área de performance ou docência? Só para me explicar, para que fique claro, quando eu falo em performance, falo em qualquer género de em que tu consigas ter uma carreira a tocar. Não tem que ser orquestra, não tem que ser música de câmara. O Cenoura e o Daniel chegaram a fazer, durante um período da vida deles, carreira a tocar na Praça da Alegria. Divido em 2 porque creio que são as 2 áreas que nós podemos... ou seja, claro que são 2 chapéus grandes, não é? Dentro do chapéu há muita coisa que podes fazer, mesmo assim, mas são 2 áreas que, basicamente, serão as nossas saídas profissionais.

Entrevistado

Eu acho que é possível eu identificar o perfil de alguns de alguns alunos, mesmo desde idade precoce que, eventualmente, no futuro, eventualmente, porque nós nunca sabemos que eles possam ser bem sucedidos numa ou noutra área. Já tive situações de alunos a terminarem o 12º e eu, obviamente, dando apenas o meu conselho, já aconselhei alunos, mesmo no 12º, antes de irem para o ensino superior, a seguir uma área mais direccionada para a docência. E outros, claramente, para a performance e esses casos que, por acaso, direcionei mais para a docência acabaram por não ir e hoje em dia estão assim, um bocadinho, em sarilhos. Na Escola Superior, também consigo identificar alunos que têm um perfil e que têm características e a ambição, também, para poderem investir no futuro na performance, em qualquer tipo de performance, nomeadamente, a orquestra. Outros que não, outros que, claramente, poderão ter sucesso enquanto docentes. Alguns, não são tão fortes a nível de performance mas tem outras valências como, opinião crítica, pensamento construtivo sobre diferentes modalidades, diferentes áreas e acho que a nossa função, também acaba por ser um bocadinho por aí, tentar elucidar e tentar a abrir um bocadinho essas portas das diferentes áreas que existem, para tentar, exportar, por assim dizer, o melhor de cada um e que eles possam se sentir confortáveis com isso. Lembro-me desse aluno, que eu estava a referir, que acabou o 12º e que eu tinha recomendado, por assim dizer, para seguir ele não acreditou, não se reviu nisso. Apesar de ser um perfil que eu lhe reconhecia, eu reconhecia-lhe um perfil muito mais para uma vertente diferente do que, propriamente, para a performance. Mas pronto, nós não podemos obrigar nada a ninguém, nós somos orientadores.

Eu

Tentas adaptar os modelos pedagógicos aos interesses dos alunos?

Entrevistado

Tento, tento ao máximo, principalmente no Ensino Superior porque no Conservatório, eles têm aquele plano curricular onde devem seguir todos aqueles parâmetros de atingirem determinadas coisas, determinadas escalas, determinados estudos, determinadas peças pronto, aí é um bocadinho mais difícil. Posso adequar os graus de dificuldade mas é um bocadinho mais difícil alterar isso. Agora no Ensino Superior, existe essa margem e é importante que ela exista também.

Eu

Um aluno que queira seguir performance, dá um repertório mais mais avançado, um

repertório diferente em relação àquele que queria seguir a docência, fazes a separação, ou seja, e se os 2 podem ter 20, fazendo repertórios diferentes, com níveis de exigência diferentes.

Entrevistado

Eu, honestamente, nunca... mesmo aqueles alunos que no ensino superior que, eventualmente, tenham valências mais direcionadas para a pedagogia por exemplo, os alunos não admitem, numa fase precoce, que vão seguir isso. Pelo menos, eu não tive ainda essa experiência, de ter alunos que no início de uma licenciatura me tinham dito: professor, eu estou aqui a fazer um curso de trombone, mas eu quero... nunca tive, porque se tivesse as coisas poderiam ser diferentes. Eu acho que é um processo que nós vamos identificando gradualmente na personalidade e acho que todos os alunos entram sempre com a ambição de ser trombonistas de performance tento sempre, ao máximo, que eles desenvolvam esse trabalho com a máxima qualidade nessa fase. Agora, a partir do momento que as coisas possam ser identificáveis, que o aluno tem uma recaída, não é uma recaída, mas está mais direcionado para outra vertente que não apenas a performance, aí, acho que faz sentido começar a ver as coisas de outra forma. Respondendo à tua pergunta, se é possível ter 20. Possível, é.

Eu

Percebes o que quero dizer, ou seja, se é possível nós avaliarmos competências diferentes e modos diferentes fazendo uma avaliação...

Entrevistado

Não baseada apenas na execução, não é? Eu acho que é possível, mas se calhar, infelizmente, não acontece porque as avaliações, principalmente finais de curso tem sempre professores...

Eu

Que são performers também, em princípio, não é?

Entrevistado

Sim, sim e tem elementos do júri que, muitas vezes, são de classes diferentes e não têm essa perspectiva que nós temos sobre o aluno. Muitas vezes, a incidência, pelo menos do jurado, está na performance, na execução daquele momento e mesmo que o aluno toque muito bem, vai sempre existir o argumento que tocou muito bem e tal, mas o repertório, se calhar, não era ajustado para um final de licenciatura, por exemplo, é muito fácil.

Eu

É mesmo aí onde eu quero chegar. Se alguém que faz uma coisa até mais simples, mas a faz realmente bem, não é?

Entrevistado

Eu acho que é possível, mas infelizmente, não tenho presenciado casos desses.

Eu

Eu até vou um bocado mais longe, eu acho. Eu até acho que é perfeitamente possível mas o meio, que somos todos, não sou só eu e tu, não estamos sensibilizados para esta diferença.

Entrevistado

E se calhar começa, também, pelos planos curriculares porque nas universidades, nós já falámos disso, nas universidades, eu acho que a oferta devia ser muito mais vasta. Devia existir licenciatura em instrumento mas licenciatura em instrumento, ramo ensino ou alguma coisa do género ou licenciatura em instrumento ramo, música de câmara, o que fosse. E acho que todos os planos curriculares poderiam ser compatíveis e ser reformulados para...

Eu

E com os mesmos docentes.

Entrevistado

E com os mesmos docentes, claro. Acho que isso permitiria, eventualmente, um desempenho dos alunos, desenvolver um trabalho mais profícuo, não é?

Eu

Sim, e acima de tudo, não ter esta obrigação de quem estuda um instrumento é para ser performer, não é? Porque como tu estavas a dizer há bocado, aliás, e todos nós identificámos isso, tu para seres performer tens que ter... aliás, por exemplo, todos os trombonistas que eu tenho entrevistado são poucos, diria que nenhum, identifica, à priori o talento como uma condição para tu seres um excelente músico. Portanto, isso leva a outras questões, se nós todos identificámos como trabalho, a ambição que estavas a dizer, a resiliência como quase todos dizem como uma das condições principais para conseguires ter uma profissão, ela decerto é transversal a tu seres performer ou docente, só para tu estares na performance tens que ter certas condições e uma delas é estares à vontade para comunicar com outro, não é? Ter capacidade de comunicar com alguém sem estares a... seres uma pessoa tímida diminui a probabilidade de conseguires ser tão bom performer, é muito alta, mesmo tendo mais condições e até seres melhor músico, não é? Quando chegas à altura de tocar, a performance tem um espaço e um tempo definido e se fazes mal aqueles 5 minutos que tens para mostrar aquilo que tu és... terminamos a entrevista. Obrigado pela colaboração e disponibilidade.

Entrevista nº 12
21 de janeiro de 2021

Eu

Começámos com o 1º bloco. Qual era a profissão dos teus pais e o grau académico e se tinham alguma relação com a música, fosse ela amadora ou profissional?

Entrevistado

A minha mãe tinha formação de professora de ensino básico mas nunca exerceu. Ela teve quatro filhos e dedicou-se a organizar as coisas em casa. O meu pai trabalhou em coisas diversas, num banco e numa empresa imobiliária, também esteve desempregado muitos anos mas a área dele era administração de recursos humanos, dentro do um banco ou dentro uma da empresa imobiliária. Foram as duas atividades ao longo da vida dele.

Eu

Ok. Então são pessoas que tinham informação. Tinham o quê? O 9º ano?

Entrevistado

Eu penso que no caso do meu pai seria, tipo o 12º ano e no caso da minha mãe seria o universitário.

Eu

E eles tinham há alguma relação com a música?

Entrevistado

A relação com a música, diretamente, não tinham nenhuma mas indiretamente, na família do lado da minha mãe havia uma forte tradição familiar, como hobby, ligada à banda de música. O meu avô, o pai da minha mãe, adorava a música. Tocou na banda e ouvia música em casa nos dias livres do seu trabalho, adorava a música e claro, a minha mãe também cresceu nesse ambiente musical. E por aí, começou o meu percurso de aprendizagem, foi por causa do meu avô materno, ao início, em casa dele e depois na academia da banda de música.

Eu

Estudaste em escola pública ou escola privada?

Entrevistado

Pública.

Eu

Com que idade começaste a estudar música?

Entrevistado

Com 12 anos

Eu

Ou seja, o 1º contacto foi com essa idade ou em casa já havia algum contexto musical?

Entrevistado

Não, não. Isso foi aí com 11, 12 anos. O meu avô apanhou-me e disse, basta de jogar futebol e brincar na rua, vamos aprender alguma coisa além de disto.

Eu

Tu tens mais três irmãos, disseste há bocado.

Entrevistado

Sim, somos quatro irmãos. Eu sou o 3º, tenho um irmão e uma irmã mais velhos e depois uma irmã mais nova.

Eu

E os teus irmãos têm alguma ligação com a música também ou não?

Entrevistado

Não, a minha irmã mais nova tocou na banda de música mas sempre de forma amadora.

Eu

E o trombone, como é que surgiu na tua vida? Foi 1ª opção?

Entrevistado

O trombone foi o 3º instrumento. Foi um verão, lá na praia onde tínhamos um apartamento, o meu avô também estava a passar férias perto e como eu já sabia algum solfejo, ele deu-me uma trompete. Não sei se foi a trompete, ou o verão, ou calor em Alicante mas a sensação não me agradava, não tive felling com a trompete. Passou o verão e voltamos à vila, no interior de Alicante e o meu avô tinha um bombardino muito velho, um instrumento com muitos anos que ele tinha a tocado, soprei, e a resistência do instrumento é mais agradável no início e agradou-me o facto de passar um pouco de tempo a inspirar e a aspirar, era um felling agradável. Entrei na banda de música com o bombardino e só 2 anos mais tarde, e também por iniciativa do meu avô, no Conservatório perto da minha vila, o Conservatório de Elche. Fiz as provas de acesso e entrei. Foi quando encontrei um professor que foi muito importante no meu percurso. Foi um professor que tinha tocado trombone de pistões mas nessa altura estava a tocar trompa, era professor de trompa mas no Conservatório ele lecionava todos os instrumentos de metal. Fiz um ano em bombardino mas ele disse-me, se queria seguir música e ter mais opções, para aprender trombone ao mesmo tempo. Continuamos no bombardino e estudamos trombone que pode abrir mais possibilidades profissionais.

Eu

Tens ideia se ele fez essa observação por considerar apenas as questões da profissionais ou por ver e ou reconhecer em ti capacidades musicais para exercer a profissão?

Entrevistado

Eu penso que, como estava a correr bem com o bombardino, estava a aprender a um ritmo bom, mas o trombone podia abrir mais portas e abrir a porta de um futuro, quem sabe, numa orquestra sinfónica, o trombone também acrescentava qualquer coisa nesse sentido.

Eu

Em Espanha têm muitas bandas municipais. Quantos bombardinos é que tem uma banda municipal? As amadoras têm dois a quatro, por aí.

Entrevistado

Não sei dizer ao certo mas no mínimo 2.

Eu

Trombones são pelo menos cinco, não é? Há uma oferta diferente. O Conservatório era de ensino oficial ou era só uma escola da zona?

Entrevistado

Era um Conservatório público na cidade de Elcher. Na altura, chamava-se Conservatório de nível médio. Em Espanha, na altura, tinha o plano que chamavam plano do ano 66 que oferecia três graus ou três etapas de estudos, grau elementar, grau médio e grau superior, no

total eram oito anos. O grau elementar eram os 3 primeiros anos, o grau médio o 4º, 5º e 6º e o superior, 7º e 8º anos.

Eu

Era com em Portugal antes das escolas superiores. Mas em Espanha, quando tu estudaste, não havia já escolas superiores de música?

Entrevistado

Havia Conservatórios superiores, eu acabei até ao 6º ano em Elche, nesta escola com este professor que é era trompetista e só tive o meu 1º professor de trombone no 7º ano em Múrcia, no Conservatório Superior de Música em 1994.

Eu

Em Portugal, o ensino do ensino da música até 1983, estou a falar daquilo que são as coisas oficiais, em termos de lei não é? Era tudo feito nos Conservatórios tal como tu fizeste, só que os últimos dois anos eram feitos também no Conservatório e, na altura, existiam, praticamente, o Conservatório do Porto e o de Lisboa. O de Braga não sei se fazia isso, não tenho a certeza. Mas, basicamente, não havia assim muitos Conservatórios, em Coimbra também havia mas eram poucos. Em 83 formam as escolas superiores, basicamente, foi só a a Escola Superior de Música do Porto e de Lisboa mas o trombone só surge na Escola Superior de Música em 90. Portanto, mas ESMAE eu fui o 1º aluno, em 96, aqui em Lisboa foi o Castelhana, que deve ter sido em 94 ou 95 e por volta dessa altura, também na Metropolitana. Não chegaste a conhecer o Stefan Guilleux, pois não?

Entrevistado

Sim. Brevemente mas coincidimos, chegamos a conversar.

Eu

Tu acabaste os teus estudos e foste estudar para fora, em Portugal isso só está a acontecer há 10 anos, talvez. Vocês já tinham muita cultura de estudar lá fora então, eu pensava que o vosso ensino era mais organizado.

Entrevistado

Não, não, não. Nós tínhamos os Conservatórios superiores e tínhamos nas principais cidades, um em Valência, outro em Alicante e outro em Castelló. Portanto, três na comunidade valenciana e depois tínhamos um superior em Múrcia, que essa é outra comunidade e depois havia em Barcelona, Sevilha, Madrid. Eu acabei os 2 anos em Múrcia com um professor muito bom.

Eu

Com que idade foste para Múrcia?

Entrevistado

Tinha 18 anos. Também tinha acabado o que, em Espanha, se chamava, curso de orientação universitária, COE. São estudos gerais, estudos de cultura geral mais depois não fui para a Universidade, fui para o Conservatório Superior para seguir. Foi com 18 anos que deixei de ter disciplinas de cultura geral, que fazia de manhã e a partir desse ano, dedique-me só à música e ao trombone e a outras disciplinas formativas de música e de cultura a musical.

Eu

O trombone surge na tua vida como uma consequência do bombardino?

Entrevistado

É isso, o trombone surge como consequência do bombardino e o desejo de querer ser músico.

Além de, digamos, do amor que eu sentia pela música que vinha muito do meu avô. O meu avô era um amante total da música. Tocou bombardino, tuba, tocou trompete. Ele acabava a jornada de trabalho e trabalhou em coisas muito diversas e fazia a sua meia hora, 1 hora de notas brancas, era muito disciplinado e estudava os seus Arbans, estudos de lirismo, ele adorava a música.

Eu

Há alguma com a formação, então.

Entrevistado

Sim, sim. Isso são influencias do meu avô mas, principalmente, este professor em Elche, este trompista, que era e ainda é um louco. Um louco bom, positivo da música que, sendo adolescente, com 13, 14 anos, foi quando fui para este Conservatório Regional, em cada aula este senhor nos transmitia o estado de prazer, de querer comunicar, de querer cantar, de querer dizer alguma coisa, sempre muito extrovertido, muito relaxado em relação a qualquer coisa menos positiva e foi por ele que a vocação ficou em mim. Ele foi como um veneno não é? Fiquei envenenado por causa deste senhor, ele é o meu pai musical. Gabriel Garcia Martinez, é o nome dele. Desde que comecei a estudar com ele o meu propósito era ser músico, dedicar-me à música.

Eu

As aulas com esse professor eram individuais ou em conjunto?

Entrevistado

Ele fazia individual, duas vezes por semana de meia hora, ou assim e depois, por iniciativa própria, ele organizava ensembles de metais, coisas que ele arranjava, estamos a falar em Espanha dos anos 87, 88, 89, em havia algum material mas não era tão fácil como hoje. Lembro-me de uns arranjos que ele fazia de coisas de Wagner, com muitos erros e coisas meio inventadas por ele mas que não deixavam de cheirar a Wagner. Ele dirigia e criava um ambiente e um estado em nós que era sempre bom e aprendíamos muito.

Eu

Ótimo. O que consideras mais importante para se ser músico? Ou que aptidões ou competências?

Entrevistado

Eu penso que há um mínimo de aptidões que há que ter, mas penso que sem vocação é muito difícil. É muito difícil de ultrapassar as diversas fases que nós todos temos, não só no nosso percurso como estudante mas também como profissional, sem vocação é muito difícil não dares um pontapé e dedicaste a uma coisa mais óbvia e mais razoável, muitas vezes. A vocação é o que nos empurra para a frente e é uma das forças mais potentes que há, na minha opinião, junto com o amor e junto com outra força invisível. A força da vocação é algo impressionante.

Eu

Estas a falar de motivação interior, não é?

Entrevistado

Sim, sim, Está aí e faz-te ir para a frente.

Eu

Consideras que teres a aptidões é mais importante do que isso? Ou seja, se alguma vem em 1º lugar?

Entrevistado

Creio que as aptidões têm que estar aí.

Eu

Ouvido, sentido rítmico.

Entrevistado

Exatamente, ouvido, ritmo. Ouvido e sentido rítmico, essas duas, têm que ter o mínimo. Claro que tudo se desenvolve mas tem que haver um mínimo, não sei se concordas com isso.

Eu

Tu começaste com 12 anos no conservatório, não é? E depois, qual foi o teu percurso?

Entrevistado

Sim, pronto. Antes do Conservatório estive, cerca de um ano antes, na casa do meu avô, comecei na casa dele. Acabava a escola e todos os dias tinha aulas, fazíamos o livro de solfejo e depois o bombardino, sentava-me com ele todos os dias. Depois, ao mesmo tempo, comecei a ir à academia da banda de música, era uma ou duas tardes por semana com um senhor que era o maestro da banda que dava aulas a todos os instrumentos, desde clarinete, saxofone... estamos todos sentados em fila, 10 ou 20 crianças até chegar ao maestro da banda que dava a lição. Isto foi antes do Conservatório, com 12 anos e depois, como te disse, fui para Múrcia, para o Conservatório Superior e fiquei 2 anos com o meu 1º professor de trombone. Excelente profissional, ele, hoje, toca na Filarmónica de Múrcia e é Catedrático do Conservatório Superior de Música, Mario Calvo, é o nome dele. E pronto, dois anos mais tarde acabei o superior e fui para Freiburg, para a Alemanha. De 1996 até 2000 estive em Freiburg com o professor Branimir Slokar.

Eu

Quais foram os professores que, quer dizer, já falámos disto mas os mais relevantes foram esse do ensino em intermédio... ou seja, ele tocou-te não pelas questões técnicas, não é? Porque ele era trompista, mas foi mesmo pela questão de ele ser um apaixonado por aquilo que fazia, não é?

Entrevistado

Músico, músico.

Eu

Sentiste muita diferença quando começaste a trabalhar com alguém especialista no instrumento?

Entrevistado

Foi fantástico porque eu cheguei com bases boas, penso eu. Era muito saudável naquela altura, sim, haviam umas bases bastantes saudáveis e fez com que tenha evoluído, com mais ou menos conforto, com mais ou menos facilidade mas penso que, nessa altura, com 18 anos, chegava muito fresco, com muita motivação, muita saúde. E este contacto com o professor especialista de trombone, o meu primeiro professor de trombone, fez com que eu comesse a evoluir muito rápido porque ele deu-me métodos de técnica, estudos trombonísticos, repertório e foram dois anos muito frutíferos.

Eu

Então, e depois foi para Alemanha. O Slokar também consideras que foi alguém importante?

Entrevistado

Foi importante, sem dúvida, muito importante, não foi fácil, não foi fácil. Embora, em geral,

tudo correu muito bem, como estudante, aparentemente mas houve coisas que ficaram por falar. Mais tarde, como profissional, tenho sentido um pouco a falta de ter passado mais tempo a falar de coisas mais básicas ou falar de temas que podíamos ter demorado mais, mais lento ou a encontrar palavras para ter um domínio do ar ou relaxamento. Conversas, quem sabe, mais lentas nas quais eu poderia ter aprendido mais rapidamente coisas que depois, mais tarde, na profissão precisas. Não sei se me estas a perceber. Com o Slokar, houve coisas incríveis de ter estado em contacto com muito repertório, participar em muitos eventos, a parte técnica de escalas, estudos, a preparação para provas. Cada semana aconteciam coisas de apresentar algo em público ou para o resto da classe. Simulações de provas de orquestra, apresentávamo-nos a todas as orquestras, estudávamos muito em grupo, não havia uma semana onde não tinhas estudado com um ou dois colegas, um tocava para ti e tu tocavas outro. Era, digamos, um ambiente... o Slokar fomentava um ambiente de competitividade bastante saudável e era uma preparação mais solística, mesmo do repertório de orquestra, fazíamos as partes de primeiro trombone, não fazíamos secção. Eu tive a sorte de ter um contacto com outra formação mais orquestral nas orquestras de jovens que eu tive a sorte de frequentar e mais tarde, no contacto com a Sinfónica da Galiza, há outra cultura de orquestra, de sonoridade. Mas no tempo de estudante, onde estás com o dia todo para te alimentar, algumas partes ficaram bem satisfeitas, outras poderia ter sido algo mais focado na profissão, na profissão de músico de orquestra.

Eu

Estou a ver os apontamentos e uma coisa que acho curiosa, que acho mesmo interessante é que talvez, a tua maior influência foi um não trombonista, e isso é curioso.

Entrevistado

Sim, em parte sim. Claro que considero muito importante ter passado pelo Conservatório de Múrcia com esse trombonista e esse professor fantástico, foi um tempo mais curto, na realidade foi um ano e meio e penso que Freiburg, a Alemanha também foi muito importante. Apanhar também essa atitude, essa resistência, um pouco psicológica de frequentar eventos. Penso que nós temos também de apanhar uma rotina de... há uma série de atividade prévias para ganhares um concurso que devem estar aí. Na Alemanha, e na classe de Slokar davam condições para ganhar essa rotina e ter a possibilidade de ganhar um trabalho em orquestra, em Espanha não foi suficiente, podia ter tido sorte e ganhar um emprego, até em orquestra mas foi muito importante estar numa escola alemã onde acontecia muitas coisas. Pude ouvir também piano, violoncelo, ouvir pessoas de muitos países e depois entrar nessa dinâmica de concorrer a orquestras de jovens, a todas. E era fácil, era teres de te deslocar uns poucos quilómetros e encontravas as pessoas da Orquestra de Jovens da União Europeia, Gustav Mahler, Holstein, Pacific Music Festival.

Eu

Sim, mas essa acho interessante as influências. Eu também tive um bocado disso e acho piadas porque, ou seja, para se ser músico, o lado técnico absorve-te, muitas vezes, de tal forma que até se perde um bocado no meio a música. Acho piada ou que estás a dizer porque me revejo um bocado nisso. Aquilo que te guia, não tem que ser, necessariamente, alguém muito bom a tocar o instrumento que tu tocas, não é? Pode ser uma pessoa que não tem nada a ver com como instrumento mas que te induz numa certa forma de estar e fazer que tu, realmente, és melhor e tornaste uma pessoa melhor, um músico e isso interessante. Durante a tua formação, enquanto estudaste, tu organizavas concertos ou participavas em concertos de amigos? Fora o que eram coisas organizadas pela escola ou pela banda.

Entrevistado

Era basicamente para a escola e, nesse sentido, eu sou menos pró-ativo. Tenho sido sempre menos pró-ativo e sempre falando um pouco da Alemanha, tive essa sorte de que na escola sempre haviam audições de classe e duas, três vezes por semestre e depois tu tocavas com algum quinteto ou na audição de algum aluno de trompete. E depois, sempre havia algum colega alemão que tinha um ensemble e iam a outra cidade a tocar. E depois, todos estes eventos que aconteciam, concursos de trombone, que a partir do 2º ou 3º ano, íamos a todos, quase sempre.

Eu

Mas tu, há bocado disseste uma coisa que, na Alemanha estudavas muito em conjunto, com colegas e isso também é uma coisa que me interessa,

Entrevistado

Dessa experiência de estudar com colegas?

Eu

Colegas, sim, ou seja, de partilhar uma aprendizagem entre colegas.

Entrevistado

Muito, muito forte. E é algo que é que eu deixei, sinto muito o ter deixado de fazer quando entramos na profissão e que depois, quando comesas a fazer, todos os benefícios que traz. Parece uma coisa muito simples mas tu estás com um colega, tu tocas ele, toca, às vezes fazes comentários ou às vezes nem precisam fazer comentários, estás a tocar uma melodia, uma passagem do concerto de David e toca o teu colega, além de estares a te expores, ou a treinar a exposição, acontecem muitas coisas, também a prática da memória, de estar menos na partitura e sim no dizer. Também ganhas calo nessa parte emocional e de não ter timidez no discurso, tocar um solo ou tocar qualquer coisa. Isso fazíamos, em Freiburg, muito e considero que é algo muito muito positivo. Claro, que o meu tempo individual de estar a analisar o próprio som e a qualidade sonora e há coisas básicas, isso também é muito importante, mas como complemento, fazer muito este tocar para os outros ou estudar com outra pessoa, ou pessoas diversas. Na classe, éramos cinco ou seis nacionalidades e, claro, que estávamos muito influenciados pelas aulas do professor, mas havia um austríaco que, quem sabe, tinha estado em contacto com outro louco como eu tive, entre aspas, no ensino médio em Espanha e aí havia uma partilha de conceitos, de ideias, maneiras de dizer que nos enriquecia, sem dúvida.

Eu

É uma coisa importante e que ficou. Tu, disso retiras coisas muito positivas, não é? O que é que tu consideras mais importante num professor?

Entrevistado

É uma pergunta difícil. Ensinar com qualidade e com efetividade ou com correção não é sempre fácil. Mas penso que orientar é importante. Orientar bem.

Eu

E de que forma é que tu foste inspirado ou afetado, ou seja, como é que um professor te deu ânimo e vontade de seguir e estudar música?

Entrevistado

Eu penso que veio através destas aulas onde, um dos aspetos, além deste professor em Alicante, Elche, o Gabriel Garcia, em termos de técnica, falava de pureza. Ataque, início das notas corretos, sem vícios, não deixava passar nenhuma nota, às vezes, podia ser algo brusco

mas era no meio, era sempre no meio. Trabalhamos os livros espanhóis de flexibilidade de Miguel Badia, depois de Miguel Badia também, de técnica e depois livros mais francesas de estudos como Bléger, Colliard, Pichaureau. E pronto, em termos de técnica era pureza, som centrado, notas brancas, muitas mas depois era canto, era imitar o canto. E penso que era através desse canto e desse relaxamento, também falava muito do relaxamento, veio o prazer. Penso que ele, com esses 3 ou 4 conceitos de tocar relaxado, tocar centrado e cantar formou-se uma saúde técnica, uma boa embocadura que permitia tocar e cantar e ter prazer naquilo que estávamos a abordar.

Eu

Tu consideras que essas são as características vês num professor? Imagina que tu, hipoteticamente, querias estudar com alguém, isso seriam características que tu, eventualmente, ias procurar num professor, atualmente?

Entrevistado

Atualmente, claro, e pensando mais longo a prazo, está claro que sim, a musicalidade ou a cultura do som e também se a intenção é trabalhar ou tentar trabalhar numa orquestra também o domínio da profissão em orquestra.

Eu

Da experiência que eu tenho tido é que chegas um bocado tarde a saber aquilo que realmente queres fazer.

Entrevistado

É sobre o caminho que tu... ok, penso que apanhas o comboio que, quem sabe, é o melhor nessa altura, não quer dizer que seja o ideal para aquilo que vais fazer mais tarde. Sim, sim é interessante.

Eu

E tu qual foi a tua experiência, no teu percurso enquanto aluno, que te marcou mais negativamente, se é que tens alguma.

Entrevistado

Não, negativamente. Eu penso que, talvez... lembro-me momentos menos positivos ou menos felizes quando estive na Alemanha, embora, talvez fosse algo normal. Achas que podes ir longe e depois chega o momento de algum evento não atinges as tuas ambições ou os teus objetivos. Talvez, porque nesse percurso, nesse ensino há algumas coisas que achava que as tinha dominadas e não estavam, de todo, dominadas e apanhamos... não são sustos, são acidentes por não ter uma continuidade no que estamos a aprender. Coisas que estamos a aprender nessa altura, são novas e sim, faltava algumas.

Eu

E tu tiraste alguma coisa positiva disso?

Entrevistado

Sim, a coisa positiva é que tinha que procurar a maneira de fazer as coisas com mais facilidade e com menos tensão, com menos esforço.

Eu

Achas que o aspecto negativo de uma experiência, quando tu a ultrapassas, ela torna-se positiva, não é?

Entrevistado

Sim.

Eu

O que é que tu fazes nos tempos livres? Eu sei, mais ou menos, que gostas muito de desporto, não é?

Entrevistado

Agora a menos.

Eu

Com o bebé não é fácil.

Entrevistado

Não é fácil e com este Covid ainda menos. Mas eu sempre gostei. Sim, adoro música mas, pelo menos, adoro igual o mundo desporto e prático, neste momento, ténis ou futebol, ainda aos 44. Faço alguns jogos e outra coisa, adoro literatura, gosto muito de ler quando tenho tempo.

Eu

Tens algum estilo preferido de literatura?

Entrevistado

Sim, romances. Adoro Gabriel García Marquez, Milan Kundera.

Eu

Filosofia também, não é?

Entrevistado

Sim, sim. Herman Hesse. Rodrigues dos Santos, este jornalista angolano/português, também gosto muito como ele escreve. Sim, eu gosto muito de ler. Nesta fase, zero (risos).

Eu

Pois, com filhos pequenos é...

Entrevistado

Mas penso que é importante complementar a nossa atividade de músico, de especialista com contacto com outras artes. Não faço muito mas também vamos a museus, são momentos sentimos conexão, interação, interligação entre as artes, são coisas que trazem...

Eu

Que nos fazem melhor, digo eu.

Entrevistado

Sim, positivas, sim.

Eu

Vamos passar ao 2º bloco de perguntas que é o contexto profissional. Qual foi a altura em que decidiste fazer da música profissão e porquê?

Entrevistado

Sim, já te disse.

Eu

Sim, foi com catorze, quinze anos, não é?

Entrevistado

Sim, lembro-me que também, na altura, e no colégio tivemos a visita de psicólogo, tinha 14

anos, e perguntou a toda a turma, éramos 30 adolescentes, e eu, com 14 anos, disse, eu quero ser músico. E esse psicólogo voltou 3, 4 anos mais tarde à escola e ele lembrava-se que só um que tinha claro que queria ser e perguntou se ainda estava na turma. Era dos poucos que, com essa idade...

Eu

Tu consegues perceber porquê? Porque é que tinhas essa vontade?

Entrevistado

Pela vocação. Penso que este professor teve a capacidade com ou sem intenção de transmitir um namoro ou me fez intuir o especial que pode ser ser músico, o especial que pode ser para uma pessoa ser músico, as coisas que um músico pode sentir e desfrutar.

Eu

E as tuas expectativas realizaram-se, quando decidiste ser músico? Atualmente, fazes aquilo que tu idealizaste fazer?

Entrevistado

Sim. Em parte, e de maneira geral, sim e mesmo na pior das semanas, nos dias em que estás menos satisfeito com o que fazes, não troco por nada, porque há outros momentos que justifica a nível musical e a nível pessoal e por toda a gente que passa na tua vida. É tão diversa que com certeza se eu não tivesse esta sorte, teria ficado lá, em Alicante, na vila. É gente maravilhosa e cada vez que eu vou lá, dou graças de ser de lá mas dou graças e esse ficou grato por todo o percurso mesmo nas semanas onde há momentos que, talvez, não se cumprem as expectativas e que tu conheças bem. O mundo das orquestras profissionais, que, às vezes, funciona um pouco como uma empresa e menos como uma instituição artística onde, às vezes, há comportamento ou decisões que te afastam um pouco daquele ideal de fazer música entre todos e com a maior disposição, com a melhor atitude. Penso que acontece o mesmo nos países mais desenvolvidos, a profissão de orquestra pode cair, às vezes, numa certa rotina. Talvez, este lado, quando és novo, pensas que não vai acontecer. Quando és novo ou quando passas pelas orquestras de jovens.

Eu

Sim. Mesmo os primeiros anos, quer dizer, eu falo por mim, não é? Nos primeiros anos, a gente consegue relativizar muito mais as coisas do que depois. Ao fim de 20 anos já é um bocado difícil.

Entrevistado

Concordo e também é por isso que há tantos músicos, os que podem e têm alternativas, depois de 20 anos, há muitos músicos e colegas que eu conheço com este perfil, que fazem 20 anos de orquestra e depois, se têm a possibilidade, são professores de uma boa instituição onde podem também manter o estilo de vida ou as coisas de vida, em termos materiais. Manter a vida que tinham, enquanto músicos de orquestra, hoje, as posições de professores, permitem-lhes deixar a orquestra e centrarem-se em partilhar essa experiência e seguir, digamos, que alimentando a parte especial ativa com música de câmara ou mais atividade de mais substância, não é? Penso que manter a lucidez, o brilho na orquestra, acontece em muitas orquestras mas não é fácil.

Eu

E nós por cá, em Portugal, ainda não vejo muito isso mas é em Inglaterra, cada vez mais, há malta a desistir da carreira de músico de orquestra. E é mesmo surpreendente, acho eu. Quais

são as qualidades que consideras mais importantes para se conseguir singrar e integrar-se na profissão, enquanto performer? Enquanto músico, enquanto alguém que toca?

Entrevistado

Também depende para que tipo de performance. Depende se é para ser músico de orquestra, ou para solista, ou estas a falar de maneira geral?

Eu

Sim, ou seja, para ser músico. Eu acredito que há uma base geral, não é? Ou seja, uma coisa a partir da qual, realmente, podes fazer música contemporânea... sim, obviamente, que depois podes especializar-te mas vamos imaginar o quadro geral de qualidades, de atributos, de condições que tu olhas e dizes, eh pá, para se conseguir ser músico, para conseguires ganhar um lugar no Ensemble Modern, para ganhar um lugar numa orquestra, para ganhar um lugar nos Mnozil Brass, estás a ver?

Entrevistado

Sim, eu diria que som e técnica, como trombonista, som e técnica. Está claro que o som deve ser o melhor possível ver e a técnica também. Se tens um som maravilhoso e a técnica não é não é completa, ou seja, em que haver uma proporção. Muitas vezes uma pessoa com um som bom não chega tão longe como uma pessoa com um som mais discreto mas tecnicamente mais correta em todo o repertório, em todos os estilos, em todos os registos., por isso, penso que o som e a técnica são coisas muito importantes. Depois, além disso chega a música, como trombonista já é... e pronto. Deixa ver, som, ritmo, afinação.

Eu

E professor?

Entrevistado

Como professor?

Eu

Sim, se achas que há diferença ou não?

Entrevistado

Como professor há diferença. Eu penso que é essa tal parte da orientação, de ser capaz de se pôr no lugar do aluno e alimentar estes aspectos. Tentar alimentar estes aspecto que estamos a considerar relevantes. Saber adaptar-se às qualidades do aluno, se calhar, é por isso que tem que se colocar no lugar do aluno. Há muitos perfis de alunos, alguns são rápidos, outros que são lentos mas têm uma qualidade sonora, outros têm a inteligência física mas depois falta a inteligência um pouco mais intelectual e sabermos adaptar a estes tipos diferentes de inteligência quem podem os alunos, é importante.

Eu

Consideras importante fazer formação no estrangeiro ou não?

Entrevistado

Sim, por esta razão que eu tenho dito. Estar em contato com a tradição, um envolvimento onde podes aprender não só acerca de trombone mas sim, de cordas, de piano, de canto, de escolas e instituições onde acontecem sempre muitas coisas. Portanto, como estudantes, um ano no estrangeiro estas a ter experiências como em 4 anos em Espanha ou em Portugal. São coisas que tu estás a pôr dentro da tua mochila, ferramentas que depois, e armas, que tu utilizas em situações de prova. Digamos que é o ambiente que há no estrangeiro, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Suíça, creio que em França também. Sim, acontecem coisas e

atividades que te enriquecem de maneira mais completa, mais rápida e mais intensa, não quer dizer que uma pessoa que fica no seu próprio país, também pode, mas é mais difícil.

Eu

O contato é realmente difícil porque, pelo menos em Portugal, não há muita cultura musical, o público...

Entrevistado

Sim e, portanto, ir ao estrangeiro, morando lá ou através da viagem, ou, caso tenhas a sorte de ser uma pessoa muito pró-ativa, ficando no teu país também podes viajar mensalmente ou trazer pessoas ao teu próprio país. Há casos de gente que tem evoluído muito dessa maneira, ficando no seu próprio país e sendo pró-ativo, também se pode avançar muito mais. Ou ir ao estrangeiro ou nascer num país onde acontecem muitas coisas.

Eu

Na Alemanha, a probabilidade de um alemão quer ir estudar para o estrangeiro, não deve ser muito alta, não é? Digo eu.

Entrevistado

Sim, sim. Um alemão iria para outro país com um perfil, com tradição, pelo menos.

Eu

Um alemão nunca escolheria Portugal, não é?

Entrevistado

Nem Espanha, provavelmente. Eu também falo na minha experiência com os alunos aqui na ESMAE, correu muito bem. Embora em Portugal, com o sistema de escolas profissionais que vocês têm aqui, é algo muito especial, é algo fantástico e penso que é um dos fatores que tem influenciado no sucesso que muitas pessoas têm tido. O último exemplo é este aluno do Ricardo Pereira, de Viana do Castelo que acabou e foi diretamente...

Eu

E foi estudar com o Schulz, não é?

Entrevistado

Foi estudar com o Schulz e em poucos anos, em pouco tempo, claro que eu dou muito mérito ao Stefan Schulz mas dou mérito ao trabalho prévio com o Ricardo, o ambiente que tem tido esse aluno na sua escola, não é? Em Viana do Castelo.

Eu

Ele também tinha um lote de três ou quatro colegas também tocavam muito bem.

Entrevistado

É exato, exato. E aqui na ESMAE, com os alunos a fazerem esse percurso prévio nas escolas profissionais com bons professores, com muitas atividades, 3 anos ESMAE lançando-os, motivando-os para sair, dar comodidade e, talvez, para uma escola com um perfil adequado. Nem todas as escolas na Alemanha são as melhores.

Eu

Tenho alguns colegas meus que foram estudar para a Alemanha e foi mesmo complicado. Não foi só a barreira da língua, foi mesmo a forma de estar.

Entrevistado

Sim, sim também a escola. Eu penso que tive sorte, quando falo destas dificuldades ou destes

momentos assim, menos bons, talvez, seja por aí, esta mistura entre a formação de base técnica saudável com a formação do repertório solístico, um balanço. No meu caso, penso que eu tinha uma, embora trouxesse, do meu professor do ensino intermédio, motivação para a profissão, trazia ainda uma bagagem de base. Mas há escolas que são muito tipo, o fim justifica os meios. Na Alemanha, há uma ambição enorme para conseguir um lugar em orquestra e pôr participar em todos os eventos, competições e o risco está, às vezes, em perder o equilíbrio com essas bases ou com essas coisas simples que são as que fazem depois a diferença. E penso que escolher essa escola onde tens essas duas coisas é, também, importante mas isso, eu sei agora.

Eu

Sim, era o que estavas a dizer há bocado, é a experiência de ter passado por lá, não é?

Entrevistado

Sim, e penso que hoje, a malta portuguesa está a escolher bem, pelo o que eu vejo, mesmo os que vão para a Suíça penso que também. Suíça ou outras escolas, gosto do que estou a sentir, o que estou a ouvir é lindíssimo.

Eu

Consideras mais importante o reconhecimento do público ou dos pares? De outros colegas, neste caso.

Entrevistado

Dos colegas.

Eu

Por alguma razão?

Entrevistado

Também dou valor ao reconhecimento do público, claro que sim, mas sim, os colegas é o mais importante. Razão? Considero que têm, na maioria dos casos, mais cultura e mais critério, na maioria dos casos (risos).

Eu

Pois, isso é sempre complicado, não é? Ser músico de orquestra sempre foi um objetivo ou não?

Entrevistado

Sim, e quase sempre. Lembro-me que quando eu tinha 14, 15 anos, havia na minha vila um clarinetista que também tinha ido estudar para o estrangeiro, na Alemanha e passou por orquestras de jovens. Fez um percurso que eu também segui um pouco. Ele tocava na orquestra, sim, a orquestra esteve muito presente, além de, também, o gosto que tinha de ouvir o repertório de orquestra, a função do trombone. Sim, posso dizer foi um objetivo que surgiu cedo.

Eu

Portanto, consideras-te mais músico ou professor? Como é que te identificas?

Entrevistado

Músico.

Eu

Mas por que achas que ser professor tem outras características que tu não...

Entrevistado

Não, não, não. Eu também me considero as 2 coisas mas se tiver que escolher, é mais músico. Penso que, na minha opinião, tenho algumas qualidades, considero que tenho algumas qualidades fortes que me fazem ser bom professor. Mas há outras que faltam, outras que vejo outros colegas que têm uma força mais persistente em pequenos detalhes que, talvez, eu sou mais de abordar esses detalhes de maneira mais lenta, ou mais através da musicalidade, ou através de não falar. Resolver as coisas tocando, sabes? Faço sempre isso. Às vezes, posso ter mais dificuldade em, digamos, que um aluno tenha umas notas em que o seu ar não está no seu melhor. Nesse caso, eu pego no trombone e tento mostrar como eu quero que soem e tento, com o exemplo, tentar resolver. Tenho outros colegas que conseguem, além disso, parar 10, 20, 30 minutos e eu não tenho essa qualidade.

Eu

É engraçado estares a fazer esse raio-x. É engraçado porque algumas das respostas que tive a esta questão foi, porque não é possível seres professor de trombone sem seres músico primeiro. Ou seja, foi uma das respostas que tive, não sei se concordas com isso ou não, se se é possível fazer a diferença entre uma coisa e outra, mas foi uma das respostas que tive a esta questão que, também, achei curiosa a resposta, ou seja, a justificação.

Entrevistado

Sim, sim, sim.

Eu

Vamos para o último bloco, a ver senão te tomo muito mais tempo, que tu tens tens uma criança para tomar conta. Vamos agora para a parte do ensino, tu segues o currículo oficial ou tens o teu?

Entrevistado

Não, eu tenho o meu próprio, Adapto-me muito ao aluno, em termos de repertório, mas tenho alguns blocos, não é? Eu tento trabalhar a parte sonora, as bases, a parte de articulação e depois, parte lírica.

Eu

E nesse sentido, como é que tu elaboras a tua bibliografia, ou seja, como é que tu a organizas na aula? Tens autores para cada...

Entrevistado

Sim sim, claramente. Esse é... para som e articulação Arban's, isso enquanto base, depois, mais tarde se correr bem, podemos fazer Collins ou outros livros, mas, basicamente, é, som e articulação, Arban's e os livros de Coulliard e Bléger. Para a parte mais horizontal de legatto e canto, utilizamos o Rochut e também o Pichaurreau, Especial Legatto, ultimamente, estamos a combinar esses dois. Nos dois casos, dentro do som, do canto e do legatto, também tento que haja algo muito básico e flexível. Sempre misturo um pouco, o básico mais puro seria Arban's mais Rochut mas alterno com os livro de articulação francesa e também com os livros de legatto franceses. Há livros de técnica lírica que abordam uma facilidade que, às vezes, para nós, é precisa para não ficar sempre com as tonalidades demasiado básicas.

Eu

Dentro dos bemóis.

Entrevistado

Exatamente. Estou a por, nos últimos anos, essa alternância.

Eu

Esses autores que falaste, o Arban, Bléger, Colliard, Rochut e Pichaurreau são os autores mais importantes?

Entrevistado

Para mim, sim. Isso, enquanto a livros de estudos e técnica. Depois peças, não é? Depois, adapto-me um pouco aos alunos e tento alimenta-los dentro dos diversos estilos, desde algumas transcrições de peças antigas barrocas, com o tenor, embora temos algumas originais com alto mas só depois, mais tarde. E depois as peças do século 20, de caráter mais romântico ou pós-romântico e também peças a solo, não é? Vou alimentando pouco a pouco.

Eu

Neste caso, continuamos, mais ou menos dentro de autores franceses, ou não?

Entrevistado

De peças? Sim. O repertório, e por causa da minha formação, é o que eu conheço, não é? São franceses e alemães. Sim, repertório mais centro europeu. Repertório americano conheço algumas coisas, alguns Ewazen's mas é menos.

Eu

Sim, mas é o centro europeu que estavas a falar

Entrevistado

Sim sim.

Eu

Quais são os aspectos técnicos que tu valorizas mais e porquê?

Entrevistado

Sonoridade, articulação, afinação e, claro, registo, o registo também é importante. Estilo.

Eu

Tens tens alguma alguma razão especial para teres estes quatro ou cinco aspectos técnicos como teus guias?

Entrevistado

Sim, talvez, porque penso que estes aspetos são, potencialmente, sempre melhoráveis e são aspetos que sempre podemos enriquecer e também são aqueles que fazem a diferença em qualquer concerto na hora em que o repertório diga mais coisas, tenha mais beleza, que consiga transmitir mais. Penso que são coisas que, associadas à musicalidade, são determinantes para se ter sucesso num concurso ou ter sucesso na hora de transmitir e dar prazer a um público.

Eu

De comunicar, não é?

Entrevistado

Sim, sim. São as coisas que também vão com que qualquer excerto tenha mais profundidade, peso e qualidade.

Eu

O que é, para ti, o conceito do ar, de respiração?

Entrevistado

Pois, também é algo que está a evoluir continuamente em todos estes anos. Assim, resumindo

aquilo que pensou hoje, o ar, para mim, deve haver um equilíbrio com o ar, deve haver uma naturalidade, um relaxamento e uma intensidade sem perder o contacto com o relaxamento. Eu estava equivocado ou menos eficiente com o uso do por ter uma intenção demasiado pró-ativa, tipo, muito ar, mais ar, mais apoio. E atualmente, consigo ser mais eficiente, ter uma produção sonora maior quando consigo ativar coisas sobre a base de não ultrapassar o aspecto natural, a ausência de tensão e coerência. Coerência na respiração, entendida como 2 processos, inspirar e expirar, sempre com a música. Mas, basicamente, é uma respiração que nos permita estar tão relaxados que o nosso corpo pode ter ressonância. Não sei se estou a explicar-me.

Eu

Sim, sim. Eu estou a perceber.

Entrevistado

Muito natural e tratar o nosso corpo com muita delicadeza, não há nada que seja por força bruta. Os músculos desenvolvem-se e ganham força e resistência mas através dessa coerência e dessa normalidade.

Eu

Duas questões em relação isso. Quando falas no equilíbrio, o equilíbrio é essa questão entre a tensão que nós, muitas vezes, absorvemos isso como estavas a dizer, ar máximo, não é? Tipo, soprar o máximo que pudermos. Gostava que me explicasse um bocadinho o que é para ti este equilíbrio.

Entrevistado

O equilíbrio é, talvez... cada registo necessita de ter a sua energia e é muito fácil ultrapassar ou ficar com déficit dessa energia. É ativar o ar de maneira a dar a energia precisa para essa frase musical ou para os agudos ou para os graves. No meu caso é importante não... claro que há várias velocidades e várias intensidades, mas dentro do possível, sempre não ultrapassar nem comprimir. Sempre soprar o suficientemente lento para manter essa ausência de compreensão que nos permita ter ressonância, que nos permita ter esse aspecto lírico, de um cantor.

Eu

Como estavas a dizer, deixar o corpo também vibrar, não é?

Entrevistado

Exatamente, exatamente. Está claro que o ar tem que ter uma direção, que vai para a frente, que seja contínuo, constante, mas é muito fácil que essa constância, às vezes, se comprima, afastando-nos desse ponto natural de expansão dos órgãos que nos dão essa ressonância e nos permitem, depois, o incremento da velocidade ar quando realmente é preciso. É algo, é um exercício, estes aspetos mais difíceis para todos nós, para um aluno ainda mais, porque tem muita introspecção e muita sensibilidade pessoal.

Eu

Sim, eu aquilo que acho, hoje em dia, que é que, realmente, tu podes ter a felicidade de perceber isto logo à 1ª mas acho que isso é raro e acho que, era aquilo que estava a dizer há bocado, é uma coisa, é um projeto de vida, quase, não é? Digo eu, porque é uma coisa que, a forma como pensas, eu pelo menos, a forma como eu penso hoje em dia, não tem nada que ver com aquilo que pensava. Portanto, acho que requer experiência de vida até tu adquirires uma boa noção de respiração. E uma última questão, em relação a isto, o que é que tu

consideras, ou seja, para ti, a respiração para tocar o trombone, o que é que ela representa, o que é que ela é? Tu colocarias como um aspecto fundamental?

Entrevistado

Sim, claro. De facto, podia ter falado muito antes quando me perguntaste acerca dos aspetos técnicos. Claro, é fundamental perceber, é fundamental.

Eu

Quando ensinas, talvez, seja um dos aspectos que tu trabalhas mais, ou não?

Entrevistado

Sim, sim. Sim, digamos que estes aspetos são dos que mais comento. Comento muito e nos últimos anos de maneira menos pró-ativa. Falo do ar, digamos, que a mensagem aos alunos é de equilíbrio, coerência, quantidade e velocidades mas com ausência de tensão e sempre com a música, sempre com a pulsação da música e com o ambiente da música, com a força da música. E, ao mesmo tempo, tem nos fazer sentir bem. Quando o ar funciona bem, sentimos bem

Eu

Não sei se já viste esta afirmação do Alessi mas em é muito curiosa, o Alessi diz uma coisa engraçada que é que é, os instrumentos de metal e o canto, são os únicos instrumentos que partilham o mesmo princípio, embora, no canto, a vibração é na garganta, nos instrumentos de metal é nos lábios. São os únicos instrumentos em que o som é produzido pelo próprio corpo, não te é exterior, é um conceito que a mim deixou-me a pensar, tipo, realmente, é uma coisa que está dentro de ti, não é? Não é uma coisa que é exterior, não é como um piano que é uma coisa que está fora de ti. Claro que a música vem dentro de ti, obviamente, mas a sensação é o toque na tecla, nós aqui, o som é produzido nos lábios. Poderá ser uma das razões para se falar tanto nesta questão do canto nos metais, imitamos muitos comportamentos, desde a respiração, desde a forma de articular, colocar a garganta, não sei quê... e pronto. Ou seja, tem piada, é um à parte. Não sei se já viste essa entrevista com o Michael Davis?

Entrevistado

Não, não.

Eu

É muito gira. Ou é com o Michael Davis ou é com o Sarah Willis.

Entrevistado

E onde é eu encontro? YouTube?

Eu

No YouTube, com a Sarah Willis é, Horns Hangout.

Entrevistado

Ok, sim, sim.

Eu

Portanto, também tem com o Stefan Schulz e com o Jasper e também tem uma com o Alessi, ou tens duas? Eu por acaso, acho que é com Sarah Willis, também tem duas entrevistas com o Michael Davis que fala um bocado do percurso do Alex, que é giro, é engraçado. Consideras

que segues algum modelo de ensino aprendizagem do trombone ou alguma forma de pensar o instrumento, alguma escola?

Entrevistado

Eu penso que misturo a escola que eu tive na Alemanha com escola que... é uma mistura de escolas. Mantenho coisas do professor de Alicante, mantenho coisas e repertório do professor de Múrcia, muitos esquemas e aspetos de motivação e de preparação para provas de Slokar e depois, desde do contato que tenho tido com a Orquestra Sinfónica da Galiza, a escola americana mais, digamos, mais cultura sonora orquestral, algumas masterclasses também que estive, embora curtas, conheci o Alessi e outros trombonistas americanos, digamos que eu considero o que fazem a profissão de orquestra de uma maneira muito eficiente. Portanto, combino a parte de base ou de eficiência sonora, talvez, destes modelos americanos, como o Jon Etterbeek, que eu conheço muito bem, o Petur, que descansa em Paz. Tento alimentar um pouco essa parte do tocar, que eu gosto e também mantenho coisas com os quais estive antes de tocar em orquestra, como o Slokar, Mário Calvo em Múrcia, Gabriel Garcia em Alicante.

Eu

Quais são as características que consideras mais importantes num aluno?

Entrevistado

Um aluno? Que goste muito de música, que tenha essa vocação, que sinta e que goste muito do que faz e depois, claro, que seja flexível. Flexibilidade junto com a disciplina, essa combinação é muito boa. A disciplina é muito importante, mas ser flexível e poder colocar-se na situação de ser capaz de aprender de um professor americano e um dia depois, ser capaz de aprender de um professor francês, esse algo que depois, em qualquer ensemble e em orquestra, também temos que ter essa qualidade.

Eu

Agora falaste uma coisa interessante que é, separaste a aprendizagem com um professor americano de um professor francês, por alguma razão?

Entrevistado

O francês é centro europeu. Está claro que há diferenças na abordagem.

Eu

Mas tu consegues identificar essas diferenças ou achas que são só coisas diferentes?

Entrevistado

Sim, identificámos todos, não é? De maneira geral, o tamanho do som, o tipo de articulação costuma ser mais larga, mais “broad”, menos percussiva no caso dos americanos e nos europeus é mais variada, menos “broad” mas mais definida em alguns aspectos, estou a falar de maneira geral.

Eu

Era só para estruturar o pensamento.

Entrevistado

Sim, embora, cada vez mais, se dá a globalização de estilos e vemos que tudo se mistura, vemos uma pessoa da América a tocar como o maior estilista europeu, como um europeu que vai à América e consegue funcionar.

Eu

Sim, o 1º trombone da Filarmónica de Los Angeles é um espanhol, não sei se tu conheces.

Entrevistado

Sim, David Rejano. Sim, é cada vez mais global, mais global.

Eu

Eu estive em 2015 a ter umas aulas com o Mulcahy, a diferença para a malta de Nova Iorque é brutal.

Entrevistado

Chicago e New York é outra...

Eu

Não tem nada a ver, portanto, estamos a falar de coisas mesmo opostas. O Alessi é aquele ensino tipo, tens que fazer isto e é assim que se faz. O Mulcahy fala-te mais à cabeça, não é aquela coisa técnica. O Jon dizia-me, se queres tocar o Bolero de Ravel tens que andar duas semanas a fazer os Arban's na clave de dó e na clave de fá uma oitava a cima e ao final de 15 dias tens o Bolero pronto. Eu fazia aquilo e ao final dos 15 dias nem conseguia tocar o Bolero uma oitava abaixo, estava exausto, não conseguia tocar, sequer, porque não compreendia o que estava a fazer, não é? Não sabia o que estava a fazer, o Mulcahy não tem nada a ver, tens que compreender o que tens que fazer. Como é que tu usas as experiências que os alunos já trazem? Há bocado falaste das escolas profissionais, que os alunos já vêm muito bem preparados, ou seja, como é que tu incorporas isso na tua forma de ensinar?

Entrevistado

Pronto, é uma sorte quando há alunos que tocam bem. Não tento alterar a personalidade dos alunos de talento, apenas tento ter a certeza de que, as coisas básicas, por causa da minha experiência, quem sabe, há coisas que precisamos de tempo para aprender, tento adaptar a essas qualidade que já trazem, musicais ou coisas bem feitas, digamos, um apoio para que as coisas básicas do ar, do som estejam sempre presentes porque, na minha opinião, são as que vão fazer a diferença.

Eu

Em que alturas é que tu tentas pegar naquilo que os alunos já tenham adquirido, ou seja, concepções tipo de som ou técnicas, de que forma é que tu geres isso?

Entrevistado

Não de uma maneira especial, adapto um pouco o repertório. Digamos que, faço isso por um lado, tento ter a capacidade de não deixar que eles fiquem aborrecidos, portanto, alimento com repertório algo inovador, algo novo, por outro, ao mesmo tempo, forneço um repertório básico, que não seja demasiado difícil para reafirmar as coisas de boa respiração, boa sonoridade e articulação.

Eu

A em que alturas é que consideras importante ouvir o aluno, ou seja, quando dás espaço na aula para que o aluno fale, por exemplo, quando lhe colocas questões ou se quando executa um exercício? Quando é que há espaço para o aluno se falar?

Entrevistado

Desde o início, sempre.

Eu

Os alunos costumam colocar questões? É normal ou nem por isso?

Entrevistado

Não é muito normal, há alguns que são mais inquietos, mas depende. Alguns deles que perguntam mais, mas os do primeiro ano não fazem muitas perguntas.

Eu

E identificas algo momento em que eles costumam fazer isso ou não?

Entrevistado

Perguntam mais quando estão num momento onde algumas coisas não estão a funcionar, bem ou estão a tocar de maneira menos confortável, costumam perguntar mais.

Eu

Tu, enquanto professor, pensas naquilo que é o futuro dos alunos, ou seja, se os tentas guiar para um tipo de...

Entrevistado

De futuro profissional?

Eu

Sim.

Entrevistado

Sim, penso bastante, por isso digo-lhes que eles devem ter um plano A, B, C, D, E e animo-os a que sejam os melhores instrumentistas possível mas também, quem tenham sempre presente a formação de professor do instrumento, professor de qualquer outra especialidade mais pedagógica ou teórica dentro de instrumentistas. Que tenham sempre as possibilidades abertas, de tocar em orquestra, tocar em banda, tocar jazz. Eu penso que deveríamos sempre abrir portas e seria ótimo que as instituições alimentassem os seus planos. Hoje em dia, tentar só uma possibilidade é um risco.

Eu

Tu adaptas o teu modelo de ensino perante os interesses dos alunos ou nem por isso?

Entrevistado

Penso que não. Penso que tento exigir ao máximo, no sentido de que tentem ser os melhores instrumentistas possível e sobre isso, depende de como esteja a correr o percurso e animo-os a que intensifiquem alguma das variantes que temos falado.

Eu

Ok. chegámos ao fim da entrevista, muito obrigado pela disponibilidade.

Entrevistado

Espero que tenha sido uma ajuda.

Entrevista nº 13
21 de fevereiro de 2021

Eu

Então, vamos começar a nossa entrevista. Olha, eu gostava de saber qual era a profissão dos teus pais, o grau académico e se tinham algum relação com a música fosse amadora ou profissional?

Entrevistado

Os meus pais são professores. A minha mãe é professora do ensino básico e o meu pai é professor no liceu. A especialidade dele é música e alemão, quer dizer, alemão para alemães.

Eu

Ok, então, a relação com a música vem do teu pai, é isso?

Entrevistado

Vem claramente do meu pai, sim.

Eu

O teu pai seguiu a essa área, de música e alemão por alguma razão especial?

Entrevistado

Não. Os meus pais vêm da província mesmo e, na altura, eles queriam fugir um bocado da vida mais conservadora do campo, também para procurar uma vida um bocado diferente. Na altura, o meu pai era apreciador de música, rock, blues, o que, na altura, era moderno e chique, não é? Interessou-se em aprender a tocar um bocado de piano sem ir para a escola clássica, o que quer dizer que aprendeu, basicamente, a tocar Blues, Rock e o Blue Book no piano, mas o meu pai não é bom músico, ok? É professor de música mas não é bom instrumentista, ou seja, é suficiente para dar aula de música no liceu, que não é para fascinar alunos ou fazer coisas em grupo. É um ouvinte de música, em minha casa ouvia-se muita música e essa, é a influência do meu pai. Na altura não tinha aparelhagem no meu quarto, nem televisões, só havia uma sala de estar e, normalmente, onde estava a aparelhagem. Na altura, ainda era de fita, aquela grande e vinil e o meu pai ouvia muito a rádio, gravava programas de jazz e rock da altura, e depois voltava a tocar a esse tipo de coisas. E pronto, foi assim que eu fiz o meu contato auditivo com a música.

Eu

Tens irmãos?

Entrevistado

Tenho duas irmãs.

Eu

São músicos?

Entrevistado

Não, nem uma, nem outra se interessaram. Consomem música mas não são músicos, e nem tocaram, nem quiseram aprender um instrumento.

Eu

A Alemanha é o centro da música erudita, o centro do mundo, ainda hoje em dia.

Entrevistado

Talvez, eu não estou por dentro, mas sim, há muita coisa lá à volta da Alemanha, a Holanda, a Áustria, há muita coisa por lá.

Eu

França, Itália, estamos a falar de países que são muito fortes nesta área. Estudaste em escola pública ou privada?

Entrevistado

No que respeita o liceu, essa formação? Estudei na escola pública.

Eu

E a música, estudaste depois como?

Entrevistado

Então, isso é uma coisa separada da escola. Tive aulas particulares, como muita gente faz na Alemanha, muitas vezes, temos aulas com alguém que que nos é indicado por outrem. Eu não comecei com o trombone, eu comecei com a bateria e como a tarefa do meu pai, no liceu, era acompanhar também grupos musicais de alunos. Na altura, faziam a sua primeira experiência a tocar rock e precisavam de alguém que tocasse baixo, guitarra, piano e bateria. Havia uma sala, uma *band room*, onde havia um piano, um amplificador e uma bateria e o meu pai, era quem geria esse espaço, e a acompanhava, e a aconselhava esse tipo de alunos. Eu, enquanto criança, antes de ir estudar naquela escola, quer dizer, quando ainda estava na escola básica, já, por vezes, acompanhava o meu pai e ia assistir a esse tipo de ensaios. Ia assistir à atividade cultural da escola e aí é que nasceu o meu primeiro interesse pela música e querer aprender bateria.

Eu

Ok, e isso foi com que idade?

Entrevistado

Bateria, comecei aos 8 anos de idade.

Eu

E o trombone surgiu quando?

Entrevistado

Surgiu aos 15 anos, quando já era aluno naquele liceu. Percebi, na altura, que, para a bateria, eu não tinha jeito suficiente, tinha uma mão esquerda fraca, não seria bom baterista. Depois, percebi que também ao compararmos com outros, que a bateria não seria a minha maior vocação. Mas, como na escola havia orquestra de jazz, onde tocava bateria, na altura, comecei a conhecer os sopros e como os trombonistas eram, por norma, muito fracos em termos de ritmo, tornou-se um instrumento que quis conhecer. Eu não podia imaginar que seria tão complicado como parecia, quando via aqueles alunos a tocar trombone, eram todos muito fracos (risos).

Eu

O trombone surgiu como? Gostaste do som?

Entrevistado

Gostei do som, mas era mais uma curiosidade pelo aspecto do instrumento . Quem toca bateria, faz muitos movimentos dos membros e o trombone, dentro dos instrumentos de sopro, também é dos poucos em que se vê muita coisa, em relação aos outros sopros. O trombone tem sempre movimentos bastante grandes por causa da vara, era um bocado assim. Na verdade comecei, quer dizer, eu ouvia jazz e Big Band's já muito antes de tocar trombone, por causa da influência dos meus pais, e daí, que conhecia bem todos os instrumentos pelo som. Mas depois, tinha contacto com o instrumento, lá na orquestra de Jazz do Liceu que despertou o meu interesse e, na altura, já estava a pensar em alternativas à bateria. Foi a minha decisão, na altura, aprender trombone também.

Eu

Só uma curiosidade, foram os teus pais que te compraram um trombone ou usaste um da escola?

Entrevistado

O Liceu tinha 2 instrumentos para emprestar, em muito mau estado, com uma vara seca e mal acondicionado, mas pedi o instrumento emprestado à escola para conhecer. Mas, passado meio ano, um ano comprei o meu primeiro trombone. Na verdade, comecei a aprender trombone com o objetivo que ele se tornasse o meu instrumento principal. Quer dizer, isso foi num espaço de 1 ano que que estava muito à frente, musicalmente do que a embocadura permitia. Eu queria muito mais com a cabeça do que alguém, fisicamente, conseguia fazer num espaço de 1 ano a aprender. Essa foi a minha vantagem, mas foi, também, uma desvantagem porque eu tinha muita pressa em fazer muita coisa e o som e a embocadura demoram mais tempo do que eu tinha paciência.

Eu

O que consideras mais importantes para se ser músico? Que aptidões achas necessárias?

Entrevistado

É difícil, penso que é um bom balanço entre, saber ouvir e saber projetar ou saber ouvir e saber transmitir. Conheci músicos que são muito bons operadores, apenas tecnicamente, mas musicalmente, têm pouca imaginação, isso também existe, embora, sejam bons. Em alguns instrumentos, isso reflete-se mais do que noutros, penso que um baterista não precisa de ter capacidades auditivas iguais a um instrumento que toca notas e timbres, por aí é diferente. De facto, é uma pergunta difícil, mas penso que é preciso ter alguma musicalidade, que é uma espécie de mistura de interesse, capacidade auditiva e uma certa capacidade analítica, talvez, sem querer soar e intelectual, porque existem muitos músicos bons sem grande formação harmónica, por exemplo, que transmitem muito boa música. Eu toco na música africana também e há muitos músicos que não lêem nada, que não percebem nada, como um músico de jazz percebe, mas tocam muito bem, simplesmente. É difícil responder bem a essa pergunta.

Eu

Na área da música mais erudita ou na área clássica, há alguma tendência de se falar do ouvido absoluto, ou seja, são mais questões auditivas até, teres um ouvido que ouve acima da média.

Entrevistado

A questão é, o que é o ouvido? Ouvido absoluto, é uma coisa muito específica para certas coisas e nem sei se serve para muitas coisas. Agora, o ouvido aprendido, o adquirido... eu não tenho ouvido absoluto, mas na maioria das vezes, é só imaginar que tenho o trombone nas mãos para eu imaginar como soa qualquer nota, quer dizer, acerto bastante bem, mas não tenho ouvido absoluto. Agora, afinar, se uma nota tem que ter 40, um lá, isso já é outro assunto que não sei se interessa tanto (risos). Mas eu penso que a audição é mais ter uma noção, uma noção estética também, não é? Eu penso que isso também é uma questão auditiva.

Eu

Essa questão dos músicos africanos com quem tocas, que não sabem música, praticamente, é isso. Levanta uma questão interessante que também é uma das áreas da minha investigação que é, a questão de aprenderes música pela linguagem e não pela escrita, não é? E, portanto, tu, quando estás a falar dessa questão estética, por exemplo, esses músicos africanos, com certeza que a estética deles é a vivência deles, não é?

Entrevistado

Sim, quer dizer, essa malta da música africana, só toca música africana, basicamente. Tudo o que viram conseguem reproduzir, o que não conhecem, dificilmente reproduzem. Mas, curiosamente, até o pianista do grupo onde eu toco, surpreendeu-me a tocar o livro do Cravo bem temperado do Bach, aquelas fugas, aprendeu uma coisa de ouvido e reproduziu. É uma coisa bastante curiosa. Na música africana, há quem fique satisfeito a tocar música das suas raízes e só toca aquilo, mas depois, também há malta que

quer muito mais. Mas a maior parte deles, têm uma coisa em comum, que não lêem música, não têm formação musical dessa forma como nós temos mas funcionam bem na mesma. Tenho um montão de alunos que sabem muito mais, teoricamente, na Escola Superior. Por exemplo, o percussionista e o baterista no grupo onde eu toco, nunca conseguiriam tocar aquilo, aquela informação e formação toda não lhes serve para nada. E também, como comecei como baterista e não comecei como trombonista. Eu também, não tinha muitas noções de harmonia, de escalas e de altura dos sons, isso foi uma coisa que só entrou no meu discurso e percurso a partir do momento em que peguei no trombone. E no trombone, também não tive um professor, embora fosse clássico, porque tive que aprender logo os nomes das notas, eu visualizava notas. Tipo, como era um Sib, qual o aspecto de um Sib na clave de fá, como é um fá e sem saber o nome daquelas notas, eu sabia o som (a altura) das notas, isso foi como iniciei a minha formação, na secundária. Depois comecei a aprender com o nome das notas, quer dizer, já conhecia o nome das notas, mas não na clave de fá, na escola básica, era tudo na clave de sol, não é? E, às tantas, percebi, ok, essa nota, que tem este som, é um fá e tem este aspeto na clave de fá. Eu penso que até faz sentido, uma vez, que no trombone trabalhamos com a série dos harmónicos e numa posição conseguimos tocar muitas notas. Então, primeira coisa que é preciso saber, é qual o aspecto da nota e o som dela, agora o nome, é irrelevante, no início. O nome delas é relevante quando falamos sobre notas entre pessoas.

Eu

Sim, é importante só para fazer a relação, não é? Entre elas.

Entrevistado

Mas isso, é uma coisa que naturalmente se instala, quer dizer, no trombone, com a conjugação da série de harmónicos, percebendo o princípio, de pressa se completavam os sons.

Eu

Onde é que formaste e quais foram os professores mais relevantes?

Entrevistado

Em termos musicais ou no Liceu?

Eu

As duas. No teu caso, parece-me interessante saber as duas, tu seguiste a carreira musical quando pegaste no trombone, foi isso?

Entrevistado

Sim, na verdade, já antes disso. Quer dizer, assim que tive o trombone em casa, antes da primeira aula, já estava decidido que iria ser trombonista. Mas, talvez, esse primeiro professor particular, foi muito importante para mim. Foi um trombonista clássico, trombone baixo, na verdade e teve uma abordagem muito musical, cantabile, cantava imenso na aula, cantava, cantava, cantava. Tudo o que tinha para demonstrar era na

base do canto, pensar o trombone como a extensão da voz humana era a cena dele e, embora, ao final de 3 anos ter mudado para um professor especializado mais em jazz, eu diria que, aquele início, em que me deu a formação básica de trombone, foi o mais importante. Esse, junto com aquilo que se passava na escola, em termos da da cultura, não é? Onde já tinha tanto participado, enquanto baterista e depois tinha concertos em que participava enquanto o baterista e trombonista ao mesmo tempo, e depois, larguei a bateria e só participava enquanto trombonista. Porque havia concertos grandes no Liceu, noites de rock e jazz e o meu pai teve um papel importante na organização desse tipo de eventos, e eu estive sempre envolvido nesses concertos. Tive a possibilidade de tocar para 500, 600, 700 pessoas, no grande auditório do Liceu. Para mim e para o meu ego (risos), também queria ser uma pessoa importante, um aluno importante, não é? Naquela vida cultural, deu-me imenso gozo de tocar e senti uma coisa é especial. Mas isso, foram experiências muito importantes, e depois houve outro professor que me ajudou, também, a estabelecer contato com o meu primeiro professor de trombone. Era um professor de música que tocava trompete e que orientava a orquestra de jazz no Liceu. Foi alguém com quem aprendi bastante, porque ele depois, ajudou-me a ingressar nas atividades da Universidade de Munster, que foi um salto enorme, se compararmos com o nível do Liceu, que era mais amador.

Eu

Ainda estavas no Liceu, nessa altura?

Entrevistado

Sim, quer dizer, sim, estava no liceu e passados 2 anos a aprender trombone, comecei a fazer parte da... a Universidade de Munster tinha 3 Big Bands, uma delas tinha ambições mais profissionais. Eu comecei na segunda orquestra e passado 1 ano, conquistei um lugar na primeira, que quem orientava era um trompetista norte-americano que vivia e que ainda vive em Hamburgo, era o Bob Lanese, um americano muito importante que tocava com um músico muito famoso alemão, que é o James Last. Aquela música popular mundial, aqueles hits, super famosos e o Bob Lanese era trompetista na James Last Orchestra, onde faziam digressões mundiais. Ele estava na Universidade de Hamburgo, no curso de Jazz e também orientava a orquestra de Jazz na Universidade de Munster. Consegui, pouco a pouco estabelecer bons contactos, e, vai daí, o próximo passo era a Big Band Nacional da Juventude Alemã. Contactei com o trombone baixo, uma figura muito importante na minha cidade, era um super tubista e trombone baixo, que tocava na Big Band Nacional da Juventude Alemã e que me ajudou a estabelecer contacto e a fazer audição para a essa Big Band.

Eu

Tu estudaste no Liceu e tinhas professores particulares, não era?

Entrevistado

Sim, é isso. No Liceu, foi mais a cultura e participar em actividades. As aulas, eram particulares, as de bateria e, depois, as de trombone.

Eu

E depois do Liceu, continuaste os teus estudos ou ingressaste no meio laboral?

Entrevistado

Na altura, depois do Liceu, ainda havia... eu não sei como é, já não lembro... havia, como é? Em Portugal também já não existe, não é? Aquela obrigação de ir à tropa.

Eu

Sim, sim.

Entrevistado

Eu, na altura, tinha rastas e era mais freak. Ir para a tropa não era aquilo que eu imaginava, então, eu optei por fazer trabalho civil em organizações caritativas. No meu caso, foi mais de 1 ano e meio de trabalho logo a seguir ao Liceu, era obrigatório, onde ganhava algum dinheiro, não é? Tinha algum salário, eu já não me lembro quanto é que ganhava, mas eu ganhei algum dinheiro que poupei. Foram uns tempos conturbados. Fiz a experiência de trabalhar normalmente durante ano e meio na Cáritas, no meu caso, e ao mesmo tempo, estudar trombone e estar envolvido com músicos na cidade de Munster. Fazer concertos, e ensaios, e continuar a estudar com o objetivo de fazer prova de admissão para Big Band da Juventude e, também, estava a preparar-me para fazer provas de acesso para uma escola superior de música que ainda não sabia qual seria, mas sabia que ia tentar uma na Holanda.

Eu

Ok, então tudo depois de estares na Cáritas, foste estudar para alguma universidade, então?

Entrevistado

Logo a seguir, não. Eu terminei o Liceu onde se tira o diploma para poder estudar na universidade, não é? Logo a seguir, tinha que fazer o serviço, ou tropa, ou trabalho civil, eu optei pelo trabalho civil. E logo depois do trabalho de civil ter terminado, faltava meio ano, penso eu, até a fazer provas de acesso para a universidade, para estudar, para fazer um curso superior trombone, não é? Isso foi tudo consecutivo.

Eu

Depois dessa experiência sempre foste estudar ou não? Como é que foi o teu percurso depois disso?

Entrevistado

Depois do trabalho civil ter terminado, tive meio ano parado, tinha aulas com o meu professor. Na altura, o meu professor de jazz estava a preparar-me as provas de acesso na Holanda e pronto, um ano depois de ter terminado o trabalho civil, comecei a estudar na Holanda, no curso superior.

Eu

Em que cidade é que estiveste?

Entrevistado

Na altura, a escola mais famosa era em Hilversums, uma cidade pequena, perto de Amesterdão. Eu fazia parte da Escola de Artes de Amesterdão e mais tarde, houve uma fusão da escola mais virada para o clássico do Conservatório de Amsterdão e todos nós tivemos que mudar para Amesterdão também. A partir desse altura, passou a chamar-se Conservatório de Amesterdão. Conservatório, no ensino holandês, é o equivalente à Escola Superior aqui.

Eu

Sim, sim, é como em França.

Entrevistado

O Conservatório como existe em Portugal, não sei se existe em mais algum país.

Eu

Até 1983, o Conservatório era, também, a escola superior. Os últimos anos de ensino davam habilitações superiores, o bacharelato, na altura. Entretanto, houve uma remodelação do ensino e a partir de 83, surgiu mesmo o ensino superior e que foi uma confusão terrível com os professores do Conservatório a fazerem greve porque não concordavam com essas alterações. E o curso de trombone só abre em 95 na Metropolitana e em 96 na ESML e na ESMAE. Eu fui o primeiro aluno de trombone da ESMAE, em 96. Aqui em baixo foi o Castelhana, não deves conhecer.

Entrevistado

Eu conheço essa malta, o Castelhana. Sei quem são, também já estou cá há 20 anos.

Eu

Pronto, fomos os primeiros a fazer o curso superior em Portugal. Mas antes, até 83, o Conservatório dava tudo, ou seja, desde o ensino básico até ao ensino superior.

Entrevistado

Na Holanda é diferente, o ensino básico não compete ao Conservatório, é como na Alemanha, completam uma escola ou aluas particulares, numa escola de música normal, não é? Numa escola de música básica mas não compete ao Conservatório, na Holanda, fazer formação básica. O Conservatório é mesmo só ensino superior, a licenciatura e mestrado.

Eu

Mas no vosso ensino, se queres aprender um instrumento na Alemanha, tu vais ter aulas particulares? Não há uma escola de música?

Entrevistado

Eu posso ir para uma escola de música. Na verdade, na Alemanha é tal e qual, podes ter aquela ideia de querer aprender um instrumento e frequentas, logo, algum tipo de curso que abrange disciplinas teóricas e isso tudo. Não, essa ideia não tenho porque, quero aprender o instrumento, não quero fazer treino auditivo e isso é uma outra opção, ok? Mas esse não foi o meu percurso. O meu percurso de aprender o instrumento, foi apenas aprender o instrumento e aprender tudo o que se sabia sobre música, ou no Liceu, em aulas mais teóricas, também analisávamos coisas, ou através do meu professor de instrumento particular.

Eu

Vocês, no Liceu fazem análise de partituras?

Entrevistado

Sim, mas depende porque os últimos 3 anos, agora mudou alguma coisa, mas do 5º ao 10º ano a aula de música faz parte das disciplinas normais, mas é mais geral, falamos sobre coisas, ouvimos música e cantamos na aula, etc. E depois, os últimos 3 anos depois, a malta que quer ir para a escola profissional aprender uma coisa prática, como apesar empregado bancário e esse tipo de coisas, sai da escola e vai para uma escola profissional. Só ficam na escola por mais 2, 3 anos, aqueles que querem ir para universidade, e naqueles últimos 3 anos, não sei como em Portugal, mas no nosso caso eu tive que escolher 2 a 4 cadeiras importantes. A primeira tem 6 horas semanais, a segunda tem 6 horas semanais e eu escolhi música e biologia, depois a terceira, fazemos uma prova escrita e temos 4 aulas semanais. A quarta é uma prova oral, que era no meu caso era sério filosofia. Começas logo, nos últimos 3 anos, a focar-te naquelas cadeiras, embora tendo ainda inglês, matemática e esse tipo de coisas, mas depois, pouco a pouco, a focas-te apenas naquelas coisas e aí, analisas partituras, tipo fugas, sonatas e esse tipo de coisas. Isso já era só para aquela turma que tinha só, não sei, 10 ou 12 alunos e todos estes já tocávamos, não havia ninguém que não tocasse um instrumento, que não tivesse formação.

Eu

Cá em Portugal, no ensino regular, ou seja, no liceu não tens esse tipo de informação, aliás, a música é no quinto e no sexto ano.

Entrevistado

A música havia sempre. Música para amadores, quer dizer, não é música para instrumentistas.

Eu

Sim, dar conhecimentos de música, não ensinar as pessoas a escrever fugas ou a saber distinguir acordes diminutos de acordes aumentados ou coisas do género, obviamente.

Entrevistado

Até mesmo nada de harmonia, do quinto ao décimo ano escolar, era falar só de música, ouvir a música, também coisas modernas para saber. Ouvíamos Mozart, Beethoven, mas ouvíamos também rock e pop. E era uma aula de 1 hora só, eu não sei se havia uma ou duas horas por semana e só depois, aqueles que se iam preparar para a universidade, é que havia essa possibilidade e necessidade de especialização. Depois, a malta, optava por ter 6 horas semanais de matemática, ou alemão, ou música, ou geografia e aí, o ensino já tinha mais teoria, os professores já não eram como o meu pai, esses professores tinham uma formação mais competente, tocavam bem piano e falávamos sobre o dodecafonismo, sobre atonalismo também sobre outros conceitos, já eram conceitos mais aprofundados.

Eu

Em Portugal, lá está, naquilo que é o ensino regular geral, não tens essa opção. Nas escolas profissionais e naquilo que chamam o ensino articulado e ensino integrado nos Conservatórios, aí, já podes ter essa formação mas tens que tens que decidir, em alguns casos, aos 5 anos. Portanto, se for no ensino integrado, podes ter ensino da música desde o primeiro ano, desde os 6 até aos 18 anos.

Entrevistado

Ok, mas atenção, estas aulas, na minha escola, nem qualquer escola tem. Na época, havia malta, que depois do 10º ano, se orienta frequentar os últimos 3 anos noutra escola, para ter opções dessas, de poder fazer música de uma forma mais aprofundada. Penso que na minha cidade, provavelmente, só havia essa e, talvez, outra escola pública. Na verdade, é uma escola pública no sentido de, não é o Estado que te coloca em música, és sempre tu que te apresentas, são os teus pais que te candidatam. O processo é igual, mas quem financiava e os responsáveis da minha escola, era a Igreja Católica da minha cidade que, curiosamente, abriram essa escola nos anos 70 com um novo conceito da aprendizagem. Na altura, usavam portas que e era, curiosamente, um sistema que tentava criar menos classes entre alunos.

Eu

Mas era católica?!

Entrevistado

As escolas públicas, a maior parte, são católicas. Na minha cidade, há uma ou duas que não sejam. Mas isso não influenciou a escola ou o funcionamento delas, pode ter influenciado o contrato de trabalho dos professores, que tinham que assinar que eram bons cristãos. Mas na prática, era uma escola que, penso, que explorava novos caminhos de aprendizagem, bastante de esquerda, diria eu, o ambiente se vivia naquela

escola. Depois, também, caminhou um bocado para um mundo mais real, a forma como a escola abriu porque não mantiveram o mesmo modo de funcionamento, não ficou igual. Pouco a pouco mudou, mas é sempre um Liceu. Na altura, o conceito de aprendizagem era de não classificar os alunos e coloca-los em gavetas. Era uma escola, que na altura, atraia pais mais intelectuais, com mais formação, que enviavam os filhos para essa experiência que, provavelmente, famílias com tempo e dinheiro para aprender música de tal forma que, essa escola, tinha uma orquestra sinfónica a funcionar, relativamente grande, nos primeiros 10 anos. Depois as coisas normalizaram um bocado e empobreceu um bocado. Mas é por acaso que a escola na altura tinha muitos alunos com perfil artístico que queriam desenhar, pintar e aprender instrumentos, o que, na altura, por ser uma experiência nova, atraía para de uma certa classe de pessoas que, não digo ricos, mas uma boa classe média que queriam ter os seus filhos naquela escola.

Eu

Mas o acesso à escola era gratuito?

Entrevistado

Não sei. Eu penso que na Alemanha se paga por qualquer escola. Não sei. É público, eu não sei dizer ao certo mas não é uma escola onde, por mês se propinas caríssimas, como se fosse uma escola privada portuguesa, isso não. Pode haver uma a anuidade que até pode ser simbólica, mas sim, suponho que em qualquer escola que se paga. É igual comparar o sistema de saúde português com o alemão. O alemão é público privado, quer dizer, as escolas, o que quiseses. Em Portugal, pagas sempre por cada consulta, na Alemanha não. Não sei explicar, só sei que não é um sistema onde o Estado coloca professores, isso não existe, não coloca nem professores nem decide para onde vão os alunos. Portanto, cada escola pública tem o mesmo núcleo dos professores sempre, é um emprego fixo. Não é, este ano, este professor vai para um sítio e depois para outro, não. Um professor vai para uma certa escola pública e é como candidatar-se a um emprego, é admitido e fica lá a trabalhar durante a sua vida inteira.

Eu

O que é curioso, é o ensino da música, enquanto que vocês têm integrado no vosso currículo, nós, as artes... eu não tenho um conhecimento completo, atualmente, dos currículos no ensino básico, preparatório e complementar mas no meu tempo, o ensino das artes era só no quinto e no sexto ano, tanto as artes visuais e música. Mas nenhuma delas te ensinava alguma coisa, era para ter umas noções muito básicas do que era o desenho, do que era o traço, não é? E na música, tocavas flauta de bisel, era ainda pior. Se no desenho era mau, na música era uma coisa terrível.

Entrevistado

Na Alemanha, é habitual haver oferta cultural mas não é obrigatória. Se uma escola tiver um professor capaz de orientar uma orquestra de jazz, faz-se um jazz muito simples. Havia um dia por ano, que era o Dia das Escolas onde, 6,

7, 8, escolas enviavam os seus grupos musicais para fazer concertos. Portanto, não era só na minha escola, embora a minha escola, formação jazzística, pudesse ser o melhor o exemplo, havia, também, outras escolas. Se uma escola não consegue ter uma orquestra de jazz, vai ter, pelo menos, um grupo de rock ou pop e consoante o perfil dos alunos, pode haver alturas boas e más, com mais ou menos alunos.

Eu

Cá, isso não é muito usual mas também acontece. Esse trabalho, que estás a falar, é muito mais usual acontecer nas bandas filarmónicas.

Entrevistado

Ok, essas também existem na Alemanha, têm mais tradição, eu também fiz parte de uma banda filarmónica. Era uma banda muito boa, associada a uma escola de música, mas não tinhas que aprender o instrumento ou ter aulas, as pessoas juntavam-se por tradição. Naquelas terras pequenas, na Alemanha também tem uma orquestra de 60 elementos que tocavam a um nível bastante bom. Alguns eram músicos profissionais, outros eram mais amadores mas não havia a obrigatoriedade de frequentar a escola de música associada àquela banda, isso não.

Eu

Durante a tua formação, participaste ou organizaste concertos por tua iniciativa?

Entrevistado

Por minha iniciativa, dentro da escola, do Liceu? Naquela fase sim, quer dizer, não organizei, na escola é normal teres um professor responsável que ajuda. Eu participava e também tive iniciativas. Fiz as primeiras tentativas de escrever algum tipo de arranjos depois, nem que fosse para uma fanfarra na competição de natação, uma coisa para 2 trompetes e 2 trombones. Uma banda de alunos a tocar numa pausa do recreio, um concerto de 20 minutos com música dos Metálica com naipe de sopros, esse tipo de coisas, isso foram iniciativas que tive. Depois, dirigíamo-nos a um professor para nos ajudar com a amplificação e disponibilizar os instrumentos.

Eu

O que é que tu te retiras dessa experiência? Agora que estás no meio profissional, que és um músico profissional, que és professor, essa experiência de teres feito arranjos, de trabalhares numa idade de formação? Entre os 12 e os 20 e tal, bem... nós estamos sempre em formação, não é? Um músico, mas de qualquer forma, são alturas muito profíceas em que acontece muita coisa, que a evolução é rápida e que assimilamos muita coisa, digo eu. Quando olhas para trás e pensas nessa experiência, o que é que tu retiras dela?

Entrevistado

O prazer de tocar e participar em concertos grandes, de ganhar rotina de estar em palco e tocar para muita gente. Eu sentia que estava a fazer uma

coisa incrivelmente boa, se bem que agora, lembro-me como foi na realidade e ouvindo com um ouvido mais profissional, provavelmente, não acharia grande coisa. Mas para mim, na altura, com 12, 13, 14, 15 anos de idade, enquanto baterista e depois como trombonista, tocar para 800 pessoas no grande auditório, foi uma coisa incrível, foi, para mim, a simulação daquilo que imaginava que seria vida de músico. Também participava nas atividades de teatro na escola, também era coisa incrível. Também tínhamos musicais com música onde tocava na banda que acompanhava. Para além das amizades, nesse tipo de circuitos, não me lembro de muita gente, da minha geração, que se tenha torna profissional, na verdade, nem um único. Sentia-me profissional, embora fosse amador (risos).

Eu

O que eu pretendo compreender é, dessa partilha do palco com outros colegas, não é? O que é essa experiência, o que é que ela produziu em ti. Já falaste aqui na simulação daquilo que se iria tornar a música, a performance musical, a partilha do palco, é isso. Essa experiência com os teus colegas, com quem partilhavas o palco, com quem tu tocavas, é já uma simulação, foi já uma simulação daquilo que viria a seguir, não é? E é esse o sentido desta pergunta.

Entrevistado

Aquilo que viria a seguir, mas, na altura, ainda não podia imaginar, claro, que o que viria a seguir era o aumentar o nível daquilo.

Eu

A questão aqui é que, nessa altura, nós ainda estamos um bocado livres do outro, não é? Digo eu, a gente, à medida que vai crescendo, eu falo por mim, começamos a pensar muito, será que estão a gostar? Será que não estão a gostar?

Entrevistado

A cena é que, para mim, não era muito difícil, no ambiente da escola, de me considerar um músico incrível, porque não havia tanta concorrência. Depois de saber quão bem tocam os outros músicos da minha idade ou até mais novos, essa experiência foi mais na Big Band da universidade, onde também já tocava e na Big Band da Juventude, onde, pela primeira vez senti, uau, afinal não sou tão bom como achava, quando andava no Liceu.

Eu

O que é que consideras mais importante num professor?

Entrevistado

Eu penso, eu parto da ideia de que, se alguém quer aprender, o professor não deve comprometer a motivação do aluno, não é? Porque isso também existe, porque há uma maneira de aprender e outra maneira de ensinar que que dificilmente se encontram. Mas desde que partam da ideia de que quem quer aprender música, que traga motivação. Basicamente, é a capacidade do professor não comprometer essa motivação e encontrar as boas

qualidades que um potencial aluno traga, não é? Sejam os pontos mais fortes ou os pontos mais fracos.

Eu

Neste caso aqui, a pergunta é feita no sentido de tu, de fora, olhando para trás, para os professores que tiveste, o que é que tu consideras mais importante num professor? Ou seja, não me estou a referir a um professor em específico mas sim, a um ideal de professor que tu, eventualmente, gostasses de ter tido.

Entrevistado

Se eu olhar para trás, para todos professores que tive, eu, na verdade, apreciei um bocado esse tipo de professor, que tivesse sensibilidade, que funcionasse tanto como educador e pai, que percebesse se estamos numa fase que não estamos bem, não é? Mentalmente, que estamos com outros problemas, que seja uma pessoa mais abrangente, que não é apenas um especialista que ensina a técnica de trombones e, na verdade, terminei uma relação no dia anterior e estou em baixo. Na verdade, um professor, é uma pessoa agradável que, para além de ajudar em coisas relacionadas com o instrumento e, talvez, estilo musical, também é uma pessoa que têm noção e sensibilidade de perceber qual é o bom momento para abordar certos tipo de assuntos. Na Holanda, por exemplo, os professores são muito técnicos, também no jazz, e muito quadrados. O Bart van Lier era uma espécie de Napoleão, mas de professor de trombone e, às vezes, havia alturas que ias mais como medo dele e que não podias concentrar-te muito no trombone porque estavas mais preocupado em saber como era humor dele naquele dia, para ver se não acontecia nenhuma desgraça. O irmão dele, o Eric, que que toca trombone baixo, é um bocado o oposto, é mais meditativo, mais equilibrado, talvez um bocado aborrecido, até, mas, na verdade, até se complementavam bastante bem. Quer dizer, o Bart era um super durão enquanto o Eric era mais... o Eric van Lier ajudou-me em muita coisa que o Bart não me ajudou, apenas pela sua maneira de estar, pela sua onda, uma certa calma, não era uma pessoa de ralhar ou ficar impaciente. O Bart van Lier ficava impaciente.

Eu

Tu consegues identificar, no teu percurso, qual foi a experiência que te possa ter marcado mais negativamente? Se é que tens alguma, podes não ter.

Entrevistado

Negativamente... na verdade, o que a mim me marcou negativamente, foi uma situação que não tem a ver com a música ou a escola mas problemas particulares devido a uma irmã que estava doente na altura, psicologicamente. Era uma mancha negra, enquanto estive na Holanda porque o curso era de 4 anos e nos primeiro 2, 3 anos, eu sentia sempre uma nuvem negra por cima da minha casa na Alemanha, dos meus pais e eu sentia, estou longe, não posso ajudar. Na verdade, eu não posso... embora não concorde com tudo, a abordagem musical era super tradicionalista em Amesterdão naquela altura, não posso considerar nada de negativo. Eu

posso dizer que, em termos de gostos musicais e estéticos, tudo o que tive de tocar, talvez nem metade do que fiz, não gostei, não era bem a minha cena, mas olhando para trás e para aquilo que fiz...

Eu

A questão aqui é perceber se isto te deixou marcas de uma forma...

Entrevistado

Não, até as marcas negativas, aquilo que na altura achei uma seca ter que fazer, eu ainda demorei 2, 3 anos para processar a informação da licenciatura. Quando vim para Portugal, ainda estava a trabalhar por mais 2, 3, 4 anos só na informação toda que tinha recebido. Não há nada que ache que deveria ter sido diferente. Eu gostaria de ter tido mais cabeça para me ter dedicado mais aos estudos mas com a situação da minha irmã, às vezes, não tinha. A própria escola, sendo um bocado quadrada, Bart van Lier é um bocado quadrado, eu penso que, a mim, fez todo o sentido, porque eu tinha problemas técnicos e o ensino holandês era super técnico. Para mim, aquela a escola fez-me bem, mas eu não consegui evoluir e superar os meus problemas técnicos todos durante a fase da licenciatura, ainda demorei tempo a processar a informação, para, depois, perceber quais as coisas que, realmente, fazem sentido para mim e quais as coisas que eu, talvez, já não vou estudar tanto. Eu lidei com 4 professores de trombone, ou 5, ou 6 nessa fase, em Amesterdão e é difícil fazer tudo bem, um professor diz uma coisa, outro diz o outra, estas a ser pressionado por todos os lados. Nesse caso, tens que ser um bocado neutro e não dizer a um professor que o outro disse outra coisa (risos). Tens que corresponder um bocado a ambos, não é? E só depois, podes fazer o balanço. Para mim, Bart van Lier foi mais esta parte, Jiggs Wigham foi outra, do Eric van Lier apanhei mais isto e pronto. Eu sinto dificuldade com alunos que, demasiado cedo, querem ser muito críticos. Eu penso que um aluno de trombone, tem que ser receptivo durante muito tempo e só depois de ter experimentado as vias todas, depois tem toda a razão para dizer, ok, passados 5, 6 anos em que fiz isto, isto e isto, eu percebo porque é que esta parte não é tão boa para mim. Aquilo que o professor diz, ali, talvez, não... mas eu penso que é preciso ter abertura, tal como um professor tem que ter abertura para o perfil do seu aluno, o aluno também tem que ter abertura para o perfil do seu professor.

Eu

Disseste uma coisa muito engraçada que foi, há várias formas de ensinar e várias formas de aprender. É o que acabaste de dizer. O tu que é fazes nos tempos livres?

Entrevistado

É pá, sinceramente, escrevo música, gosto de dar festinhas aos meus gatos e adoro passear. Agora estamos em pandemia, mas como também tenho família na Alemanha, pelo menos o meu pai, e vou, pelo menos, uma vez por ano a Berlim ouvir a Filarmónica de Berlim. Escolho um concerto e vou passear 2, 3 dias pela cidade de Berlim, ouvir uns concertos que marco sempre com antecedência. O último que fui ouvir, foi o Mandarin

Maravilhoso de Bartok, foi o último programa que me atraiu, eu gosto de ver música clássica ao vivo. Álias, quando vou a Berlim, é para ouvir a Filarmónica de Berlim, não ponho os pés num clube de jazz. Vou ver exposições, vou ver a orquestra e passear pela cidade. Esse tipo de coisas, agora não posso fazer mas também gosto de ler, estou a reaprender a ler. Conseguir desligar o telemóvel e todos os dispositivos e, realmente, ler livros, agora, com a mudança de casa para um bairro muito mais sossegado quero ler mais, tanto em português como em alemão. Gosto da Natureza e como não tenho carro para passear, tenho que ir de transportes públicos até à Costa da Caparica e vou caminhar até à Fonte da Telha, ou um passeio até Sintra, esse tipo de coisas.

Eu

Aqui, na cidade também tens alguns parques.

Entrevistado

Sim, eu gosto dos parques, mas, para mim, até Monsanto é um sítio limitado. Não há nenhum sítio que chegue aos calcanhares daquilo que tenho quando estou na minha cidade, em Munster. Na minha cidade, posso, se quiser, sentar-me na minha bicicleta e fazer uma volta de 4, 5, 6 horas, e posso fazer, diariamente, uma volta diferente com florestas, esse tipo de infraestrutura aqui, ainda não há.

Eu

Já tens de Lisboa até Cascais.

Entrevistado

Já está melhor mas ainda é tudo... também o clima não ajuda e o funcionamento da cidade. São coisas que eu gosto, de estar ao ar livre.

Eu

Quando estiveste em Berlim, quem fez o trombone baixo? Foi o Schulz ou foi o Leyendecker?

Entrevistado

Já não me lembro. Eu não faço ideia, na verdade, eu estou muito focado nos trombones, essencialmente. Existe aquele solo para 2 trombones, não é? Mais perto do final e era aquele mais velho, que ainda faz 1º trombone, o professor Gossling, foi a 1ª vez que o vi. Já deve estar na idade de se reformar mas ainda toca bem e deve quer fazer concertos e, creio, que não pensa em reformar-se e depois, o dinamarquês, que faz 2º trombone, Jasper Busk.

Eu

É uma orquestra incrível, sem dúvida.

Entrevistado

Na Philharmonie a acústica é que é incrível, faz parte do jogo. Uma orquestra que faz triplo pianíssimo e ouves o tímpano, mesmo estando distante, ouves o pianíssimo. A acústica, na Philharmonie, é uma coisa muito especial.

Eu

Eu nunca lá fui. A sala mais emblemática que estive foi no Musikverein , em Viena. Ouvi a 2ª de Mahler com o Pierre Boulez a dirigir a Staatskapelle Berlim.

Entrevistado

A 2ª de Mahler ouvi pela Filarmónica de Berlim com o Simon Ratle, foi a minha primeira viagem desse género, há 6 ou 7 anos e pouco a pouco, percebi que me interessa ver esse tipo de música ao vivo. Apanhei a 9ª de Mahler pelo Haitink, já ouvi uma data de concertos, ouvi Bruckner, Sibelius e ps concertos, não são muito caros. Não vou para a zona mais barata nem para a mais cara, vou para a zona média onde um bilhete custa 40 a 50€ e já sei os melhores lugares para ver bem a orquestra e o meu naipe. É preciso marcar com antecedência, quando decides ir e compras os bilhetes porque não se pode devolvê-los. Marcar o hotel, jantar fora, ver umas exposições, ver um concerto, provavelmente, vou gastar 400, 500€ mas faço isso uma vez por ano, também tenho um bom emprego aqui na Escola Superior que me permite esse tipo de coisa, é por isso que eu gosto de ter um emprego (risos).

Eu

Nós, estivemos em Viena quando nos casamos, em Praga e em Viena, e em Viena, acho que vimos concertos todas as noites, não conseguimos bilhetes para a Staatsoper porque devíamos ter tirado com 5 meses de antecedência. Mas estava uma super produção da Flauta Mágica e tivemos pena de não ver. Mas fomos ver à Volksoper conseguimos ver a Madame Butterfly e valeu a pena.

Entrevistado

O que me atraiu a Berlim, foi Varése, a obra Amériques, eu adoro essa obra.

Eu

Nós fizemos isso Sinfónica, quando eu entrei na orquestra, foi um dos meus primeiros programas na orquestra, era é muita gente em palco, mesmo.

Entrevistado

Pois, não sei se tinha 6, 8 trombones, 3 tímpanos, 10, 12 pessoas na secção rítmica, não? É incrível.

Eu

Em que altura é que decidiste fazer da música profissão e porquê? Pelo que percebi, foi por volta dos 15 anos.

Entrevistado

Na verdade, tive uma fase em que pensei seguir biologia, trabalhar no Jardim zoológico, até porque já eu fiz estágio no Jardim Zoológico de Munster, que adorei. É outra parte que também gosto, natureza, animais, biologia, a flora, a fauna, é uma coisa que eu gosto. É um ambiente que gosto de estar, e imagino, numa outra vida, fazer isso. Mas, não sei, francamente, isso, para mim, era natural, a partir do momento em que eu ouvi a música de Big Band, que era música que eu ouvia em casa. Ouvia Stan Kenton, por exemplo, desde muito cedo, ouvia Carla Bley e eu sempre pensei, eu queria ter essa sensação de estar em palco e a tocar esse tipo de música. Eu pegava no trombone, na altura ainda não dominava o instrumento, e imaginava que fazia parte da orquestra e o que apanhava dos excertos auditivos, tentava tocar e fingir que fazia parte desse grupo musical. Para mim, era natural que o caminho fosse a música, não sei.

Eu

As expectativas realizaram-se, ou seja, tu quando pensaste em ser músico corresponde ao que atualmente fazes?

Entrevistado

Não, não tem nada a ver. Os caminhos trouxeram-me aqui, para Portugal que, em certos aspectos, é um pouco diferente, um pouco mais periférico, tem, tem certas qualidades que aprecio muito mas, se me perguntassem há 20 anos, 25 anos se queria ter uma vida de músico baseada em dar aulas, provavelmente, dizia que não, não seria o meu plano. Hoje em dia, a verdade, é que eu dependo, em nada, da vida de freelancer, eu vivo a 100% da Escola Superior. Estou em full-time, com exclusividade e ganho um salário bastante bom, em comparação com a realidade que se vive em Portugal e a escola também consome energias. Porque tenho uma quantidade de disciplinas teóricas e coisas que me afastam do trombone. Agora, tenho que lutar contra isso porque tenho 7 alunos de trombone este ano, mas durante anos, tive uma carga horária em que das 12 horas letivas semanais, nenhuma tinha que ver com ter o trombone na mão. E, termos de freelance, não há assim tanto para fazer. Faço a minha música africana, faço uma digressão, dou um salto a Moçambique, Angola, Cabo Verde com os Tabanka Djaz, atualmente, essa parte esta parada mas isso são trabalhos extra. Em termos de freelance não há muito trabalho aqui, a não ser que cries o teu próprio grupo, que, às vezes, faço. Tive a Tora Tora Big Band, tive o meu sexteto, ia lançar agora um grupo, que era um quinteto sem baixo e sem bateria, só com 3 sopros, voz, guitarra e um violoncelo que queríamos gravar, mas estamos a aguardar que as coisas normalizem. A Big Band do Hot tem, pontualmente, concertos mas não é uma coisa regular. Tive uma orquestra de jazz, uma espécie de orquestra grande, a tocar música cubana, com o Salvador Sobral. Mas isso tudo, são coisas pontuais, quer dizer, não há nenhuma rotina de tocar regularmente porque a Big Band do Hot só se junta quando há um projeto. Tivemos uma coisa antes do Natal e tivemos uma coisa na Festa do Avante, mas agora, essa parte toda está muito parada. Eu estou feliz por não depender nada disso, porque eu vivo muito bem, sem tocar em nenhum concerto. Agora, se era está a minha expectativa? Corresse o risco de perder a rotina de ser um músico, de actuar

em palco, ainda por cima, agora, com a pandemia, se os concertos não eram regulares, agora não há nenhum. Basicamente, estudo para me manter em condições para ser competente perante os meus alunos do trombone e acreditar que um dia vai haver mais. A música africana, os Tabanka Djaz é uma música extremamente difícil e convém estar em forma, mantenho-me em forma por mim, por minha própria vaidade (risos). Se não fossem os alunos, não tinha muito motivo para estudar. Já se sabe que por cada 3 dias que não se estuda trombone, demoramos 9 dias a recuperar. Ter um emprego fixo é um privilégio, sem um emprego fixo, não sei se continuava em Portugal, ainda para mais com esta pandemia. Como tenho este emprego, consegui comprar uma casa, agora, não era essa a vida que imaginava mas tenho uma vida privilegiada. Tenho privilégios, que se ficasse na Alemanha, não teria na minha vida. Eu duvido muito que conseguisse um emprego, eu tive muita sorte em Portugal, de estar aqui no momento, na altura certa, com a abertura dos cursos superiores.

Eu

Quais são os atributos que consideras mais importantes para se conseguir singrar e integrar-se na profissão enquanto performer?

Entrevistado

Isso depende sempre, enquanto performer, no jazz... eu diria, que no fundo, são as mesmas... claro que existe uma certa capacidade social, que quando tocas, é bom teres. Mas, eu confesso, pela minha natureza, não sou uma pessoa super social. Quer dizer, tenho grupos com quem me dou bem a tocar, mas não sou daqueles que vou a jam session para falar com 100 pessoas. Agora, eu acho, e sem dúvida, que ter uma capacidade social é importante porque seres, assumidamente, anti-social, de certeza que não é uma boa qualidade para fazer uma profissão que implica trabalhar com pessoas, não é? De resto, eu penso que para além de uma certa capacidade mínima social, que eu também tenho, eu penso que são as capacidades de ser um bom músico, que no fundo, implica saber bem operar o instrumento e ter uma noção, uma componente musical, de forma a que não seja apenas um operador, que seja apenas um amplificador, no fundo.

Eu

Quais são os atributos que consideras mais importantes para se conseguir singrar e integrar-se na profissão de professor.

Entrevistado

A profissão de professor, bem, depende. Se houvesse um espírito de grupo entre os colegas professores... mas eu confesso que esse não é o caso dos meus colegas. No meu curso, na Licenciatura, atualmente, os docentes são dos mais famosos mas tão têm hábito de trabalhar em grupo. Na Holanda, onde eu estudei, eu sei que os professores de trombone, se reuniam de 2 em 2 semanas para falar só dos alunos e combinar estratégias de como melhorar e dar conselhos aos um aluno que tipo de coisas deviam fazer. No meu curso, os professores todos do departamento de jazz, não reúnem há anos, sinto que no jazz, em Portugal, é cada um por si, super

individualistas. A verdade, é que muitos dos colegas também não estudaram numa escola. Não sabem o que é um bom curso e o que caracteriza um bom curso e isso reflete aquilo que eles próprios não tiveram. Se houvesse um espírito familiar entre o corpo docente, nesse caso, convinha saber integrasse, agora, isso, não é propriamente aquilo que vêes no meu curso. Claro que um professor tem que ser competente a nível musical e no domínio do instrumento, senão é difícil de convencer um aluno que seja competente. Eu penso que um bom professor tem que encontrar uma linha comum entre tudo e saber, enquanto professor de trombone, como contribuir para a aula de combo, de orquestra, e de forma a que o meu aluno, noutras cadeiras, também faça boa figura. E para que isso aconteça, tinha que saber o que as diferentes cadeiras têm em comum, em termos de objectivos, mesmo a cadeira de combo com a cadeira de trombone. Uma cadeira de formação auditiva com uma cadeira de improviso, penso, em relação a isto, que o mundo do jazz e as licenciaturas são demasiado recentes. Na Holanda, já estão a funcionar há quase 50 anos.

Eu

Sim, mas em Portugal, mesmo o resto do Ensino Superior, é relativamente recente, apesar de tudo.

Entrevistado

Eu sinto que no clássico, talvez haja mais união, mas eu não faço ideia. Eu sinto, um bocado, um mundo de vaidades, que não querem saber do outro e cada professor faz o que acha. E já tive críticas de um aluno, que não é novidade para mim, mas ele disse que parecia ter várias aulas particulares, não parece um curso. E é isso que eu lamento porque eu tive um bom curso na Holanda e adorava que pudesse fazer o mesmo, onde eu ensino.

Eu

Mas essa articulação que falas, cá, também, não existe. Eu dou aulas na Universidade do Minho, quase há 10 anos, e tivemos algumas reuniões gerais, mas nunca foi para estabelecer metas pedagógicas, ou estabelecer um modelo de ensino, ou pensar todos num modelo de ensino da forma como estavas a dizer, interagir entre as disciplinas. Eu acho que isso é fundamental no ensino da música, seja no clássico ou no jazz, essa ligação entre as várias disciplinas. Ou seja, por exemplo, estás a tocar o concerto de David, porque não fazer uma análise do concerto na ou para a disciplina de análise, não é? A disciplina de história, porque não fazer um estudo sobre a época do ano da Orquestra de Mendelssohn, como é que surge o concerto, em contexto em que foi escrito, quais eram as principais correntes artísticas da altura?

Entrevistado

A questão, é que eu sinto que a maior parte dos meus colegas vêem isto apenas com um emprego, para ganhar o seu dinheiro. Despacham as aulas e nunca mais aparecem na escola, quer dizer, eu em 12 anos que dirigi a orquestra de jazz, se calhar, alguns muito bons, 2/3 dos professores, não viram um único. No fundo, também quer dizer que não tem muito interesse

nos seus próprios alunos, diria eu. Eu tenho pena, porque esse tipo de imagem, onde cada só gosta de si próprio, é a imagem que os alunos também vão imitar para as suas vidas. O professor é super conhecido, é um herói, é super bom e porta-se dessa maneira, então, eu para ser igual, tenho que fazer igual. Não temos interesse nos alunos, só temos interesse em nós próprios e o resto não interessa. É um bocado essa a imagem que sinto que o curso passa. Eu sou o estrangeiro aqui. Eu, uma vez, denunciei coisas nesse sentido em conversas entre nós e percebi que este tipo de críticas não são bem aceites. Não digo que são perigosas porque os meus colegas conhecem-me e a minha maneira de falar é direta e para um português, às vezes, é um bocado ofensiva. Mas já me dirigi concretamente a professores, eu tenho este problema com os alunos porque nunca vos vejo, como é que vocês estão a avaliar os vossos alunos senão os vêem a actuar? Nem em combo, nem em orquestra de jazz? Como é que vocês vão avaliar, musicalmente, um aluno de bateria se vocês não fazem a menor ideia do desempenho dele em formato de combo e/ou orquestra de jazz. Criaram tanta resistência que até tivemos uma reunião com os 2 professores de bateria, com Pedro e o João Moreira, para ajudar a apaziguar (risos). Reunimos e falamos, eu tentei, mas passados 2, 3 anos continua tudo na mesma (risos).

Eu

Acho que até vai além da vontade dos diretores. É um sistema que está muito acima de nós.

Entrevistado

Mas o que eu sinto é que nós é que fazemos o sistema. O nosso diretor da escola não impõe nada, ninguém fiscaliza ou vê o que, na prática, acontece dentro do nosso departamento. Parece-me que os nossos professores acham que a escola tem que ser grata por eles darem lá aulas e eu conheço esta nova geração que estariam gratos por ter este tipo de emprego, eu estou grato por ter este emprego. Eu estou em exclusividade, o que faz com que tenha que disponibilizar mais tempo em relação a alguém que não tem isso ou só tem meio horário, claro que tem que haver uma relação de trabalho com a carga horária, mas os professores que só vão dar as aulas e não querem saber de mais nada, acho isso, fracamente pobre. Nesse caso, mais valia assumir que não quer dar aulas e liberta a vaga para alguém que esteja mais grato e queria fazer esse trabalho.

Eu

Consideras importante fazer formação no estrangeiro? Portanto, tu vindo de um centro cultural forte como é Alemanha, não sei se isto faz sentido para ti, embora, tu tenhas ido estudar para a Holanda.

Entrevistado

Sim, fui estudar para a Holanda, mas isso depende do ambiente em que tu... eu sou de uma cidade pequena, que tem uma Escola Superior de Música também associada à de Detmold, que é uma cidade muito importante na

Alemanha no ensino de trombone clássico. Não sei se ainda é mas, na altura, era a escola mais importante para se aprender trombone.

Eu

Quem era o professor lá? Era o Slokar?

Entrevistado

Francamente, não sei, o meu primeiro professor, o que tocava trombone baixo, estudava naquela escola e o professor dele era alemão. Detmold é uma cidade pequena, de cerca de 150000 habitantes, mas toda a gente queria ir para lá estudar. Se vives numa cidade pequena, com pouca oferta cultural como a minha, em Munster, nesse caso, tens que sair, pelo menos, daquela escola e daquela cidade. No meu caso, se fosse a Colónia, Munique, Hamburgo, Amesterdão, Viena, eu penso que seria, praticamente, indiferente, não é uma questão de estudar no estrangeiro, mas, antes, de ser preciso sair para explorar um ambiente onde haja mais possibilidades, mais massa crítica, possibilidade de se comparar com outros e de frequentar e consumir cultura. Provavelmente, se alguém me perguntasse se era bom tiara a Licenciatura ou o Mestrado na mesma escola em Lisboa, nesse caso, provavelmente, diria que não. Seria bom estudar no estrangeiro porque o ambiente é melhor que em Lisboa ou no Porto, vais ter que sair do país. Agora, na Alemanha, eu penso que não é preciso sair do país para encontrar um bom ambiente. Eu penso que o estrangeiro contribui para mais experiências de vida, aprende-se outro idioma. Eu adorei a experiência e se não fosse a Holanda, provavelmente, não teria vindo para Portugal. Embora, Amesterdão estivesse a 3 ou 4 horas de comboio de Munster, que não é uma distância assim tão grande, mas a minha cidade tem 200 a 250000 habitantes e ir viver para outra país, não só por razões musicais, mas também para me tornar mais adulto. Na altura, era um miúdo protegido pelos pais e sair de casa, viver noutra cidade e no outro país e ser responsável por mim, conseguir fazer a vida longe dos pais, essa parte do estrangeiro é importante. Agora, se musicalmente é importante? Depende de onde vens. Talvez, em Portugal, seja bom ir para o estrangeiro, na Alemanha? Eu penso que não é necessário.

Eu

É mais importante o reconhecimento do público ou dos pares?

Entrevistado

Pares quer dizer os meus colegas?

Eu

Sim.

Entrevistado

Nunca pensei nisso porque o público, pode haver um concerto em que uma pessoa tenha gostado e outra não. Eu gostava de ser valorizado tanto pelo público como pelos pares. Eu quero convencer quem me ouve mas não ao ponto de procurar o reconhecimento de forma a deixar de seguir os meus

conceitos para ser valorizado. Mas eu preferia conseguir fazer aquilo que quero fazer e ser valorizado, agora, se aquilo que eu gosto de fazer não for valorizado, eu gostaria na mesma, não é?

Eu

E colocando a questão de outra forma, por exemplo, o que é que tu consideras que te trabalho, se é o público se são os colegas? Por exemplo, vais tocar a África, é o Público que está a chamar para ires a África ou são os teus colegas?

Entrevistado

São os colegas, nesse caso, não é? No caso dos Tabanka Djaz, são eles que me contactam para ir lá porque sou o protagonista, quer dizer, sou eu o compositor, sou quem escreve as músicas.

Eu

Mas os concertos, quem arranja concertos?

Entrevistado

No caso dos meus próprios grupos, tenho que ser eu a conseguir e, infelizmente, essa parte...

Eu

A pergunta também se torna um bocado filosófica no sentido daquilo que podemos entender pelo que é o público e que são os pares. O público é uma massa indistinta que nós lhes estamos a dar a cultura, não é? Através daquilo que fazemos, ou eles estão à procura daquilo que nós fazemos, não é? E tu referiste um ponto que eu acho que é muito importante, que é a questão de nós fazermos aquilo que nós achamos que pertence à nossa identidade.

Entrevistado

Mas penso que, pelo menos no mundo do jazz, é o natural. Não tenho conhecimento, eu não imagino que exista alguém que vá tocar, por exemplo, no Hot Club aqui em Lisboa, e que faça um repertório para agradar ao público. Eu penso que, o que acontece mais no jazz, é a cena da abertura, novamente, que normalmente, o músico apresenta aquilo e procura também os pares, os seus colegas com quem se identifica mais, para fazer esse tipo de música e espera que seja apreciado. No caso da música que eu tenho feito, que é minha, não me lembro uma única vez de ter uma má experiência no sentido de ter apostado, ter tocado, ter executado um repertório meu que não fosse, minimamente, aceite. No jazz, os músicos inspiram-se naquilo que mais gostam e o público, normalmente, vem ouvir e aceita, é um bocado o esquema no mundo do jazz. Na música africana é diferente, eles têm este tipo de som e nós temos que tocar dentro disso. Aí, é o meu contributo para eles e se eles não ficarem contentes, se não gostarem, se não tocar bem a música deles, eles não me vão contratar. Aí, tenho que corresponder àquilo que pretendem também sei que o público também gosta porque é esse tipo de som que público gosta. A música africana é tão quadrada, que um solo

tocado ao vivo tem que ser igual à gravação, tens que transcrever o solo para, ao vivo, tocares sempre da mesma maneira, querem tudo igual como está no CD.

Eu

Tu consideraste mais músico ou professor, como é que identificas?

Entrevistado

A minha experiência de músico, implica ser professor, seria triste se tivesse que escolher uma outra coisa. Eu sou um músico que dá aulas. Na prática, ser músico, quer dizer, fazer concertos e professor só dar aulas, nesse caso, eu tinha que dizer que dou muito mais aulas do que dou concertos, então sou professor. Mas tento não ver o assunto dessa maneira. Eu faria mais concertos se houvessem mas, na prática, não há, então dou mais aulas.

Eu

A ESML tem um currículo oficial?

Entrevistado

Sim, chama-se F.U.C., esse tipo de coisas, não é? Ficha da Unidade Curricular onde, supostamente, depois tens conteúdos.

Eu

Sim.

Entrevistado

Sim, oficialmente existe, até fui eu que o escrevi. Oficialmente existe, na prática, não o sigo, minimamente.

Eu

Sim, foste tu que o fizeste, mas não o fizeste para o Governo, fizeste para a escola, não é?

Entrevistado

Fiz para a escola. O plano do curso, o geral, foi concebido pelo Pedro Moreira, na altura, quando o curso abriu para oficializar, definir as cadeiras, os créditos, esse tipo de coisas, foi o Pedro Moreira. Mas no nosso curso só existe instrumento, não existe trombone, trompete, guitarra, é tudo a mesma coisa.

Eu

Por isso, estava a dizer que o vosso ensino é feito de forma diferente do nosso e acho que nós temos muito a aprender convosco, mas isso já é uma opinião pessoal. Qual é a bibliografia que usas nas aulas e como é que organizas?

Entrevistado

Eu uso pouca, é igual à minha experiência na Holanda. A única coisa que uso são os métodos de trombone mas dentro aquilo que sinto que um aluno tecnicamente precisa. Portanto, no meu caso, o Bart van Lier tem um livro que é o Cordenation Training Program, que é um livro, é uma bíblia que tive de estudar enquanto estive com ele.

Eu

Mas é dele, não é?

Entrevistado

É dele, e eu uso partes que acho melhores consoante os alunos. Depois, uso o Schlossberg, Daily Drills and Technical Studies, acho que é um livro muito bom e que estudo, diariamente não mas com frequência, o Rochut, aquelas transcrições do Bordogni, é um método que também fazia na Holanda, o Clark, aqueles exercícios típicos. Aplico o Clark com as escalas de jazz. Emory Remington, Daily Routines é um livro que faz parte das minhas rotinas, obviamente, faz parte das aulas e, portanto, depois temos o The Art of Trombone Playing do Edward Kleinhammer, aquele livro gigante cheio de escrita e com poucos pentagramas mas tem coisas muito boas, o Slokar, também faço. Mas uso os livros consoante aquilo as particularidades de um certo aluno. Se um aluno tiver dificuldades com a coordenação entre a articulação e os harmónicos, é uma coisa complicada. Tem que fazer flexibilidade rápida, talvez o Remington seja bom, faço este tipo de coisas na aula, consoante o estado técnico dele. Não é um objectivo em si mas em função das necessidades do aluno.

Eu

Destes autores que falaste, tens algum consideras mais importante do que outro ou aplicas-os em relação àquilo que são as necessidades dos alunos?

Entrevistado

É em função das necessidades dos alunos. Para mim, atualmente, o Schlossberg, é aquele que mais me atrai, o Kleinhammer devia estudar mais, é muito chato e não tenho feito. Em outras alturas da vida, tenho estudado mais o livro do Bart van Lier. É igual a ir ao ginásio, tenho problemas com um braço mais fraco não vou exercícios para fortalecer as pernas, não é? Perceber qual é problema e escolher o livro mais adequado, como receita e remédio, escolher consoante aquilo que um aluno precisa.

Eu

Tens algum aspecto técnico que valorizes mais ou não? Flexibilidade, registo, articulação.

Entrevistado

Não é possível. Trombone é um instrumento muito difícil por ter uma vara. Eu penso que o nosso instrumento, temos que estudar muito a articulação, precisamente por não articularmos com pistões. Facilmente temos excesso de vara, não é? De slight movement, de glissando, quer dizer, um trombonista tem que estudar muito a articulação, o legato em particular.

Mas tudo é importante porque, na verdade, a ideia musical precisa de tudo, então é preciso garantir tudo. Quando eu estudava diziam, o warm-up demora pouco tempo, harmônicos, ligaduras lentas e notas longas, isso são os primeiros minutos. Depois, é preciso fazer flexibilidade, é preciso fazer articulação, é preciso fazer muita coisa. Quando estava na Holanda, fazia rotinas 2 horas por dia e depois, ainda fazia repertório, estudo jazzístico. Hoje em dia, há certas rotinas, como estava a referir, o Clark, por exemplo, dá, perfeitamente, para estudar com estudos jazzísticos e ao mesmo tempo abordar a técnica, stacatto, legato e faço várias coisas ao mesmo tempo. É preciso ser criativo, introduzir a nossa criatividade nessas metodologias.

Eu

O que é, para ti, conceito de ar ou respiração?

Entrevistado

O que é o conceito?

Eu

Sim, o conceito da respiração. Para a malta do jazz com quem tenho falado, não é um conceito fundamental.

Entrevistado

Um instrumento de sopro funciona com ar, se eu não souber respirar não vou tocar trombone. Há alunos que tocam com um som fechado porque simplesmente não sabem projetar e mandar o som para fora. Nessa lógica, não existe tocar trombone sem respiração. Agora, a questão é, o que é a respiração? Eu penso que é tudo uma coisa, é a velocidade do ar, consoante o registo que estamos a tocar, o suporte do diafragma, que antes antigamente pensava que era empurrar para baixo, o diafragma não se empurra só para baixo, o diafragma também tem que apoiar para cima. Eu não posso tocar uma nota aguda e empurrar o diafragma para baixo, o som soa escuro. Talvez seja esse o conceito, saber que o instrumento é um instrumento de sopro e sem ar não funciona e, de resto, tentar fazer tudo o mais natural possível, diria eu. O mais natural possível é, a meu ver, cantar aquilo que temos de tocar. Por exemplo, eu não consigo cantar uma nota aguda e empurrar o diafragma para baixo sem fechar a garganta, também não vou conseguir cantar uma nota muito grave e empurrar/suportar para cima, isso não funciona. Eu penso que muitos conceitos, nos metais, deriva da voz humana. No livro do Bart van Lier, em de 3 em 3 páginas tem um exercício de respiração e de postura, alguns são mesmo violentos, são exercícios de desporto para aumentar o volume e para pôr mais ar dentro do corpo, o tórax crescer para cima e para fora e a barriga para os lados, não é só para a frente. Isto é muito técnico e pode haver uma ou outra coisa que é boa para fazer, mesmo o conceito de embocadura, penso o mais natural, com menos esforço, a colocação da embocadura. Mas isto é melhor demonstrar, se fosse presencial e tivesse o trombone na mão...

Eu

No clássico, a respiração, talvez seja das coisas que mais se fala, acima de tudo, se seguirmos mais um modelo de ensino orquestral. Se, por acaso, estivermos a falar do ensino orquestral dentro do modelo americano de Nova Iorque, então é mesmo uma loucura. Usam muitos aparelhos, deves como conhecer isso tudo.

Entrevistado

Vi aparelhos, eu tenho um aparelho desses, um lip expander, só usas os músculos dos lábios e não o queixo. São coisas boas. Uma vez tive uma fase que senti que estava fraco muscularmente e são coisas boas para estudar. Mas não estudo com esse tipo de aparelhagens. Aqueles exercícios do Bart van Lier que são bons, o da parede, encostados à parede e tentar empurrar o ar todo para dentro do corpo mas é uma coisa que deve ser feita consoante o aluno. Eu tive que fazer muito destes exercícios na Holanda e antes de conseguir resolver a minha respiração e a postura, nunca consegui tocar de forma confortável. A meio dos concertos de Big Band, ficava à rasca, ficava cansado e hoje em dia tenho ferramentas de postura que me fazem entender quando estou em risco e o que fazer para evitar ou contrariar isso para pôr as coisas todas no sítio. Mas hoje em dia, não estudo isso de maneira muito separada, se o Ré ou Fá agudo saem bem, eu sei que a respiração está boa. Muitas vezes, nós no jazz, usamos aqueles trombones pequenos e quando tocamos o registo médio ou grave, com aquele som anasalado, eu já sei que a respiração não está bem, provavelmente, tenho a língua demasiado alta. Este tipo de truques já consigo perceber, provavelmente, o apoio do diafragma não corresponde ao registo que estamos a tocar naquele momento. Já não consigo olhar para isso separadamente. Há um exercício que fazia com o Bart e que era muito bom. Encostas a testa e a ponta do nariz à parede, ficando inclinado para a frente, de forma a que todo o peso do corpo vai da testa pela parte de trás, pela coluna e vais sentir como a garganta, a barriga e os músculos estão relaxados. Quando inales sabes qual é a sensação que precisas de ter para impedir, por exemplo, ruídos na garganta, que acontece quando a malta está presa na garganta. Naquele momento, sentes a garganta relaxada e aberta. Há 2 coisas que eu sinto que a maior dos alunos não fazem, não gastam ar suficiente, e se não gastam o ar, nunca sentem necessidade de inalar como deve ser. Se o aluno aprender a gastar o ar, quando sentir mesmo falta dele, vai respirar muito bem ao inalar. São pequenas coisas que acho importante chamar à atenção às vezes. Fazia um exercício com o Bart que era, colocar o metrônomo, penso que a 60 e um tubo entre os dentes, inalávamos 4 tempos para a parte de baixo da barriga. Esperas 8 tempos e inalas mais 4 tempos para a parte média e, por último, esperas outra vez 8 tempos e inalas mais 4 tempos para o tórax, e depois tens de aguentar 20 tempos até largar o ar. Isto é muito, muito porque estás cheio, a rebentar de ar e depois tens que expirar tudo. Uma vez, um aluno do Bart estava a dar uma aula de substituição e desmaiou a demonstrar (risos). Quando mergulhas numa piscina e vais ao fundo, aguentas o máximo possível e quando voltas cá cima e respiras é esse o momento em que sabes o que é uma boa respiração, não tem que sempre tão extremo mas é através destes reflexos naturais que devemos ir.

Eu

Em termos de discografia, tu consideras, no caso do jazz, que é tão importante a discografia como a bibliografia ou nem por isso?

Entrevistado

É mais importante a discografia. Muitos músicos de jazz gravam música mas não escrevem livros, é muito mais importante.

Eu

Quando eu perguntei, há bocado, acerca da bibliografia, e segundo sei, o jazz recorre muito à audição, não é?

Entrevistado

Sim, há bocado falaste da bibliografia, eu falei só sobre métodos e sobre livros porque no mundo do jazz não existem, não é costume. Vamos lá ver, uma aula de trombone não é uma aula de jazz, obrigatoriamente. Nas minhas aulas de trombone, uma parte é aula de instrumento e, no fundo, embora haja diferenças estilísticas, é aula de trombone, ou seja, aí não penso muito, se é clássico ou jazz. Agora, quando falamos em aulas de jazz, é parte de diz respeito ao improviso, aí, há um montão de exercícios que um saxofonista, um trompetista, um guitarrista podem fazer da mesma maneira, isso já não é uma coisa tão específica. Os livros, How to Improvise e outros, já não são tão específicos, não é necessário especificar por instrumento. Claro que um trombonista vai fazer frases diferentes ou improvisar de formas diferentes de um pianista mas em termos de teoria de harmonia, esse tipo de coisas, já não há assim tanta diferença entre os instrumentos.

Eu

Sim, mas a discografia é realmente um ponto central no vosso ensino, não é?

Entrevistado

Sim, na medida em que se ouve e se tenta imitar. A pessoa ver a linguagem ou imitar, escrever ou apanhar, decorar, ou sacar de ouvido. Sacar um solo de ouvido e depois de o saber, transcrever e depois estar mais atento ao acompanhamento do solo, se a cifra original do tema foi tocada da mesma maneira ou se aquele acorde de 7^a não se tocou a dominante e esse, é a parte do treino auditivo do ensino do jazz que é muito importante. Isso é universal, não é tão específico.

Eu

Consideras que segues algum modelo de ensino aprendizagem do trono, algum tipo de forma de pensar o instrumento de alguma escola? Vocês no jazz têm isso ou não?

Entrevistado

Na verdade, não sei dizer. Eu sigo os moldes da maneira como fui ensinado na Holanda. Para além de haver o lado técnico e os métodos serem iguais ao dos colegas clássicos, de resto, é tocar, ouvir temas e analisar estruturas

harmónicas. Eu tenho as minhas cenas, a forma como estudar as tonalidades, não é? E, às vezes, cruzo com estudos de articulação de métodos clássicos, isso são coisas minhas, mas não existe um método, eu sigo a minha maneira de pensar.

Eu

Quais as características que consideras mais importante num aluno?

Entrevistado

Que que saiba o que quer (risos). Eu tenho demasiados alunos que acham que, no fundo, estão à espera que eu diga, faz isto, e no fundo não sabem nada. Têm que ter massa crítica para saber se uma coisa está boa ou má para eu, depois, poder aconselhar coisas e conciliar ideias. Mas os alunos vêm para a aula e esperam que o professor diga tudo. Os alunos tratam-me por tu e perguntam-me qual é o tema que queres que eu faça? Isso é uma coisa difícil de aturar. O aluno tem que saber por que quer estudar, tem que ter as suas influências e porque é que quer fazer um curso de jazz. Achem que é mais fixe improvisar do que tocar clássico mas, depois, não têm uma ideia de nada. Isso é uma seca de aulas e isso também existe.

Eu

Como é que utilizas a experiência que o aluno traz consigo nas tuas aulas?

Entrevistado

Eu não sei como é no ensino clássico, mas eu penso que já antes de se ir para a Escola Superior, já no Conservatório, toca-se repertório, provavelmente, toca-se os mesmos tipo de estudos. Uma vez que, muitos trombonistas de jazz têm iniciação clássica e depois é que vão para o jazz, por norma, ainda não têm muita experiência. Em Portugal não há uma Big Band Nacional da Juventude, esse tipo de cenas, o que quer dizer que ao nível do jazz, não têm muita experiência. A única coisa que um aluno já poderá apresentar, são qualidades auditivas, que já saiba para onde uma certa progressão harmónica caminha e consiga mostrar isso durante as várias fases, nas suas opções (quando está a tocar). Agora em termos estilísticos, é muito pouco provável que um aluno, com 19, 20 anos de idade e já toca trombone, não sei, desde dos 10, 11 anos, na filarmónica e decide começar a fazer jazz 2, 3 anos antes de vir para a Escola Superior, não ter muita experiência. Até agora, não lido com esse tipo de questões. Se um aluno traz boas qualidades, obviamente, não mexo. Se um aluno traz experiências, no sentido, de tocar tecnicamente de uma certa maneira que eu não acho vantajosa, nesse caso, eu interfiro e tento modificar, no sentido, de lhe mostrar que, olha com essa maneira de tocar, vais conseguir, no máximo, acertar essa nota, mas não vais conseguir mais, nunca vais conseguir tocar essa nota em fortíssimo e para fazer isto e isto, vais ter que mudar de embocadura e postura, aí, sou capaz de interferir. Em termos estilísticos, não vejo muita possibilidade de um aluno de jazz, 20 anos, ter muita experiência.

Eu

Em que circunstâncias mobilizas os conhecimentos ou concepções que o aluno possa já ter adquirido? Acabaste de responder a isso, não é? Já disseste que, se um aluno traz as coisas estruturadas, não mexes muito, não é?

Entrevistado

Se está bem estruturado, claro que vou mobilizar no sentido de, olha, ouve este solo. O que é que acontece ali? Que tipo de intervalos predominam? Ouves mais arpeggios de acordes, ou são graus conjuntos, ou há mais cromatismo? Agora, compara com o teu improvisado, analisas o que estas a fazer. Esse tipo de cenas, de mobilizar a auto-crítica e a auto-análise é algo que está sempre presente mas isso não depende de muita experiência. Até um aluno inexperiente pode auto-criticar-se, senão, vai aprender a fazer isso na minha aula. Às vezes, se sinto que um aluno não encontra o caminho certo numa progressão harmónica, sei capaz de lhe dar exemplos, de lhe dizer concretamente uma frase, digo-lhe, olha, é isto, isto e isto e agora sente. Como sentes no teu ouvido? E toco essa frase de 4 compassos só em colcheias com modelações fortes para mostrar como funciona e digo ao aluno, pega no telemóvel e grava a frase que eu vou tocar, aprende e analisa a frase. Às vezes, dou tarefas, indicações ou ajudas muito concretas, mas depende sempre do momento.

Eu

Em que alturas consideras importante o aluno ser ouvido? Quando responde a questões que lhe colocas, quando executa um exercício?

Entrevistado

A ser ouvido no sentido de falar?

Eu

Sim, sim, sim.

Entrevistado

Sempre, fora da aula, dentro da aula... já tive situações em que um aluno veio ter aula e disse, hoje, sinceramente, estou baixo, tenho que falar sobre isto e isto. Já me aconteceu também, de eu parar a aula passados 10 e dizer, fracamente, senão estudaste nada, faz-me um favor, da próxima vez, diz-me e não apareças, poupavas o meu tempo e o teu também. Disse ao aluno que mais valia ficar em casa do que ocupar o meu tempo. Quando for oportuno, se for dentro da aula ou fora da aula, é indiferente, mas também, com o perfil dos alunos deste ano, não tenho tido alunos que só que vão à aula para falar sobre os seus problemas.

Eu

Em que situações os alunos normalmente colocam questões ou fazem propostas?

Entrevistado

Muitas vezes em questões de harmonia ou de articulação, talvez.

Eu
E técnicas também?

Entrevistado

A articulação faz parte, a técnica é um jogo, é passar a bola entre uns e outros. Eu sou capaz de dizer ao aluno que acha que está tudo bem, eu capaz de dizer na mesma, fracamente, isso soa-me assim, assim. Devias, talvez, fazer esta parte assim. Mas, a verdade, é que muitas vezes em jazz a articulação tem que ver com linguagem, e é aí onde me coloco muitas vezes. Eu defendo que o aluno deve saber swingar em seminimas, muita malta que não swinga bem em colcheias, não swinga bem em seminimas e swingar seminimas é muito mais difícil para a maioria deles. É um assunto em que dedico atenção nas aulas, para além da linguagem e harmonia.

Eu
Enquanto professor, pensas no futuro profissional dos alunos?

Entrevistado

Sinceramente, não. Eu estou preocupado em formar alunos que sejam competentes. Já tive alunos que disse, olha, sinceramente, se não melhorar, se continuares assim, é melhor desistires e procura outra profissão. Pode haver alunos que gostem de tocar música mas o tipo de ensino e o espírito do ensino no Ensino Superior, estraga-lhes o gostam pela música, esse tipo de alunos que não devia fazer um curso superior, devia, simplesmente, tocar. Fazer uma outra coisa e tocar, ser uma segunda via profissional. Sinto sim, responsabilidade que eu ocupo, idealmente, que o aluno que é admitido adquira competências. Alguém que está 3, 4 anos num curso superior e no final sentir que o aluno nunca devia ter entrado, na verdade, perdeu tempo da sua vida, perdi 4, 5 anos a acreditar que podia ser músico quando, na prática, nunca vai conseguir viver disso. Agora, na Holanda é igual, o mercado é concorrido, é difícil e se o modelo de músico de jazz, hoje em dia em Portugal, é viável, viver apenas de fazer concertos? Duvido muito. Não sei se na Alemanha também é difícil, podes viver em Berlim e ter que ter um emprego a servir ao balcão, fazer limpezas, trabalhar umas horas no supermercado para poderes, depois com a música, poderes ganhar outra parte. Com a música, não ganhas o suficiente para teres uma vida.

Eu
Neste caso, tu não adaptas os teus modelos de ensino, é tudo igual, não é?

Entrevistado

É tudo igual, não tenho nada a adaptar. Eu quero criar, antes de mais, instrumentistas competentes, para além disto, se se torna um grande músico de jazz, com muita criatividade e improviso, isso é outro assunto. Claro que, o meu ensino, embora seja de criar um instrumentista competente, é muito virado para o jazz, antes de mais, tem que ser um instrumentista competente para poder servir em vários contextos. Claro que, um aluno meu não vai tocar numa orquestra sinfónica, não é? Mas, talvez, num naipe de sopros

música africana ou pop, numa orquestra ligeira, uma Big Band, um grupo mais vanguardista e aí vai poder fazer o seu papel. Alguém que decida ser músico, tem que saber que vai ter que tocar bem o instrumento e vai saber que a vida não é nada fácil e não está, de forma nenhuma, garantido que, alguém que toca bem, vai ser músico e conseguir viver da música. Essa decisão não é comigo mas se sentir que alguém é preguiçoso e mostra fragilidades, definitivamente, não vai conseguir viver da música e, nesse caso, sou capaz de lhe dizer. Mas o modelo de um artista viver apenas da arte, penso que isso já está um bocado ultrapassado. Hoje em dia, temos que ser um bocado flexíveis. Dizer, ok, eu vou ter que trabalhar umas horinhas aqui, fazer entregas, talvez, dar umas horas de trombone para iniciantes e depois, junto com um ou dois concertos que faço por mês, consigo pagar a minha renda, mas esse modelo de vida, é igual em todos os países, ok?

Eu

Aqui há tempos estava a ler a I.T.A. e vinha lá uma piada qualquer acerca de uma cidade na América. A piada era, houve uma conferência de trombone na cidade e, por isso, não havia serviço de take away. Obrigado pelo teu tempo e disponibilidade.

Entrevista a nº 14
11 de fevereiro de 2021

Eu

Muito bem, vamos começar. Qual era a profissão dos teus pais, qual o grau académico deles e se tinha alguma relação com a música, fosse amadora ou profissional?

Entrevistado

Ora bem, então, vamos lá começar. Se calhar, vamos começar pela minha mãe porque do ponto de vista musical, há uma tradição familiar do lado da minha mãe, que é relevante entender. Portanto, o pai da minha mãe era músico filarmónico, o avô do meu avô, portanto, do pai da minha mãe portanto, fundou a banda Filarmónica da Foz do Douro. Portanto, a tradição musical na minha família já vinha quando eu nasci, há cerca de 100, qualquer coisa desse género. Portanto, a tradição na minha família, de tocar música de forma amadora, sempre existiu, havia muita gente, na minha família, que tinha algum tipo de ligação à música. Toda a gente, praticamente, da minha família tocava um instrumento. A minha mãe tocava piano, teclados e tínhamos um órgão em casa onde, habitualmente, ela tocava. O meu pai, não tendo a mesma ligação à música, portanto, também tocava guitarra de forma amadora. Tinha uma viola, um violão em casa e gostava, por vezes, nos serões, de tocar e cantar um bocadinho. Portanto, tinha várias primas dos meus pais que davam, no segundo ciclo, na altura se chamava-se ensino preparatório e ainda hoje são professoras de música nesse ciclo de ensino. Portanto, havia muitas ligações musicais. Havia uma prima que era cantora de ópera, havia outra que tocava piano, sempre houve esse tipo de ligação à música. Portanto, na minha família, a minha mãe, a profissão dela era... trabalhava na Portugal Telecom, na altura, chamava-se TLP, telefones de Lisboa e Porto. Ainda me lembro disso, portanto, era empregada de escritório e assistente comercial da Portugal Telecom e o meu pai vendia eletrodomésticos, era vendedor viajante, era técnico de vendas. Em termos de formação académica, eles tinham tinham o 12º ano ou equivalente ao 12º ano. No caso da minha mãe, era um curso profissional, no caso do meu pai, acabou regressar à escola, mais tarde, para fazer o 12º ano para poder melhorar um bocadinho a sua condição profissional. Portanto, este era o background, digamos assim académico e musical.

Eu

Ok, os teus pais, que idade é que tem agora? Ainda são vivos.

Entrevistado

Sim sim, são os 2 vivos, estão na casa dos 70.

Eu

70, Ok. Então os teus pais, para altura já tiveram acesso a uma boa formação. Por exemplo, o meu pai tinha o sexto ano antigo, mas a minha mãe fez a quarta classe, quer dizer, fez a terceira classe e foi trabalhar e depois é que fez a quarta classe, já em adulta.

Entrevistado

Pois, o meu pai também foi assim. O meu pai voltou à escola para para terminar o liceu, não é? Já nós éramos nascidos eu e a minha irmã mais nova, ainda me recordo do meu pai ir para as aulas à noite, terminar o curso para poder melhorar a sua situação profissional.

Eu

Estudaste em escola pública ou privada?

Entrevistado

Ora bem, a escola primária fiz num colégio e depois, a partir do ensino preparatório, do segundo ciclo, fui para a escola pública. Referes-te, por exemplo, ao ensino regular, não é? Não ao ensino da música.

Eu
Sim.

Entrevistado

No ensino regular, a partir do quinto do quinto ano, como se chama agora, andei sempre em escolas públicas. Depois, quando acabei o liceu ainda andei na faculdade de engenharia durante uns anos, até perceber que não era bem aquilo que eu queria.

Eu
Não era para ti?

Entrevistado

Não ainda fiz engenharia eletrotécnica até o quarto grau, mas não. Quanto mais andava, mais assustado ficava e percebi que não podia ser aquilo.

Eu
Não era para ti. Com que idade é que começaste a estudar música? Quer dizer, pelos vistos, desde sempre.

Entrevistado

Ó Vítor, é verdade. É assim, eu acho que a primeira coisa que me devem ter ensinado foi o dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, tanto que a minha família sempre esteve ligada a música, o meu avô sempre teve muita, muita, muita vontade que eu tocasse música obviamente e sempre tive aquelas aulas de solfejo e aulas trompete em casa, mas nunca mostrei muita vontade. Apesar deste background e de sempre estar ligado à música e sempre ouvir música eu acabei por levar a música um bocadinho mais a sério já tarde, na minha vida. Já tinha para aí 13 ou 14 anos, quando decidi, ok, se calhar, tem alguma piada aprender música e acabei por ir para a Filarmónica, já com 12, talvez 12. Até porque, eu era um miúdo um bocado rebelde, nessa altura, e que gostava de outras músicas, ouvia outras músicas e a música da filarmónica não tinha grande piada, não achava grande piada aquilo. Então, o meu avô coitado, e ele bem fazia os sacrifícios dele mas eu não estava para aí virado. Mas tocava música, eu cheguei a ter uma banda de rock e coisas desse género, no sexto ano e no sétimo ano tínhamos uma banda de rock na escola que ensaiávamos na escola e tal. Sempre gostei muito de música, sempre ouvi imensa música, mesmo nessa altura, e só quando o meu avô chegou um dia a minha casa e disse, olha a tua irmã e prima mais novas já aprenderam e vão entrar para a banda daqui a um mês ou daqui a 2 meses. Foi aí que eu realmente puxei dos galões e se elas entram, eu também entro. E acabei por, em meses fazer as lições todas que tinha de solfejo, pegar novamente no trompete e sentar-me lá nas fileiras da banda Filarmónica.

Eu
Começaste com trompete, então?

Entrevistado

Foi com trompete, exatamente. Mas não tinha grande apetência para o trompete de facto, e não estava a desenvolver muito e logo de seguida, penso que estive, talvez, 1 ou 2 anos a tocar trompete. Houve uma altura que, a jogar ping-pong na escola, levei com uma raquete na boca, estávamos a jogar pares e o fulano que estava ao meu lado enfia-me com uma raquete na boca e tive um golpezinho no lábio e tive muita dificuldade em regressar ao trompete. Nessa altura, peguei num eufónio, num bombardino e senti-me, imediatamente, muito mais... senti que era um instrumento que eu conseguia tocar com muito mais naturalidade e já não larguei mais o eufónio. Quando, mais tarde, tentei entrar para o Conservatório e me disseram que não podia entrar com o eufónio no Conservatório do Porto. Disseram-me, pronto, que o instrumento mais aproximado trombone e se quisesse, para experimentar o trombone. E eu, nessa altura, experimentei o trombone e entrei para o Conservatório a tocar trombone de varas e foi assim que ficou. É claro que, trombone na

filarmónica não tinha piada nenhuma, quer dizer, o bombardino era um instrumento que fazia todos aqueles cantos...

Eu
Na altura, agora já não.

Entrevistado
Agora já não, eu sei.

Eu
Mas nós, no nosso tempo era terrível, as partes eram horríveis. Aquilo era uma coisa que não se podia.

Entrevistado
Sabes exactamente do que é que eu estou a falar, ia tocar trombone quem não conseguia tocar mais nada, portanto, na filarmónica, nunca tive grande vontade de tocar trombone, não é? O eufónio é um instrumento muito mais apelativo, tinha uma série de melodias e contra-cantos interessantes para fazer e então, obviamente, só quando me senti forçado a isso é que experimentei o trombone e, obviamente, depois, houve uma série de coisas que aconteceram na minha vida desde que entrei no conservatório. Era aluno do Professor Fernando Batista e comecei a perceber um instrumento muito melhor e a criar empatia com o instrumento e depois no jazz, mais ainda. Ainda por cima, tinha imenso que fazer porque não havia muitos trombonistas, na altura, era eu e o David Silva, praticamente, aqui no Porto. E, portanto, havia muitas coisas para fazer e o aspecto da improvisação sempre me atraiu. Logo a seguir a ter entrado no conservatório, a sei lá, para aí 2, 3 anos à frente, comecei, também, a ter aulas na escola de Jazz do Porto, pronto. Depois, foi mais um não parar de eventos que me trouxeram até aqui.

Eu
O trombone surge na tua vida por ser um instrumento mais perto do eufónio, não é? O trombone não foi uma escolha consciente, não foi tipo, eu conheço este instrumento não sei de onde... porque hoje em dia... ou seja, o espectro das minhas entrevistas, têm abrangido idades desde dos 30 até os 90 anos. E a malta mais nova, alguns deles, dizem que escolheram o instrumento porque gostaram, que não é um acidente. No teu caso, com certeza que se houvesse eufónio no Conservatório, o trombone teria acontecido ou não, não é?

Entrevistado
É isso, é isso. Se houvesse eufónio como existe hoje, se houvesse essa possibilidade, provavelmente, nunca teria tocado trombone, mas não estou, de todo, arrependido.

Eu
Mas agora, leva-me a outra questão que é, como é que o jazz aparece na tua vida, se é através do trombone ou através de um gosto pessoal?

Entrevistado
Obviamente, na altura, eu já tocava trombone, o jazz aparece como um gosto pessoal.

Eu
Nesse caso, o trombone poderia surgir na mesma na tua vida.

Entrevistado
Poderia, lá está, poderíamos especular nesse sentido, dizer que a partir do momento em que tu gostas de jazz o trombone acabaria por acontecer. Se bem que depois também podemos ter outra discussão mais tarde, que será que o jazz se limita ao facto de se tocar um determinado instrumento? Isso limita a possibilidade de tocar jazz? Eu acho que não, mas de qualquer maneira percebo perfeitamente o teu argumento e partilho dele.

Eu

Uma pequena provocação a nosso favor, se o violino e o piano são os instrumentos hegemónicos dentro do campo da música erudita, decerto o trombone, a trompete, e o saxofone são, tirando a secção rítmica, o piano, a bateria e o contrabaixo, mas estes 3 instrumentos, são, hegemónicos dentro do jazz, não é?

Entrevistado

Absolutamente. Mas o jazz aparece... deixa lá ver... é assim, há uma série de eventos. O jazz chega, primeiro que tudo... agora falha-me aqui o que exatamente aconteceu primeiro, mas eu fui trabalhar para o Casino de Espinho. Na altura, ainda só estudava música clássica. Fui trabalhar para o Casino de Espinho, para a banda residente e na banda residente do Casino de Espinho, o chefe da banda muitas vezes dizia, agora só trombone, improvisei um solo e, obviamente, vindo com as ferramentas da música clássica, nunca conseguia, não tinha apetências para fazer aquilo muito bem feito. Uma das bandas que estava simultaneamente connosco, lá no Casino, era uma banda que incluía o Paulino Garcia, pianista, o Alberto Jorge, o Nocas no acordeão, portanto, uma serie de pessoas que já vinham com alguma... eram músicos que tinham tido uma formação.

Eu

Eram uns dinossauros...

Entrevistado

Sim, sim, sim.

Eu

Eu estive algumas vezes com o Alberto Jorge e ele contava histórias do arco da velha, a gente passava, passava um serão com ele...

Entrevistado

É verdade, sim senhor. Ele ainda está aí e bem de saúde, tanto quanto eu sei, ainda está aí para as curvas. Foi um excelente pedagogo que eu encontrei, portanto, eles eram músicos, todos com uma aprendizagem informal e todos eles tocavam jazz, todos eles improvisavam. Então, eu na altura, face a essa provocação constante do toca aí um solozinho, o Rogério, que nós já falamos hoje aqui, partilhava a banda connosco, era o trompetista da banda, já tocava jazz, já tinha tido formação jazzística. Portanto, um bocadinho, também pelo Rogério, também ajudou, também me meteu lá o bichinho do jazz e eu não tendo mais como quem aprender, não havia trombonistas de jazz na altura, havia o Klaus tinha acabado de chegar a Portugal, já ouvia falar do Klaus mas vivia em Lisboa, e eu não tinha meios de estar a ir para Lisboa ter aulas. Então a coisa mais próxima que eu encontrei foi o Alberto Jorge e pedir-lhe para ter aulas de improvisação e de jazz. E assim foi, foi assim que começou a minha aventura pelo jazz, foi um bocadinho com o Alberto Jorge e simultaneamente, por isso é que eu digo que não sei exactamente o que aconteceu primeiro, mas foi ali muito perto, uma coisa da outra, o Conservatório do Porto teve uma ideia pioneira, que foi contratar o Paulino Garcia para fazer aulas de classe de conjunto. O Paulino Garcia foi para o Conservatório do Porto fazer aulas de jazz, e as aulas tinham uma componente teórica, tínhamos 2 ou 3 aulas por semana, uma delas era uma componente teórica e depois as outras 2 eram aulas de orquestra. Ele fundou lá uma orquestra de Jazz, portanto, eu tive simultaneamente essas duas experiências, com o Paulino Garcia, no Conservatório do Porto e com o Alberto Jorge, na escola de Jazz. E obviamente, a coisa começou por aí. Eu aí, tinha alguma, digamos, vantagem porque obviamente, a formação que eu tinha no Conservatório, uma formação mais erudita, fez com que eu chegasse já com alguma capacidade, não é? Algum domínio instrumental, portanto, avancei relativamente rápido e, penso que no final desse ano lectivo, fui para os Estados Unidos. Eu estava a trabalhar no Casino de Espinho e era muito bem pago. Eu vivia em casa dos meus pais, não tinham que fazer ao dinheiro e no final deste ano letivo, acabei por ir para os Estados Unidos passar uma temporada e fazer um campo de férias

que, ainda hoje, acho que existe que é o campo de férias do Jamie Aebersold. Foi uma coisa magnífica, uma experiência magnífica em que estão lá imensos músicos de jazz, músicos profissionais que ele contrata, umas dezenas de músicos profissionais e umas centenas de participantes vindos de todos os lados dos Estados Unidos e até do mundo. E então, esse campo de férias foi inacreditável, pronto. A partir daí eu percebi, engenharia não era bem aquilo que eu quero, isto é realmente a vida que eu quero para mim, eu sinto-me preenchido, sinto-me satisfeito, sinto-me realizado a fazer esta música. Esta música, realmente, apela à minha identidade, portanto, isto é o que eu quero fazer para o resto da minha vida. E, curiosamente, nesse campo de férias, conheci um professor da Berkeley que... aquilo que estávamos a falar há bocado, não havia muitos trombonistas. A verdade é que, em terra de cegos, quem tem um olho é Rei e, obviamente, nos Estados Unidos a história é a mesma. Também não há muitos trombonistas, os trombonistas estão sempre em... todas as escolas andavam à procura de trombonistas. Este professor da Berkeley sugeriu, é pá, tu podias vir para aqui estudar, podias vir para aqui fazer um curso, eu dou aulas na Berkeley e eles estão sempre há procura de trombonistas, tinhas a possibilidade de vir. É claro que, naquela altura, naquele momento, eu não achei o convite nada apelativo, porque, obviamente, quando ele me falou das propinas e despesas percebi que não iria ter dinheiro para uma coisa dessas. Mas a verdade, é que o homem pediu-me os contactos, deixa ficar aqui que depois mando-te indicações, às vezes, até temos bolsas de estudo para dar ao alguns alunos, portanto, podemos encarar essa possibilidade. Eu voltei a Portugal e nunca mais pensei naquilo mas passado algum tempo começaram a chegar... a Berkeley tem, digamos assim, um programa de recrutamento muito agressivo, começaram a chegar cartas, revistas, folhetos, cassetes de vídeo, lembras-te das cassetes de vídeo? Com concertos da escola, tudo a ajudar à missa. E eu comecei, realmente, a formar um plano na minha cabeça do género, eu tenho que ir para ali, nem que não seja para fazer o curso todo. Esta experiência, se calhar, vale a pena ter. E comecei a desenhar esse plano, demorou algum tempo. Entretanto, chegou um convite para fazer uma audição em Barcelona, essa audição em Barcelona, que eu também fiz uma marotice com os meus pais, disse que ia para o Algarve com os amigos e apanhei o avião e fui a Barcelona fazer a audição. Porque, os meus pais, na altura, apesar de apesar de daí para a frente de me terem ajudado imenso, nessa altura, não estavam para aí virados porque eu ainda estava em engenharia e eles já tinham essa expectativa profissional para mim. Portanto, quando eu disse, eu vou deixar engenharia e vou agora atrás de um curso de música de jazz, eles não não acharam grande piada. Na altura, não lhes disse que tinha ido a Barcelona fazer a audição, mas audição acabou por correr bem. Eu consegui uma bolsa de estudo e passei 2 anos a trabalhar, a fazer tudo que era o concertos possíveis e imaginários para juntar dinheiro para fazer apenas aquilo que eu achava que iria ser um semestre. Enquanto o dinheiro durasse fazia, quando terminasse vinha-me embora. Mas depois acabou por correr bem, porque depois, lá está, consegui outras bolsas, outros apoios daqui, de lá e tal e acabei por conseguir fazer a licenciatura toda. Portanto, a minha paixão pelo jazz ia-se desenvolvendo, tornando-se maior e, obviamente, quando eu estive lá a fazer esse primeiro curso na Berkley, obviamente, vi que era o ponto de não retorno e era esse o rumo para a minha vida, era aquilo que eu ia fazer e ponto final.

Eu

É bom ouvir uma coisas assim. O que consideras mais importante para se ser músico ou, de outro modo, quais as aptidões necessárias para te tornares músico?

Entrevistado

Na minha experiência pessoal, antes de mais nada, é preciso uma perseverança enorme. Porque acho que as dificuldades são tantas, o músico tem muitos entraves. Ainda sou do tempo em que tu ias às finanças para te inscreveres com uma atividade de músico e eles perguntavam, não, qual é sua profissão a sério? Não, eu sou músico. Não, não, mas o que é que você faz para ganhar a vida? Ganha a vida como músico? Ainda sou desse tempo,

apesar de estar na casa dos 40, mas isto mostra, de facto, como é difícil ser aceite, muitas vezes, como músico. O trabalho nunca é tão abundante quanto a gente gostaria que fosse. Portanto, eu acho que a primeira, e antes de mais nada, é preciso ser perseverante. É preciso ser perseverante para fazer face às dificuldades profissionais. É preciso ser perseverante porque todos os dias que temos que ser um bocadinho melhores do que do que éramos ontem, é preciso ser perseverante porque é uma atividade que está sob constante escrutínio de cada vez que sobes ao palco tens que ser o melhor possível. Toda a gente vai esperar isso de ti, este não é? Apesar de tudo, é uma atividade onde tens que estar sempre... é como atleta de alta competição, portanto, e para estares sempre no topo da tua forma, pelo menos, tão bem preparado quanto possível, tens que ser perseverante. Essa é uma característica que eu considero importante. Outra característica que eu considero super importante e teres uma boa capacidade de te relacionares com os teus pares, com as pessoas com quem vais trabalhar. É preciso conseguires adaptar-te à personalidade da pessoa que se vai sentar ao teu lado, conseguir percebê-la bem, conseguir relacionar-te com ela e depois, do ponto de vista artístico, em termos de qualidade, é preciso seres criativo, é preciso seres tolerante, é preciso teres uma curiosidade enorme. Há muitas qualidades que fazem um bom músico.

Eu

E em termos específicos da música? Estás a falar de questões...

Entrevistado
Humanas.

Eu

Sim, ou seja, eu podia aplicar isso a qualquer área, eventualmente. Em relação à música em específico, tens alguma questão em particular ou achas que são as mesmas para alguém singrar?

Entrevistado

É assim, eu vou falar da minha música, portanto, eu já falei da criatividade, a criatividade é importantíssima. E para tu teres criatividade, acho que tens de estar sempre muito tolerante, muito aberto a novas experiências, ou seja, nunca podes dar o teu trabalho por terminado, portanto, tens que estar sempre disposto a aprender, tens que estar sempre disposto a estudar a música dos outros. Ouvir muita música, estar sempre receptivo, acho que é fundamental. E tentar perceber onde é que as coisas estão, também. Se calhar, do ponto de vista do desenvolvimento do panorama musical, para tu estares minimamente contextualizado com o que se está a passar à tua volta, tens que estar atento ao que se passa e seres capaz de te adaptares às circunstâncias. E digo isto de ponto de vista estritamente musical e claro, uma vez mais, poderias eventualmente usar isto para qualquer outra atividade, mas eu aqui...

Eu

Nesse aspeto já não vejo tão tanto assim, porque a única profissão que eu vejo que isso acontece é nos médicos. Depois, nas outras áreas... um engenheiro, por exemplo, apesar de ter que fazer reciclagem de informação, obviamente, mas os princípios, basicamente, são mais ou menos os mesmos durante a vida. Enquanto que aquilo que estás a falar é uma questão de música, ou seja, alguém que quer realmente, que seja interessado por música, não é? Tem que estar constantemente a atualizar-se, não é?

Entrevistado

Olha, eu acho que isso é fundamental. Até porque, hoje em dia, o cenário musical é muito diferente, por exemplo, do cenário musical que se vivia há 100 anos atrás ou há 200 anos atrás, mais ainda, não é? Imagina alguém, no tempo do Beethoven... nesse tempo talvez já houvesse uma certa individualidade, lá vamos voltar à mesma questão do individualizado, mas, por exemplo, no tempo de Mozart, ninguém fazia, quer dizer, tu fazias a música que o

teu pai tinha feito, não é? Fazias a música que toda a gente tinha feito, não havia necessariamente aquela ânsia, aquela tentativa de criar algo original, não é? Isso é muito, digamos assim, uma característica do pós-guerra, do pós Segunda Guerra Mundial, em que, de repente, toda a gente quer ser individual, quer desenvolver, quer criar alguma coisa, alguma coisa de fresco. E essa atitude, de criar alguma coisa de fresco, para mim, tem sempre subjacente a ideia de perceber o que é que está acontecer, em primeiro, para perceber o qual é o passo que tu podes dar a seguir. E na música que eu faço, isso é absolutamente importante, perceber, ok, o que é que está a dar agora? O que é que as pessoas estão a fazer? Para onde é que eu posso direccionar a minha criação? É imprescindível aprender a tocar swing em 4 por 4, mas, se calhar, a tendência hoje em dia já não é tocar swing em 4 por 4. Eu posso, de facto, aprender isso como uma base de desenvolvimento no meu processo criativo mas, se calhar, hoje em dia, tenho que dominar outras ferramentas. Se calhar, tenho que dominar a improvisação em compassos complexos, tenho que dominar a minha improvisação em linguagens mais cromáticas, mais atuais. Portanto, tudo isso é imprescindível estar receptivo, o estar no topo, digamos assim, estar na frente do desenvolvimento musical, implica que eu tenho que estar sempre aberto para saber o que é isso que está a acontecer neste momento.

Eu

Estavas a falar isso e eu estava a lembrar-me que um dos grupos que tenho ouvido muito, ultimamente, são os Snarky Puppy e decidi, há uns dias atrás, tirar umas malhas de ouvido. Aquilo é mesmo muito, muito cromático, toca-se o tema não sei quantas não tonalidades, é incrível. Mas nem se dá conta, quando estou a ouvir assim do princípio ao fim, que aquilo está sempre a alterar.

Entrevistado

Lá está, porque também um músico apto e bem preparado faz parecer com que coisas complexas pareçam simples, não é?

Eu

Sim, sim.

Paulo Perfeito

Não há esforço, não passa o esforço à frente de tudo passa. Passa o Belo, passa o simples...

Eu

A mensagem.

Entrevistado

A mensagem, exatamente.

Eu

Consideras que aspectos como, aptidões auditivas, rítmicas, técnicas, de som, sejam importantes para se ser músico, ou se achas que, pelo contrário, que antes destas aptidões, vêm aqui todas essas questões da perseverança, da capacidade de relacionamento, a criatividade, a tolerância.

Entrevistado

Eu acho que é fundamental, é assim, isso é indispensável. Logo para começar pelas capacidades auditivas, é assim, o modelo que eu pratico nas minhas aulas e que tento sempre aperfeiçoar, do ponto de vista pessoal, é um modelo que tem que ver com audição, a reprodução e a assimilação, ou seja, eu não estou a dizer que ler música no papel não é importante, não é de todo isso que eu quero dizer. Agora, acho que o ler a música escrita, é apenas uma componente que nós devemos desenvolver. Outra absolutamente essencial, e especialmente para quem improvisa é, de facto, ter boas ferramentas auditivas, ter a capacidade de reagir àquilo que as pessoas que estão a tocar connosco,

estão a fazer, a capacidade de ouvir alguma coisa e reproduzi-la dentro de um tempo útil relativamente curto, portanto, isso são ferramentas imprescindíveis. Eu acho que isso é a base, não é? Quanto mais desenvolvidos estiverem essas capacidades, melhor nós seremos capazes de improvisar, de reagir, de estar em palco mais confortáveis, portanto, mais aptos estaremos a fazer o nosso trabalho. Obviamente, som técnica, afinação, tudo isso para mim é, digamos assim, um patamar mínimo que, obviamente, deve ser alargado durante toda a nossa carreira e estar sempre a tentar torná-lo mais sólido. Mas há mínimos, porque, caso contrário, vamos ter muita dificuldade em transmitir a nossa mensagem, não é? É a mesma coisa que dizer é a um pianista, olha, toca piano com luvas de neve. De repente, ele quer ser detalhado, quer ser mas não consegue, porque as luvas não deixam. Há parâmetros mínimos que acho que devemos cumprir e esses são, digamos assim, um baseline muito importante para nós sermos capazes para, depois em cima disso, ter em conta a criatividade, ter em conta a criação, ter em conta a aprendizagem de outros modelos.

Eu

Mas achas que vem alguma antes ou depois ou estão ao mesmo nível? Do que eu percebi agora, são duas coisas que se complementam, não é?

Entrevistado

Simultâneas, absolutamente. Eu utilizo para mim próprio e para os meus alunos, um modelo de pensamento, de ensino aprendizagem que tem que ver com o paralelismo, por exemplo, como uma criança aprende a falar. Imagina uma criança a aprender a falar e quando as crianças aprendem a falar, não têm ainda o domínio muscular desenvolvido, não têm dentes na boca sequer, portanto, eles não vão ser capazes de articular as palavras com toda a clareza e com todo o rigor, mas tu vais ensiná-los a falar mesmo assim, vai dizer mamã, papá e depois a linguagem vai-se desenvolvendo. São coisas que são paralelas, ou seja, à medida que eles vão formando o seu instrumento vocal. À medida que vão crescendo os dentes, que se vai formando a cavidade bucal, que eles vão, digamos assim, desenvolvendo essa aptidão física também já estão a desenvolver as aptidões de vocabulário, dramáticas, de linguagem. Portanto, são coisas que funcionam paralelas. Eu acho que a música seria muito mais interessante para toda a gente se em vez de nós separarmos as águas, agora vais aprender técnica e tal, agora vais aprender as escalas e agora para aprender a música quando tiveres isto já desenvolvido. Não, acho que devia ser uma simultânea. E não tem mal nenhum tu, por exemplo, não aprendes a ler primeiro do que aprendes a falar. Na música nós temos um bocado desse modelo que é um bocado contra intuitivo, vais aprender a ler, vais aprender solfejo, fazeres os exercícios técnicos depois pegas nos exercícios técnicos e vais ler aquilo. Quer dizer, e então a capacidade de falar, de criar espontaneamente, onde é que isso está? Portanto, o modelo que eu muitas vezes defendo é, porque não fazer as 2 coisas em simultâneo. A primeira coisa que nós ensinarmos aos miúdos quando eles pegam num instrumento é tocar uma melodia simples é dizer papá, mamã no instrumento. E depois, mais tarde dizer, olha, sabes como é que se escreve papá e mamã? Aquela palavra que tu estavas a dizer, é que isso já sabes, é assim que se escreve, ok? E eu acho que seria um desenvolvimento mais harmonioso, mas, obviamente, estamos a especular, isto é a minha opinião e sei que é partilhada por mais algumas pessoas.

Eu

Tens muitos estudos acerca disso. O Edwin Gordon talvez seja o mais conhecido.

Entrevistado

Sim, a técnica da audição, exatamente, é uma bocadinha por aí.

Eu

Ele fala precisamente disso. Ainda ontem tive uma conversa com o Artur Caldeira acerca disso. Ele está a fazer o trabalho dele acerca de tocar de ouvido e não sei quê. E eu estava

a dizer-lhe, cuidado com aquilo que, de certo, na nossa área nós passamos a informação através da escrita, o órgão privilegiado continuar a ser a visão e não é a audição.

Entrevistado

Exato, não é o ouvido.

Eu

Embora, eu não tenho dúvidas, isto é uma questão de tempo, isto está em mudança, não tenho muitas dúvidas e esperemos que sim, ficaremos todos a ganhar. Onde foi que te formaste e quais foram os professores mais relevantes?

Entrevistado

Fiz o meu percurso no Conservatório, eu não cheguei a terminar o Conservatório. Na altura, lá está, a minha rebeldia sempre a falar mais alto. Quando o professor no último ano, o oitavo ano, disse que eu tinha que aprender trombone alto eu percebi que, pronto, não era bem isso que eu queria e acabei por não terminar o Conservatório, mas fiz a formação quase toda. Fiz as disciplinas todas mas não terminei o exame final, portanto, tirei partido de grande parte da formação que o Conservatório do Porto me providenciou na altura, entretanto, depois fui logo imediatamente para a Berkeley. Aí terminei a licenciatura ou o equivalente à licenciatura e depois cheguei a Portugal e pedi na ESMAE a equivalência, portanto, tenho a licenciatura. Passado uns anos fui fazer um mestrado, também em jazz, no New England Conservatory, foi sempre nos Estados Unidos, na altura não havia aqui estes níveis de ensino, e agora, recentemente, fiz o doutoramento na Eastman School of Music, esta é minha formação académica. Agora, formação, para mim, é um termo mais abrangente, esta foi a formação, digamos assim, foi o percurso mais formal, mais académico. Agora, fui fazendo muitos workshops pelo caminho, com muita gente, com muitos artistas, ainda hoje eu acho que estou a fazer formação permanentemente, a dirigir, por exemplo, a orquestra de jazz de Espinho. Cada vez que vem um convidado novo, aquilo para mim são verdadeiros workshops, verdadeiras lições, não é?

Eu

Eu não consegui ver mas estive lá o Marshall Gilkes, não foi?

Entrevistado

Sim, estive Marshall Gilkes, estive o Andy Hunter, estive o Nils Wogram recentemente, portanto, temos tido muitos trombonistas e outros músicos, o Seamus Blake estive lá recentemente. Tivemos a China Moses, foi o último concerto que fizemos, o Hermeto Pascoal estive lá, portanto, são tudo experiências que eu acho que tem um carácter extremamente formativo, não é?

Eu

E é por isso que eu pergunto, quais foram os professores mais relevantes, professores ou experiências e posso dizer-te uma coisa engraçada que na maioria dos entrevistados, são poucos aqueles que falam do trombone. Não sei se é o teu caso ou não mas tem sido muito, muito curioso.

Entrevistado

Eu tive 2 professores. Um deles foi um professor que também me dava aulas de trombone, aulas de improvisação. Tive 2 professores que me marcaram muito na minha vida, isto não querendo dizer que os outros foram mais ou menos importantes mas estes marcaram-me muito. O primeiro foi o Bob Brookmeyer. As aulas que eu tive com ele eram chamadas aulas particulares que poderiam ser direcionadas para onde a gente bem entende-se e muitas vezes eram para a composição e tínhamos trabalhos de composição. Ele dava-me trabalhos de casa para fazer uma composição, outras vezes ele sentava-se ao piano e tocávamos juntos, portanto. Mas o Bob Brookmeyer, foi, em primeiro que tudo, uma experiência para mim, muito, muito... tornou-me mais humilde porque foi estar lado a lado

com uma pessoa que eu sempre reconheci como sendo um dos grandes mestres, estava a assistir à história do jazz em primeira mão, não é? Ou seja, estava ali lado a lado com uma das pessoas que tinha estado em momentos muito importantes da história da música que eu tanto adorava. O Bob não era particularmente organizado no seu processo, o que era muito divertido porque, de repente, tu tinhas assim uma epifania, dava-te assim, fazia-te assim uma questão que te abria, mudava completamente o teu mundo, deixava-te de pernas para o ar. Eu lembro-me de uma vez que estávamos a ver um arranjo que eu estava a fazer para orquestra de Jazz e ele perguntou-me assim, porque é que é que estás a meter aqui um solo? E eu na altura não dei grande importância à pergunta, respondi, isto é jazz, tem que ter o solo. E ele disse, quem é que te disse isso? De onde é que tu tiraste essa ideia? O solo tem que fazer sentido no desenvolvimento total da peça, ou seja, o solo se não for uma parte integrante daquilo que estás a montar, não faz cá falta nenhuma, podes perfeitamente tirar. E por que é esta pessoa que está a solar? Eu disse, porque me pareceu bem. Dei assim uma resposta completamente trivial. Ele disse, não. A questão é que tu tens que preparar o ouvinte para que este solista seja a tua escolha lógica. Portanto, ali, sei lá, no intervalo de 5, 10 minutos, ele mudou completamente a maneira como eu pensava num no desenvolvimento de uma peça musical. Ainda hoje partilho isso com os meus alunos, um solo não pode ser um evento aleatório, errático, não. Um solo tem que ser preparado, um solo tem que fazer sentido, uma peça tem que ser uma história que tu contas e tocar um solo, pedir a alguém que toque um solo, não é pedir a alguém que de repente chegue ali e diga qualquer coisa. O solo que essa pessoa vai fazer deve estar integrado, o conteúdo que ela vai trazer para a peça, deve estar de alguma forma integrada com aquilo que tu dissesse antes e com aquilo que tu vais dizer depois. E pronto, a partir daí a discussão, depois, foi para muitas outras direcções e ele acabou por dizer que depois há muitas maneiras de controlar isso. Podes usar os backgrounds, podes utilizar a banda, podes direccionar a tensão e o relaxar do solo através daquilo que estás a alimentar o solista por trás, a maneira como tu lhe dás harmonia, podes dar-lhe mais harmonia ou menos harmonia, portanto, podes moldar a criativamente o desempenho de outra pessoa. Portanto, isso foi uma das epifanias que eu tive com ele. Com o Bob Brookmeyer era assim, nós tínhamos que estar atentos porque a coisa mais incrível, mais... sei lá... life chaging, não é? Mais transformadora, na tua maneira de pensar, aparecia quando menos esperavas, portanto, esse foi um professor incrível que eu tive, foi de facto uma honra e um privilégio muito grande tê-lo conhecido e privado com ele. O outro foi, recentemente, o Bill Dobbins, também um professor de composição, esse sim, era um professor muito, muito organizado, muito estruturado. Tinha um modelo muito estruturado e que, de facto, fez-me ter uma visão completamente diferente das minhas das minhas fraquezas. Ele tinha uma frontalidade, uma honestidade brutal, por vezes, de expor as fraquezas de...

Eu

Ele é americano?

Entrevistado

Americano, e eu lembro-me já em adulto, já tinha quarentas, estava nas casas dos quarentas e sair da sala dele com a minha moral em baixo e não tenho vergonha nenhuma de dizer, com as lágrimas nos olhos, tipo não pode ser, eu não cheguei aqui para estar a ser sujeito a isto. E eu lembro-me de uma vez, ter entrado em desespero, isto foi durante o doutoramento. Quer dizer, tu quando vais fazer um doutoramento não é uma questão de seres arrogante nem pretensioso mas, obviamente, é um nível de formação avançada e tu assumes que já tens um determinado patamar. E muitas vezes, o Bill Dobbins, desafiava-me ao ponto de meter a dialogar com alunos da licenciatura, com coisas desse género, que eu acho que, pronto... eu tive a felicidade de ter algum arcabouço para lidar com isso, mas tive colegas meus que não tiveram e desistiram do curso por causa desse tipo de desafios. Eu lembro-me de, na altura, ter perdido um bocado a cabeça e ter lhe dito, olha, eu não vou embora, eu estou aqui para ficar estes 2 anos para estudar contigo, portanto,

eu vou assumir que não percebo nada disto e tu vais-me explicar o que é que eu preciso de fazer para resolver os meus problemas. A atitude do homem transformou-se, levantou-se do piano, vamos lá a baixo à biblioteca. Levou-me à biblioteca, trouxe uma série de partituras, de Duke Ellington, de Claire Fisher, uma série de coisas que ele achava que era importante. Vai para casa e analisa isto. A partir daí a postura dele para comigo mudou muito. Acho que passamos a respeitar-nos um bocadinho mais. E pronto, ele marcou-me por causa disso. Foi uma pessoa que desafiou os meus padrões e, de facto, aprendi muitíssimo com ele, ainda hoje aprendo, ainda estou a digerir muita da informação que ele me deu. De facto, aquilo que ele mudou em mim, e até enquanto docente, foi a questão da honestidade. Propor a um aluno que lide com as suas fraquezas, se calhar, é o melhor que nós podemos fazer com ele. Isso não tem que ser feito de um modo agressivo, não tem que ser feito de um modo ofensivo, provocatório... provocatório, sim, talvez, mas pode ser feito de maneira a que a pessoa pelo menos tenha noção que há problemas que tem que resolver. Não adianta ser professor se estivermos sempre a passar a mão pelo pêlo, não é? E dizer, está tudo muito bem, não é? Às vezes é preciso fazer o mais difícil, ser um bocadinho mais objetivo e dizer, olha, há aqui uma coisita ou outra que tu, realmente, tens mesmo que abordar, isto está impedir que tu sejas melhor e o Bill Dobbins deu-me essa lição. De todas as lições musicais que ele me deu, a lição humana que ele me deu, nesse ponto de vista, foi a mais importante. Dizer, sim senhor, ser professor é uma responsabilidade e tens que estar à altura dessa responsabilidade.

Eu

Isso é tipicamente americano. Como sabes, o Jon esteve na ESMAE e eu falo por mim, eu tive uma formação muito dentro da filosofia americana, da forma de ver o instrumento e, acima de tudo, americana de Nova Iorque. Eastman é onde?

Entrevistado

É no norte do Estado de Nova Iorque, portanto, mesmo encostado ao Lago Ontário, é lá em cima de tudo.

Eu

Nova Iorque têm uma forma de estar um bocadinho diferente. Eu estive em Chicago há 5 anos a fazer uma masterclass com o segundo trombone da Sinfónica de Chicago e não tem nada que ver. O que estavas a dizer, de ser honesto, acho que é uma característica transversal a esta malta mas a forma como exercessem isso é... o Alessi é mesmo à pancada e o Jon também era completamente à pancada. Era sim ou não, não havia... e isso é difícil, não é?

Entrevistado

Ainda por cima, a Eastman, não sei se tens conhecimento disso, é uma escola que, do ponto de vista do trombone, depois também levei porrada no professor de trombone queiram Marco é o Marco Kellogg, é relativamente conhecido. É o trombonista da Orquestra de Rochester, mas é uma escola com uma tradição trombonista muito marcada. O Emory Remington foi durante toda a sua vida lá professor, não é? E o John Marcellus.

Eu

O Emory Remington é o primeiro grande pedagogo dos Estados Unidos.

Entrevistado

Exatamente, exatamente. Depois, o John Marcellus ficou lá durante muitos anos a seguir ao Remington, também vinha na mesma sequência lógica e agora está lá o Mark Kellogg. Está lá o Larry Zalkind, não sei se conheces que aquilo lá está, agora também que ficou com o lugar de John Marcellus, portanto, tem havido uma linhagem de grandes trombonistas. Mesmo desse ponto de vista, a escola também me desafiou imenso, não é? Eu levava porrada (risos). Foi, de facto, uma experiência incrível, porque eu levava porrada de todos os lados, sem saber, às vezes, muito bem porquê. Eu lembro-me das primeiras

aulas de trombone, aliás, Vítor, as minhas primeiras aulas de trombone, já no doutoramento, foram com o aqueles livros com o estudos melódicos, como é que se chama?

Eu
Rochut, do Bordogni?

Entrevistado
Rochut, exatamente, o Bordogni. Ele dizia-me, fazia-te bem fazer estes exercícios. Então, lá ía eu para casa estudar os exercícios. Levava aquilo metodicamente e chegava à aula, dava 2 notas e ele, parou. Cuidado que está desafinado, tocava outra vez e ele, parou. Cuidado que agora não estás bem timbrado e não sei quê. Gostaste do modo como atacaste? Aquilo era um desespero, eu lembro-me de fazer aulas de uma hora em que não saía da primeira linha, dos primeiros compassos, sempre nessa perspectiva de franqueza absoluta, honestidade e, obviamente, eu não levo as coisas tão longe mas continuo a dizer que foi uma grande lição. Porque acho que isso foi o que me fez, de facto, questionar as minhas fraquezas. Não é só valorizar o que tens de bom e também ajudar a perceber o que é que podes melhorar, onde é que está a tua margem de progressão?

Eu
Durante a tua formação, no tempo em que foste aluno, tu organizaste ou participaste em concertos nas escolas ou outros locais, organizados por ti?

Entrevistado
Nas escolas como?

Eu
Nos sítios onde te foste formando, não é? Ou seja, não tem que ser uma formação formal, de conservatório, pode ser uma formação na banda, grupos... se estavas a estudar jazz, com os teus pares, na altura? De outra forma, se pegavas nos teus pares e organizavas concertos. Se sim, que experiência é que tu retiras, o que é que tu me podes falar acerca disso.

Entrevistado
Eu tive, não no contexto académico, mas no contexto semi-profissional. Eu fui durante, algum tempo, responsável pelo lado mais educativo da Orquestra de Jazz de Matosinhos, os concertos do Jazz vai à escola. Que eram concertos em que nós íamos tocar às escolas e tentávamos dar uma ideia aos miúdos, como é que funciona o jazz. Num contexto académico, não foram organizados por mim mas tive também, durante muito tempo, uma disciplina que era a Big Band onde eu tocava que se chamava The Urban Outreach Big Band, que nós fazíamos lá no contexto da escola. Nós tínhamos duas ou três aulas no princípio para preparar um repertório, ensaiávamos esse repertório no princípio do semestre e depois, o resto do semestre, passávamos em itinerância pelas escolas, portanto, obviamente, dessa experiência eu retirei muita da informação que depois vim a usar mais tarde no Jazz vai à escola. Enquanto estudante, nunca organizei muito esse tipo de coisas, mas fiz noutros contextos imensamente.

Eu
E dessa partilha com pares, nesse contexto, antes de chegares ao mundo profissional, o que é que isso te deu? Ou seja, se foi bom, se foi mau, como é que consideras essa experiência que tiveste?

Entrevistado
Vítor, é assim, para mim, a minha visão é que uma passagem por uma escola, é uma oportunidade de aprender tanto com os teus professores como com os teus colegas. Nesse aspecto, eu acho que sempre tive excelentes experiências, sempre tive excelentes pares com quem pude partilhar muito da minha música, tocar a deles. Sempre tive

experiências muito enriquecedoras nesse sentido e continuo ainda hoje a dizer e no contexto da ESMAE, a reforçar e tentar alimentar essa ideia de que nós aprendemos tanto ou, às vezes, até mais com os nossos pares do que com os nossos professores nas sessões em conjunto. Fiz imensas sessões em conjunto, obviamente. Aliás, a filosofia de ensino da Berkley passava muito por isso, alimentar esse tipo de práticas, tu tens que organizar sessões, ter que organizar jam session. Tu não podias, por exemplo, no departamento de composição, entregar um trabalho de composição que não tivesse sido gravado, isso era da tua responsabilidade, de marcar a sessão, chamar os teus colegas, pegar no telefone, olha, preciso de fazer uma sessão, anda cá a gravar a minha música. Nesse aspecto, essa complementaridade formativa foi absolutamente essencial no desenvolvimento. Eu tento, hoje em dia, recriar na ESMAE. Eu pratico exatamente a mesma lógica, ou seja, para mim um trabalho de composição não está terminado no papel. O trabalho de composição, está terminado quando a pessoa é capaz de articular as ideias que estão no papel, aliás, de articular as ideias que não consegue colocar no papel e fazer uma gravação, não é? Produzir o objeto no seu todo, na sua versão final.

Eu

Eu li isto algures, que é uma frase espectacular. A música, para viver, tem que ser tocada, ou seja, o papel, por si só, não é nada, não é?

Entrevistado

Exatamente, é isso mesmo.

Eu

Era uma coisa que não tinha pensado muito e aqui há uns anos cruzei-me com esta frase, já não sei onde a li. Enquanto um livro tu podes ler, não é?

Entrevistado

É tangível.

Eu

Sim. Na música também podes ter uma percepção daquilo que é mas sem ela ser tocada realmente, nunca tens a percepção verdadeira do que está lá.

Entrevistado

Mas é um bocado assim como todas as artes. Por exemplo, imagina, tu podes podes fazer um esboço de uma estátua, mas sem a estátua estar construída, o objeto não está está terminado, não é? Eu posso explicar. Olha, eu vi uma estátua na baixa do Porto, uma estátua equestre, tem um chapéu, uma espada e até posso fazer um desenho da estátua mas o objetivo, em si, só está terminado quando alguém se der ao trabalho de, realmente, o moldar.

Eu

Mas aqui a questão, a questão da música é a reprodução, não é? A estátua fica concluída e o teu trabalho termina ali, está feito.

Entrevistado

Pois, cristaliza, exatamente, exatamente. Na música também há modos de cristalizar, não é? Podes gravar. Podes gravar, podes reproduzir depois mais tarde, também há maneira, mas não é esse o objeto. Na verdade, eu percebo o que estás a dizer e concordo plenamente. O objeto não é, o objeto é a experiência sonora, não é? Digamos assim, o CD, nesse aspecto, acaba por ser quase igual ao desenho da estátua, não é?

Eu

É, porque é estático, exatamente. O Pinho Vargas que fala disso, até há uns anos, tu fazias concertos para promover o teu trabalho, agora fazes um CD para arranjar concertos e te promoveres o teu trabalho, ou seja, a coisa inverteu-se, engraçado.

Entrevistado

E depois há outro aspecto muito importante, a música escrita, em si, e repara, agora isto é obviamente discutível e vou dar-te, mais uma vez, a minha opinião. Eu acho que uma das tragédias que aconteceu à música, e estamos a falar já do tempo em que se inventou a escrita, no tempo da música medieval, do canto gregoriano, foi quando se começou a tentar escrever aquilo que se cantava. O problema da escrita, é que a escrita não tem, digamos assim, todas as nuances necessárias que o som é capaz de emitir, ou seja, eu enfrento esta dificuldade todos os dias. Quando tu mandas um aluno transcrever um solo e quase, em 90% das vezes, ele vem ter contigo e diz, ó professor, não percebo muito bem, não sei como é que hei de escrever isto. Ou, não consigo encontrar a nota que é preciso escrever aqui. E tu vais perceber que é uma nuance, uma nota desafinada, um glissando e tudo o que a gente pode encontrar são maneiras de aproximar aquilo que estamos a ouvir. O que é que eu quero dizer com isto? É que, se calhar, o simples ato, quando Gregório pediu ou codificou a escrita musical, no tempo do Papa Gregório, foi o... como é que se chama... o Guido d'Arezzo começou a inventar as linhas e não sei quê. Quando ele faz isso, está a criar um sistema que é, apesar de tudo, sempre um sistema discreto, para representar fenómenos musicais que não têm nada de discreto, que são contínuos, são subtis. De certa forma, eu acho que é curioso pensar nisso, que é, como é que a música teria evoluído se a escrita nunca tivesse aparecido? Que música estaríamos nós hoje a fazer se nunca tivesse havido 5 linhas

Eu

Eu tive esta discussão ontem com o Artur. Eu confesso que é um tema que eu não estou muito preparado, ou seja, não sei o suficiente. Eu considero que não sei o suficiente. Mas se pegarmos naquilo que foi a invenção da imprensa para o mundo, porque até à invenção da imprensa, a escrita estava acessível a quem?

Entrevistado

Sim, sim, eu percebo, claro.

Eu

Eu arrisco-me a dizer que se a música não fosse escrita, decerto, a probabilidade de eu e tu sermos músicos, não sei se aconteceria, isto porque nós não pertencemos a famílias onde há uma elite cultural. No teu caso, já havia muita, não é? Mas, a elite cultural, decerto, seria outra, não é?

Entrevistado

Eu percebo o que estás a dizer mas acho que são fenómenos diferentes. Uma coisa é a democratização, não é? De facto, o Gutenberg quando inventa a imprensa está, de certa forma, a democratizar a educação, a democratizar o acesso à informação, absolutamente. Na música acontece um bocadinho a mesma coisa, acontece e não acontece, porque, se calhar, eu acho que na música o fenómeno até um bocadinho o oposto. Porque tu ao inventares a escrita musical, também estás a restringir o acesso à música, às pessoas que são capazes de ler a codificação musical, não é? Porque a música, e estávamos a falar na época medieval e nós sabemos disso como sendo verdade, a música que nós hoje estudamos quando vamos para o Conservatório, vamos estudar história da música, estudamos de facto canto gregoriano, estudámos aquilo que foi escrito. Mas isso não era, de certeza absoluta, a única música que existia na época, não é?

Eu

Claro que não.

Entrevistado

De certeza que havia muita música profana, muita música secular que não estava escrita.

Eu

Há uns códigos gregos e da época romana que nós não conseguimos ler aquilo.

Entrevistado

Pois, exatamente. E também não consegues ler porque essa escrita, dessa época, também era muito rudimentar. Não dava a altura dos sons, dava, digamos assim, os contornos melódicos, mais ou menos. Há uma escrita baseana, acho que representa a relação entre os sons, mas não, propriamente, uma altura definida. Mas, de qualquer maneira, o que eu queria dizer com isto é que a escrita música... o efeito prescritivo da escrita musical, fez com que a música se desenvolvesse num determinado sentido. Durante muito tempo, só era possível escrever as notas que, aliás, só era possível tocar as notas que podias escrever, não é? Hoje em dia, a gente já tem música microtonal e começou, de certa forma, a desenvolver alguma capacidade de ir para além daquilo que é prescrito pelo sistema, mas durante séculos e séculos e séculos havia 5 linhas, 4 espaços e era isso que determinava...

Eu

Já no período barroco, e o jazz foi beber muita da influência a esse período, não é? No período romântico é que se dá, realmente, uma abertura da música à sociedade, que até então não acontecia. Isto também é uma opinião muito pessoal, mas creio que sem a escrita isso seria impossível. De repente, comesas a ter as notas da Beethoven em casa, que podes tocar e parece-me muito interessante, na escrita musical, é que tu podes ter a tua interpretação. Claro que eu também posso tirar auditivamente, podes ouvir uma coisa, eh, pá, isto é giro, não estou a dizer o contrário, ou seja, não estou a pôr a escrita acima da audição, não é isso que estou a fazer. O que estou a dizer é que até um certo ponto e até, pelo menos, aos nossos tempos, a escrita foi um modo de registo e da preservação de uma certa herança, de uma certa história que nos permitiu, de certa forma, chegar aonde chegamos.

Entrevistado

Sim sim, absolutamente. Há outra coisa que também temos que ter em conta, não é? É por isso é que eu comecei por dizer que não advogo nem uma coisa nem outra, simplesmente penso nessas questões, mas obviamente que há vantagens tremendas com escrita musical. Não estou a dizer que a escrita musical foi uma desvantagem. Aliás, basta pensar, por exemplo, o desenvolvimento formal, complexo da música, não é? O desenvolvimento de formas complexas que só foi possível porque tu consegues escrever a música porque senão, caso contrário, quem é que memorizaria 80 partes de uma orquestra numa forma sonata ou, sei lá, uma coisa mais complexa, não é? Portanto, o facto de a música ser escrita também permitiu tomar um rumo, digamos assim, de complexidade formal e outro outro tipo de complexidades que só estivesse dependente da memória não ias conseguir fazer, não é? Porque a memória é mais limitada em determinados aspectos, portanto, não irias ter um...

Eu

Isto é uma questão que eu acho que nós falámos pouco na música que são as exclusões. Tu, tanto no modo de escrita como no modo auditivo, depende de géneros de exclusões diferentes. Se no escrito precisas de saber ler, no auditivo que precisas de saber ouvir. É preciso identificar o som e depois associar um som a uma ao instrumento ou a onde irás fazer a frase não é? Ou seja, nós estamos sempre a excluir uma em relação à outra, a auditiva em relação à leitura, em relação à visão e a visão em relação à audição. Isto irá sempre representar um jogo de poder perante aquele que sabe ou não fazer a coisa.

Entrevistado

Mas não têm que ser opostos, podem ser complementares. É isso que eu estava a dizer, era tão bom que fosse de facto complementar que a gente aprendesse música como quem aprende a falar, não é?

Eu
Sim, sim.

Entrevistado
É aí. Se pudéssemos ter o melhor de 2 mundos...

Eu
Mas eu acho que é perfeitamente possível. Eu acho que nós, quando conseguirmos perceber que tu podes ensinar sem teres uma postura de poder em relação àquilo que ensinas, acho que que tudo se torna mais fácil. E tu, ainda agora deste exemplos desses professores, e por isso eu disse que é tipicamente americano, acima de tudo, de Nova Iorque, onde os professores com quem consideras que aprendeste mais, também são aqueles que exerceram mais poder de um conhecimento que assumiram, à partida, que tu não tinhas. Em termos de experiência pedagógica, eu também tenha as minhas histórias, não é? Eu, com o Jon, também passei um bocado... durante 3 anos e, é pá, eu pergunto se não há outra forma de tu seres honesto com contigo próprio, do professor chegar ao aluno de uma forma a que eles não tenham que desistir. Tu foste, como tu disseste há bocado, resiliente, perseverante, perante aquilo que tu querias fazer. Mas isso são processos de exclusão, é onde eu quero chegar?

Entrevistado
Pois, claro, eu percebo. Eu não tenho uma resposta, propriamente, formada em relação a isso, mas, lá está, o meu esforço é tentar ter a mesma honestidade ou uma honestidade compatível, sem que tenha, forçosamente, que integrar o aluno nesse processo de exclusão, não é? Não é uma questão de exclusão é, anda cá que eu vou te ajudar, não é? Nunca é, tu não és capaz, saí. Eu acho que o nosso compromisso, a missão é precisamente essa, é tentar ir no sentido de honestidade inclusiva, ou seja...

Eu
Tu vês isso de uma forma positiva, mas disseste que vários colegas teus, no doutoramento, desistiram porque não conseguiram acompanhar.

Entrevistado
Sim sim.

Eu
Ou seja, e isso é uma exclusão. Eu não estou a fazer juízos de valor, atenção. Não estou a dizer que é correto ou errado, estou só a dizer como funciona ou como me parece funcionar, são elementos de exclusão. O que é que tu consideras mais importante num professor e de que forma foste inspirado, afetado? Eu acho que já respondeste um bocado a isto, não é?

Entrevistado
Pronto, obviamente, o professor, tem que ter uma empatia muito grande com os seus alunos. E tem que se esforçar para fazer essa empatia acontecer. Depois tem que perceber exatamente quais são os objetivos dos alunos porque não adianta nós estarmos a tentar fazer de um aluno aquilo que é que ele não é, ou seja, tentar projetar no aluno as nossas próprias aspirações, portanto, isso nunca pode acontecer. Tentar perceber aquilo que o aluno é, muitas vezes, significa perceber que aquele aluno, se calhar, não vai ter a ambição ou não vai ter a capacidade de ter uma carreira igual ao aluno que está ao lado ou nem quer, se calhar, nem tem essa vontade. Portanto, é importante a gente perceber exatamente com quem está a trabalhar e dentro daquilo que são as perspectivas do aluno e as suas expectativas, tentar levá-lo até aos mais altos patamares possíveis. Portanto, acho que é um bocadinho isso, é essa empatia, é tentar mostrar ao aluno que nós estamos lá simplesmente para o ajudar. Há uma coisa no ensino com a qual eu todos os dias luto. Aliás, estou agora a passar por esse processo, o processo das avaliações. A maneira

correta de avaliar um aluno, como é que se avalia um aluno. Dou aulas há quase 2 décadas e todos os dias penso, como é que eu avalio um aluno com rigor e com honestidade? Se eu pudesse, evitava esse lado, mandava isso, mandar outra pessoa fazer esse trabalho, mas percebo, percebo que tenho, com a minha avaliação, com aquele número, aquela porcaria daquele número, desculpa o termo. Eu tenho que transmitir uma mensagem que tem que ser o mais eficaz possível ao aluno. Tenho que dizer-lhe, Olha, este número reflete uma série de coisas e acho que o processo de avaliação não é, absolutamente, não é de todo um processo quantitativo, é um processo qualitativo. E quando eu digo dei-te esta nota, é o porque que, realmente, faz parte da missão do professor e dizer, olha, porque acho que deixaste isto por fazer, poderias ter feito por aqui ou porque fizeste isto muito bem. É um bocadinho essa análise qualitativa do processo que eu acho que é mais importante e que muitas vezes os professores descuidam muito. Pega lá um 12, sim, mas o que é que isso significa? O que é que está implícito nesta nota, não é? Portanto, é sempre complicado. Acho que é uma tarefa muito, muito difícil, é aquela que eu menos gosto de fazer.

Eu

Sim, eu também. Na tua experiência enquanto aluno, ou seja, no teu percurso, o que é que te marcou mais negativamente, se é que tens. Alguma experiência que te tenha marcado negativamente.

Entrevistado

Não tem a importância que se calhar vai parecer que tem, mas houve momentos, no Conservatório, também era mais miúdo, não tinha o arcabouço emocional que tenho hoje. Mas, obviamente, até porque, digamos assim, os meus apelos artísticos e estavam noutro lado, porque senti algum... como é que hei de dizer isto sem... eu não queria utilizar a palavra bullying, não acho que fosse tão grave quanto isso, mas de certa forma, sentia alguma dificuldade de integração porque não gostava da mesma... ou, porque não ouvia nas mesmas músicas que os meus colegas tocavam, o mesmo tipo de apelo que eles sentiam. Isso, talvez tenha sido o aspecto mais negativo. A partir do momento em que o Paulino Garcia chegou ao Conservatório e eu comecei a ter aulas de jazz com ele, senti-me muito mais integrado do que me tinha sentido até aí. Porque, de certa forma, o facto de eu não gostar de tanto, naquela altura, hoje em dia, se calhar, até gosto mais do que gostava naquela altura, o facto de eu não gostar tanto da música clássica como os meus colegas gostavam, sempre fez com que eu me sentisse, às vezes, um bocadinho a carta fora do baralho. Mas, Vítor, volto a dizer, isto foi uma questão meramente superficial. Talvez tenha sido o ponto mais difícil do meu percurso académico.

Eu

Mas tu tiras alguma experiência positiva disso?

Entrevistado

Não, acho que isso não tem nada de positivo. Acho que devemos tentar perceber... era aquilo que eu estava a dizer quando falamos da relação professor aluno, tentar perceber sempre quem é a pessoa que está ao nosso lado e perceber que, muitas vezes, a falta de, digamos assim, de apetência que eu tinha naquela altura para tocar música clássica, se calhar, não era tanto incompetência, não era tanto, digamos assim, não era tanto... era, simplesmente, eu ser uma pessoa diferente, que não foi percepcionada dessa forma, portanto, não teve nada de positivo. Se é que eu posso retirar daí algum aspecto positivo é, hoje em dia, estar muito mais alerta para esse tipo de situações, enquanto docente e tentar perceber onde é que elas acontecem e se puder fazer alguma coisa, evitá-las. Porque, obviamente, já tive experiências desse género com entre alunos até bem mais velhos do que eu era na altura, era um miúdo do liceu e eles hoje são alunos da Escola Superior e, às vezes, também tenho assim, algum tipo de bullying. Obviamente, tudo na nossa vida tem aspectos positivos. O aspecto positivo foi tentar tornar-me um bocadinho

mais alerta para identificar um bocado esse tipo de situações e tentar preveni-las. Se para mim teve? Sei lá, emocionalmente, pode ter feito com uma pessoa mais forte, mas, na altura, não era assim que eu me sentia, de todo.

Eu

O que é que fazes nos tempos livres?

Entrevistado

O que é que eu faço nos tempos livres? Vais julgar que estou a brincar, gosto muito de cozinhar. Mas tirando isso, nos meus tempos livres estou a ler ou a ouvir música (risos), sou um bocadinho um bocadinho nerd, nesse aspecto. Não gosto muito de desporto, único desporto que eu gosto de fazer, é natação. Isso faço quando posso, agora, de há um ano para cá, estou um bocadinho arredado.

Eu

Mas no Porto é caro. Houve um período em que andava a nadar muito, também nadava 3, 4 vezes por semana e quando ia Porto, tentei inscrever-me nas piscinas municipais, e era muito caro.

Entrevistado

É um bocadinho. Eu, por acaso, tenho a sorte de ter umas piscinas muito boas ao pé de minha casa, que são as piscinas do Fluvial. O clube Fluvial Portuense de natação. Eu pago uma assinatura mensal, eu sou um associado do clube, pago a cota do clube, é um clube privado, é um clube desportivo e eu pago a quota da Associação e a quota da associação garante o acesso às piscinas x vezes por semana.

Eu

E outras coisas, não é?

Entrevistado

Sim, sim, sim. E as piscinas são, de facto, muito boas. Agora, desde há 1 ano para cá, portanto, para responder à tua pergunta, que eu, às vezes, faço assim umas digressões, nos meus tempos livres gosto muito de cozinhar, gosto muito de, em termos de desporto, fazer natação e depois passo muito tempo a ler, muito tempo a ouvir música e, obviamente, partilhar tempo de qualidade com a minha filhota. Gostamos muito de filmes, a Meguí partilha um gosto pelo cinema comigo e, então, sempre que podemos vemos um filmezinho. Portanto, é isso.

Eu

Vamos ao próximo bloco. Em que altura é que decidiste fazer da música profissão e porquê?

Entrevistado

Não houve propriamente um porquê, foi inevitável. Foi a escolha lógica, como te disse, eu estive no Casino de Espinho, foi meu primeiro trabalho profissional. É claro, que na banda filarmónica a gente já ganhava uns dinheiros com a música mas, obviamente, o meu trabalho profissional foi no Casino de Espinho e a partir daí foi um não parar, pronto. Foi um compromisso, foi uma dedicação exclusiva. Quando eu acabei no Casino, foi no ano em que se fundou a Orquestra de Jazz de Matosinhos e eu e o Rogério fomos ao primeiro concerto da Orquestra de Matosinhos. Foi muito curioso porque nós não conhecíamos o Pedro Guedes, mas conhecíamos o Acácio, o baterista da orquestra. Vamos lá tomar um copo com ele e imediatamente, naquela altura, o Acácio apresentou-nos ao Pedro Guedes, e o Pedro Guedes convidou-nos a ir ao ensaio seguinte da orquestra. Fomos o ensaio seguinte, eu e o Rogério e ficámos logo na orquestra. Não fizemos o primeiro concerto, mas fizemos logo segundo e ficámos na orquestra de Matosinhos. Todos esses pequenos eventos aprofundaram os compromissos e depois, muitos deles já os conhecia da Orquestra da Escola de Jazz do Porto, mas mas pronto fui estreitando relações com

muitos daqueles músicos. E um trabalho deu origem a outro e fui gravando uns discos com as bandas pop, logo a seguir integrei uma banda de palco, daí fui para a banda do José Cid fazer umas coisas. Portanto, a profissão foi um ato natural, que se foi desenvolvendo e, obviamente, a engenharia não, como eu te disse há bocado, não me preenchia, portanto, foi tudo natural.

Eu

Não foi uma escolha com consciência, é isso que me estás a dizer, não é?

Entrevistado

É. Não houve um momento em que eu pudesse dizer, pronto, ontem era engenheiro, hoje sou músico, não, isso não aconteceu assim, foi tudo muito gradual.

Eu

As expectativas realizaram-se? Esta pergunta tem um bocadinho que ver no sentido da anterior, ou seja, de uma escolha consciente. Ou seja, se área da música onde estás inserido e exerces profissionalmente, se corresponde às expectativas de quando tomaste a decisão de te tornares músico?

Entrevistado

Há sim, obviamente. À medida que as coisas foram acontecendo, as expectativas foram-se gerando e hoje, posso dizer, que só faço aquilo que quero. Também tenho o trabalho da Escola Superior de Música, que é um trabalho que eu adoro. Eu sinto-me plenamente realizado, enquanto professor no ensino superior, tenho uma instituição que me acolheu e que me dá margem para eu fazer aquilo que realmente gosto. Portanto, nesse aspecto, muitas das minhas expectativas foram excedidas. E o que eu estava a dizer é que, em termos artísticos, só faço aquilo que quero, que é uma grande felicidade, ou seja, durante momentos da minha vida, tive que fazer música que não gostava de fazer, tive que tocar com pessoas que não partilhavam as mesmas aspirações que eu, nem os mesmos gostos musicais que eu, foram momentos muito complicados de gerir do ponto de vista emocional. Portanto, tive que fazer músicas que não queria fazer e hoje tenho a felicidade de poder dizer, não. Eu hoje só faço a música que realmente me apetece, que realmente quero. Isso é uma felicidade tremenda que eu tenho, todos os dias consciencializo-me desse facto e fico muito grato por isso ter acontecido e nesse aspecto, as minhas expectativas foram muito além daquilo que eu fui criando.

Eu

Quais são os atributos que consideras mais importantes para conseguir singrar e integrar-se na profissão, enquanto performer?

Entrevistado

Enquanto performer, lá está, primeiro que tudo, do ponto de vista musical, temos que estar muito bem preparados ou pelo menos, tão preparados quanto nos for possível, do ponto de vista técnico. Acho que temos que ter uma responsabilidade profissional muito grande, evitar que as outras pessoas percam tempo por nossa causa. O que é que eu quero dizer com isto? Quando nós somos convocados para um determinado trabalho, devemos ir o mais bem preparados possível para esse trabalho. Acho que se houver problemas a resolver do ponto de vista musical, devem ser resolvidos, tanto quanto possível, antes de se estar a sujeitar as outras pessoas aos nossos problemas. Eu já sei que, muitas vezes, não é possível, mas devemos fazer esse esforço, ou seja, não devemos ir para um ensaio com as obras mal sabidas, mal lidas, mal trabalhadas e estar com isso, de certa forma, a limitar a progressão das outras pessoas no trabalho. Portanto, acho que isso é isso é absolutamente essencial. E, obviamente, quando eu dizia não fazer as outras pessoas perderem tempo por nossa causa, acho que uma postura profissional é termos de manter horários, de respeitar o nosso parceiro e ao mesmo tempo que impomos estes padrões para nós, devíamos sempre exigir estes padrões das outras pessoas. Mas, no entanto,

mostrar alguma flexibilidade e tolerância para com as dificuldades dos nossos pares. Portanto, evitar fazer aquilo que eu muitas vezes vi a acontecer que é, ok, eu tenho a minha parte sabida, agora levanto-me e saio, vou fumar um cigarro ou mando meia dúzia de bitáites ofensivos para a pessoa que está ao lado porque ainda está a resolver um problema. Portanto, esse tipo de atitude não é profissional, digamos assim, não serve a música da melhor forma e, portanto, isso uma atitude profissional passa por isso. Exigir de nós o máximo, obviamente, exigir dos outros de forma cortes, caso estejam ao mesmo nível, se não estiverem, pelo menos, fazer o que pudermos para os ajudar a chegar lá.

Eu
E professor?

Entrevistado
Professor, acho que já há bocado, disse um bocadinho. Obviamente, os padrões profissionais devem ser os mesmos, não fazer os nossos alunos esperar. Eu acho que, como professor de música, há aqui uma nuance que, se calhar, noutro tipo de ensino não existe que é, eu considero uma vez mais e repara Vítor, na minha opinião pessoal, toda a gente tem direito em estar em desacordo, mas acho que é profundamente imoral um professor de música não praticar. Acho que a minha carreira artística, eu já sei que vai haver momentos em que a vertente do ensino tem primazia, outras em que a vertente artística vai ter um bocadinho mais de importância, mas tudo isto deve ser equilibrado. Equilibrado, corresponde muitas vezes ao facto de eu ter que dizer a um aluno, olha, hoje não posso dar aula porque tenho um concerto. Portanto, quando eu dizia ter a capacidade de ter uma atitude profissional e não fazer os outros esperar é, por exemplo, dizer, eu vou faltar a tua aula hoje mas vamos já marcar ou vamos até marcar com antecedência uma aula para a repor. Portanto, organizar as coisas da melhor forma possível, de maneira a poder eu ter uma carreira artística sem estar, com essa carreira artística, a interferir na minha missão de professor, isso é importante. Todos os outros valores que eu falei há bocado e a resposta está dada, não é? A capacidade de criar empatia com os nossos alunos, perceber quem eles são, respeita-los musical e humanamente, tentar dotá-los das melhores ferramentas possíveis para que eles sejam, também, o melhor possível. Aliás, eu digo isso, às vezes, se os meus alunos não forem melhores músicos que eu, eu estou a falhar redondamente como professor. Portanto, tenho que os dotar, tenho que lhes dar tudo o que tenho e ainda ir buscar um bocadinho mais, para que eles possam chegar um bocadinho mais longe do que eu cheguei. Caso contrário, vamos falhar.

Eu
Esta questão, é uma questão que eu penso para mim que é, se as competências de um performer são as mesmas de um professor. Portanto, aqui na nossa conversa, disseste coisas interessantes para mim, tais como, tu olhares para o aluno e veres a individualidade do aluno, ou seja, um aluno que, por exemplo, esteja mais vocacionado para tocar numa Big Band, queria ser um grande solista, que tenha o seu trio, o seu quarteto de jazz, não é? Também vamos falar disso à frente, em relação ao professor, a minha questão é, se nós, enquanto professores de música, quando digo nós, eu incluo-me nisto, obviamente, porque eu também não sei ser de outra forma, temos de ter as mesmas competências de um performer?

Entrevistado
Algumas são, há uma sobreposição. Mas o professor tem outras preocupações, digamos assim, eu vejo-me com outras preocupações, enquanto docente que não tenho enquanto performer, agora há, de facto, coisas que são transversais às duas atividades, claro que sim.

Eu
É isso que eu penso porque, por exemplo, tu vês hoje em dia o mestrado em ensino da música, eu acho que os alunos saem muito mais competentes para dar aulas de música.

Esta opinião é, um bocado, contrária àquilo que eu falo com os meus alunos. Eles queixam-se de ter uma carga teórica muito grande e não sei quê. O que é certo, é que eles saem de lá a saberem ser professores, ou seja, a preencher sumários, a aprender a identificar, a quantificar e a qualificar problemas dos alunos, embora isto ainda está numa fase muito embrionária, diria eu, porque neste ainda não se faz realmente de uma forma consciente. É nesse sentido que eu falo, ou seja, para isto, tu não tens que ser um excelente performer, ou, num caso radical, nem terás que ser performer.

Entrevistado

Desculpa Vítor, eu aí discordo um bocadinho.

Eu

Eu estou levantar isto como hipótese. Atenção, que eu falo da minha experiência enquanto performer e professor.

Entrevistado

Claro.

Eu

Estou a pôr uma hipótese do outro lado da barricada. É nesse sentido que eu coloco a esta esta questão.

Entrevistado

Eu não sei se tu sabes, eu sou o coordenador do mestrado em ensino de música na ESMAE.

Eu

Eu tenho lido alguns relatórios dos alunos.

Entrevistado

Há um aspecto paradoxal que é, eu sou o coordenador do mestrado, mas nunca fiz o mestrado em ensino, portanto, eu tenho uma visão, digamos assim, quase exterior a isto tudo e concordo em pleno com aquilo que tu dizes. É verdade que os mestrados em ensino, hoje, têm o cuidado de preparar professores, que eu acho que é importante. Porque há muitos artistas que, sendo excelente artistas, não têm a capacidade de articular aquilo que precisam de ensinar. Eles sabem como é que fazem ou têm um conhecimento não conceptual daquilo que fazem, portanto, eles sabem fazer. Tem um saber de experiência adquirido e muitas vezes falham no método para transmitir os conhecimentos. Eu acho que são inúmeros os artistas da nossa área que, de facto, digamos assim, que se enquadram neste grupo. E os mestrados em ensino, hoje em dia têm o cuidado de dar aos alunos cadeiras de psicologia, sociologia e de várias ciências da educação. Obviamente, coisas muito mais práticas como política escolar, administração, portanto, eles estão muito mais preparados, digamos assim, para se fazerem ao mundo das escolas. Porque o mundo das escolas é um mundo muito mais complexo do que apenas o aspecto performativo, não é? Há um aspecto organizacional, um aspecto administrativo, portanto...

Eu

Deixa-me fazer aqui uma pequena provocação a esse nível que é, tu dizes que é mais complexa esta organização, porque tu partes do teu lado de performer. Porque para quem parte, de certo, do outro lado, diria precisamente o oposto, não é? Estás a ver este diálogo entre estas 2 coisas?

Entrevistado

Sim, sim, sim, sim, absolutamente. Percebo o teu ponto de vista. É claro que, para mim, é complexo, porque eu parto de um lado estreitamente performativo, portanto, tudo o resto são competências que eu tenho que adquirir à posteriori, é verdade. Mas, na verdade é assim, muitos dos alunos que chegam ao nosso mestrado em ensino de música são assim,

fizeram uma carreira académica, que tem a ver com a performance, fizeram uma licenciatura em música, alguns fizeram mestrado em interpretação artística e depois vêm para o mestrado em ensino de música. Portanto, para eles, também, esse lado mais burocrático e até mais de pensar a profissão do docente, do professor como uma atividade que não é, digamos assim, uma mera extensão da sua atividade de performer, eles vão ter que adquirir essas competências. E eu acho que, nesse sentido, acho que estamos a fazer um bom trabalho em geral, seja no Minho, seja Aveiro, seja em Lisboa, ou seja, em Castelo Branco. Acho que está a ser feito um bom trabalho no sentido de dotar os professores dos futuros docentes no ensino especializado da música de ferramentas que permitem ter uma atitude crítica em relação à sua prestação. Depois, se eles vão usar ou não isso, isso é outra conversa diferente. Mas as escolas estão a fazer isso muito bem. Agora, para responder um bocadinho aquela provocação que tu fizeste. Eu acho que na música é muito difícil tu seres um bom docente de música sem ter a capacidade de, ou pelo menos, sentir a experiência de ir para o palco, e não digo que tu tenhas que ser um intérprete de primeira linha que, obviamente, vai ser difícil, provavelmente coordenar as 2 coisas. Mas mas é muito importante dizer como é que o músico se deve sentir, como é que um músico... às vezes, coisas tão triviais como a postura que se deve ter em palco, coisas tão triviais como, por exemplo, na minha área. Deixa-me puxar a brasa à minha sardinha, como é que eu vou explicar ao músico como é que há de reagir a uma provocação de um pianista se eu próprio nunca tive essa experiência? Se eu nunca fui provocado por um pianista, não é? A meio do meu solo, se eu não tiver passado por essa experiência, é muito difícil transmitir ao aluno o modo de reagir a esse tipo de situações. Deixa-me contar-te aqui uma cena que me aconteceu. Há bocado, estava a falar aqui do Hermeto Pascoal e quando eu estava a dirigir a orquestra de Espinho, num concerto em que ele era o solista convidado, o Hermeto Pascoal é o músico que não vai em ideias pré-concebidas, para ele, a música é algo plástico, que ele vai transformando à medida que vai acontecendo. E então, nós tínhamos os arranjos concebidos, todos bem escritos, com repetições, com secções muito bem concebidas, muito bem estruturadas e em determinada altura nós estamos a meio do concerto, isto é, na performance e eu ouço atrás de mim, hei cara, eu olhei assim por cima do ombro e o Hermeto tinha-se levantado e tinha vindo atrás de mim e diz, vou fazer um sol aqui. E eu, mas um solo aqui? Mas estamos a meio de uma secção. Eu vou solar, eu vou solar. E às tantas, começa a solar e eu tive que cortar a banda, de repente, e o Hermeto começa a solar um solo chaleira. Ele tem uma chaleira cheia de água e consegue emitir sons e fez um sol chaleira, um momento magnífico do concerto, obviamente, não é isso que eu ponho em causa. E depois, de repente, eu tive que dar a volta ao texto. Tive que olhar para a partitura, perceber qual era o sítio lógico para entrar e reagir de imediato. Esse modelo, essa experiência que eu tive nesse dia, permitiu-me pensar nesses aspectos, ou seja, permite-me ser um músico... aliás, permite-me ser, enquanto docente, explicar aos meus alunos que este tipo de abertura, que este tipo de capacidade de reagir ao momento tem que acontecer. Se eu nunca tivesse passado por aquela experiência e alguém me dissesse, ó professor, desculpe lá, se de repente, alguém se enganar, quiser fazer um solo no meio de uma estrutura, o que é que eu faço? Eu diria, isso não acontece, não é? Portanto, a experiência de palco é fundamental até para nós podermos preparar os nossos alunos para essa mesma experiência, não é? Portanto, a experiência de palco é fundamental, até para nós podermos preparar os nossos alunos para essa mesma experiência, não é?

Eu

Portanto, tu partes do princípio que é o mesmo que no teatro, não é? Portanto, tenho uns amigos no teatro que dizem que é impossível tu representares um personagem que foi enganado se tu nunca o foste. E uma coisa é certa, a arte performativa em si, vive do momento, tem um tempo e um espaço específico onde ela se desenrola e fica, ou seja, não é uma coisa que tu podes reviver, não é algo que possas ir atrás, rebobinar. Por exemplo, esse momento que tu passaste com o Hermeto Pascoal, foi aquele momento. Aquele

momento não se repete, não é? Ou seja, aquilo, mesmo que possam ser coisas, eventualmente, muito parecidas, mas não se repete, não é?

Entrevistado

Mas haverá sempre momentos análogos. Eu, às vezes, no mestrado de ensino, costumo dar o exemplo, eu sou um advogado desta ideia. Vocês devem-se esforçar para manterem uma carreira, minimamente, activa, acho que devem isso aos vossos alunos e muitas vezes aquilo que eu lhes digo é, vocês já provaram trufas? E a maior parte das pessoas nunca provou trufas, não é? E digo, já provaste trufas, não, nunca provei trufas, então, mas agora explica-me a que é que sabe uma trufa? E, obviamente, quem nunca provou trufas, não sabe explicar a que é que sabe a trufa, não é? Aliás, já seria impossível explicar o que é que sabe uma trufa, mesmo que a gente tivesse comido de trufas, mas sem as comer então nunca mais lá vai. Portanto, quem diz uma trufa, diz uma cebola, explica-me que sabe uma cebola, não é? Tens que provar a cebola para depois poder explicar o que é que ele sabe e eu dou, muitas vezes, esta metáfora para tentar explicar que, no meu conceito, na minha concepção, é muito importante uma noção básica do que é estar em palco para se poder transmitir isso de forma eficaz aos alunos.

Eu

É, performance, é teres experiência de palco. Consideras importante fazer-se formação no estrangeiro?

Entrevistado

Eu considero importante ter o máximo possível de experiências e, obviamente, se isso passar por ir ao estrangeiro recolher informação que é diversa daquela que nós podemos obter aqui, sim. Não é indispensável, quer dizer, mas é importante termos o máximo possível de diversidade na nossa formação, por isso considero que sim.

Eu

Para ti, é mais importante o reconhecimento do público ou dos pares?

Entrevistado

Dos pares, eu sei que isto é controverso, é importante ter o reconhecimento do público? Ai Vítor, que pergunta tão complicada.

Eu

Tu achas controverso, porquê? A tua primeira resposta foi pares.

Entrevistado

Pares, claro que sim.

Eu

Mas depois hesitaste porque tu estás a equacionar, eventualmente, aquilo que os outros pensam ou aquilo que tu achas que uma sociedade pensará.

Entrevistado

Não. É assim, o verdadeiro artista tem que estar sempre um bocadinho à frente do seu tempo, senão não é artista, digamos assim, é um entertainer, é alguém que vive, digamos assim, em linha com... o verdadeiro artista, se nós pensarmos naquilo que nós temos hoje, nos livros de história da música, em todos os livros de história da música que nós lemos, nós estudamos aquelas pessoas que não estavam de acordo com o seu tempo, que estavam sempre à frente do seu tempo. Esses são aqueles que a gente reconhece como artistas, portanto, em arte é importante que nós estejamos sempre um degrau, digamos assim, à frente das pessoas que vão apreciar a nossa nossa arte. Temos que ser tempo sempre um bocadinho provocatórios. Agora, o artista não deve estar em completo desacordo com as plateias porque senão, não temos plateias e deixamos de ser artistas porque nem sequer vamos ter maneira de subsistir. Isto é uma discussão tão complexa...

Há um artigo, não sei se tu conheces, que em determinada altura, como é que ele se chama? O Milton Babbitt, compositor americano, escreveu, *Who Cares if You Listen*. E ele, basicamente, diz que o artista muitas vezes cai na ratoeira de começar a trabalhar para as plateias, para a fama, para a popularidade, para uma série de coisas que são acessórias e que não favorecem o objeto artístico. Ou seja, a partir do momento que tu comesças a trabalhar para ser famoso, abdicas de produzir arte. Podes, eventualmente, ser um, digamos assim, performer, um executante de mérito, mas é questionável se, efetivamente, estás a fazer arte. Portanto, do ponto de vista artístico, eu acho que quem melhor pode reconhecer as nossas capacidades são, de facto, os nossos pares, as pessoas que estão a tentar fazer exatamente aquilo que a gente está a fazer, que nos pode, de facto, reconhecer, ok, o trabalho que ele está a fazer é notável. Até porque, repara numa coisa, a música, digamos assim, o objeto artístico que nós produzimos hoje em dia, tem uma tal complexidade, que não consegue ser devidamente percepcionado pelas plateias, pelas audiências. Imagina que nós somos um compositor e, de repente, escrevemos uma peça que, do ponto de vista, sei lá, por exemplo, falando em música dodecafónica, quem é que nas plateias, de hoje em dia, consegue reconhecer uma série? Se não consegue reconhecer uma série, muito menos conseguirá, por exemplo, reconhecer como é que o compositor tratou a série, se a fez em movimento retrógrado, se a transpôs, não é? Portanto, a linguagem artística, hoje em dia, começa a chegar a um ponto tal, e há uma dissociação entre quem ouve e quem faz tão grande, um abismo tão grande, que tu se trabalhares para as audiências, corres o risco de baixar os teus padrões. Por isso é que eu digo imediatamente, os pares, porque essa tal peça de dodecafónica, que eu estava a dar o exemplo, como uma peça perfeitamente... imagina que todas as dimensões criativas só podem ser realmente percebidas pelos pares, não é? A mesma coisa acontece com muita da música que a gente faz hoje em dia, mesmo no jazz. Há uma série de improvisações... por exemplo, a música do Tigran. Conheces o Tigran?

Eu
Não.

Entrevistado
O Tigran é um pianista de origem arménia que hoje em dia está muito na moda. Os estudantes do jazz ouvem muito Tigran. O Tigran tem uma complexidade rítmica de tal ordem, com passos 17 por 8 e coisas que, na verdade, há uma dimensão daquela música que pode ser percepcionada pela plateia e com certeza, absolutamente, mas a verdadeira dimensão artística do objeto vai requerer uma certa, digamos assim, um desenvolvimento, uma série de competências que normalmente só os pares é que adquiriram. Portanto, eu acho que é, obviamente, muito mais importante do reconhecimento pelos pares. Se conseguirmos, paralelamente, ter algum reconhecimento pela nossa obra, do ponto de vista das plateias, das audiências, melhor ainda, mas não é, para mim, o mais importante.

Eu
Esta é uma questão interessante. Eu também acho que são os pares que dão o capital para sermos reconhecidos, não é? Sem isso, é complicado. Tu só tocas, só és chamado para tocar a algum sítio, porque alguém te reconheceu mérito. Mesmo o Pedro Guedes, quando te convidou para tocar na orquestra de Jazz de Matosinhos, se visse que tu não tinhas com qualidade, decerto, dizia, obrigado pela experiência.

Entrevistado
Exatamente, exatamente.

Eu
Ou seja, nós tocamos para o público, que é o elemento central da nossa apresentação mas não é o elemento central para o nosso trabalho.

Entrevistado

Exatamente, mas é complicado. Só esta discussão dava para estarmos aqui horas, não é?

Eu

Sim, sim. Tu consideras-te mais músico ou professor, como é que te identificas?

Entrevistado

Em primeiro lugar sou músico e depois, é aquilo que te digo, obviamente, estou extremamente realizado na minha tarefa de professor de música mas dada a importância que já atribuí ao facto de seres performer, obviamente, eu acho que primeiro que tudo sou músico. E, depois aí, adquiero aquilo que necessito para transmitir aos meus alunos. Mas, mas se houver uma hierarquia, sim, músico primeiro e professor, depois.

Eu

Ok, vamos passar a coisas mais técnicas acerca dos modelos de ensino. Interessa-me perceber como é que vocês, no jazz, organizam o vosso ensino. Têm um currículo oficial ou não, no jazz?

Entrevistado

Nós temos um currículo, temos uma série de...

Eu

Mas é feito por vocês, ou seja, internamente na escola, não é?

Entrevistado

Exatamente, nós temos as nossas fichas de unidade curricular que definem os conteúdos, definem as metodologias mas são concebidas, obviamente, o ensino superior tem essa autonomia, essa autonomia de conseguir os seus próprios programas. E, nesse sentido, nós desenvolvemos nossos próprios programas e somos responsáveis por os manter também, não é? Ou seja, são atualizados frequentemente. E, lá está, aquilo que eu disse há bocado, tentar perceber o que é que está à nossa volta, não é? Porque ter essa percepção do que está à nossa volta é o único veículo que nós temos para preparar adequadamente os nossos alunos.

Eu

Mas o curso de jazz é relativamente recente, ou seja, em termos políticos, em termos oficiais não há um currículo oficial, então. Um que seja, transversal à Universidade de Évora, à ESML e à ESMAE.

Entrevistado

Não, não existe. Isso não existe, as universidades têm essa autonomia de conceber os seus próprios currículos. Agora, obviamente, nós somos auditados frequentemente pela autoridade que administra o ensino superior, a A3ES. Obviamente, eles questionam-nos, não é? Somos avaliados pelos nossos pares uma vez mais. Portanto, há sempre uma Comissão Científica que vem e analisa os nossos currículos e nos põe à prova para defendermos uma determinada opção curricular, uma determinada opção académica que fazem ou não parte dos nossos currículos e podem perfeitamente questionar porque é que o currículo foi concebido daquela forma e não foi concebido de outra forma? Obviamente, quando vem uma comissão dessas têm uma noção muito clara de qual é o universo das escolas artísticas do mundo e, portanto, percebem se nós estamos minimamente adequados ou não, e questionam, e provocam-nos para pensar esses assuntos, claro. Esse é, digamos assim, o nosso elemento aferidor. Eu também já fiz algum trabalho nesse sentido no sentido, de questionar outras escolas e percebo minimamente como é que o trabalho é feito. Lá está, uma vez mais, há uma dimensão que é tentar ajudar o próximo a perceber e a questionar-se a si próprio a perceber se as fórmulas que têm, são as fórmulas mais adequadas.

Eu

Achas pertinente, por exemplo, em termos oficiais, em termos governativos, teres umas linhas orientadoras. Eu não estou a falar de programas específicos mas linhas orientadoras que fossem transversais ao ensino superior.

Entrevistado

Não acho que não devia haver nada desse género. Deve zelar para que o currículo tenha, do ponto de vista qualitativo, padrões mínimos, absolutamente.

Eu

Mas é mais ou menos isso que eu estou a tentar perceber se tu consideras que é importante ou não. Ou seja, haver esses padrões mínimos definidos, em termos oficiais, em termos de governativos.

Entrevistado

Acho que sim, isso é absolutamente imprescindível. Ou seja, nós temos que tentar perceber e depois, aqui no ensino superior, há várias maneiras tu tentares aferir de que forma é que o resultado do trabalho está a ser feito de forma eficaz ou não. Obviamente, tentar perceber qual é a penetração que as pessoas que saem com uma formação desta escola como é que estão no mercado de trabalho, que tipo de desempenho artístico, se são capazes de alimentar o mercado com muito trabalho ou não. Portanto, acho que há várias maneiras de a gente tentar perceber se depois daquele nível formativo, se a penetração nos níveis formativos seguintes, obedece a certos e determinados requisitos, normas e padrões. Há várias maneiras de nós tentarmos perceber se a formação que está a ser dada tem a qualidade que é necessária. Se não tem, se está abaixo, digamos assim, das médias, obviamente, tem que se analisar e tem que se tentar perceber o que é que se passa e, obviamente, não é uma questão de ser restritivo, nem de estar a repreender as escolas, mas tentar ajudá-las a elevar os padrões, não é?

Eu

Que bibliografia é que usas nas aulas e como a organizas? Ou seja, basicamente o que eu estou aqui há procura é dos métodos que usas. No nosso ensino, e tu sabes disso, temos muito autores com métodos técnicos, melódicos, etc.

Entrevistado

Bibliografia, há muita coisa, mas o jazz vive um momento bastante fervilhante neste momento, ou seja, o jazz veio para academia, relativamente, há pouco tempo, não é? Mesmo que nós consideremos as primeiras escolas, têm 6 décadas, talvez, e, portanto, ainda estamos num momento em que as coisas ainda estão a sedimentar. Agora, há muita coisa que eu utilizo. Eu gosto muito, por exemplo, do método de improvisação do Hal Crook, em relação ao trombone, nós também trabalhamos com o método que já falei aqui hoje, que é audição, reprodução, assimilação, ou seja, muita transcrição de solos, portanto, a bibliografia não é tão relevante como, às vezes, é a discografia, é muito importante. Nas aulas, eu estou constantemente a dizer aos meus alunos, a pedir-lhes que transcrevam solos. O mínimo, digamos assim, são 4 solos por ano que eles têm que transcrever. Portanto, grande parte da metodologia passa precisamente pela repetição e assimilação, ou seja, ouvir, memorizar, repetir e assimilar. Portanto, eu não tenho assim, propriamente, uma bibliografia para as aulas de trombone, às vezes, quando é preciso corrigir alguma alguma questão de afinação, lá tenho alguns estudos que vou buscar. Alguns manuais, por exemplo, que gosto muito de trabalhar, às vezes, com alguns alunos, são os solos do J. J. Johnson, solos do Omnibook do Charlie Parker que eu também uso para trabalhar com eles algumas coisas, componho alguns estudos.

Eu

Compões porque não encontras bibliografia os aspectos que queres trabalhar, é isso?

Entrevistado

Não necessariamente, porque, às vezes, também me dá um certo prazer compor estudos. Permite-me, de certa forma, focar em certos e determinados problemas, no fundo, o objetivo de um estudo é utilizar um veículo musical para resolver, digamos assim, uma problemática técnica. Muitas vezes, quando preciso de corrigir alguma coisa e não tenho assim de memória algum estudo, dá-me um certo prazer ser eu próprio a desenvolver esse estudo. Mas depois, há muitos manuais que se utilizam, não é? Mas nem todos são igualmente, digamos assim, bem concebidos. Jerry Bergonzi é um dos autores onde vou buscar livros, estudos e trabalhos dele, também tem uma série de manuais de improvisação muito interessantes mas tudo depende do aluno, não é? Lá está, no intuito de respeitar a individualidade desse aluno, muitas vezes, eu tenho que adequar a bibliografia em específico para aluno. Não há uma bibliografia geral, se o aluno tem um determinado assunto que quer abordar, um problema que tem para resolver, eu tenho que ir buscar uma bibliografia específica para cada um dos problemas.

Eu

Já acabaste de responder à pergunta seguinte. Quais são os autores que consideras mais importantes e porquê? Ou seja, os mais importantes é consoante as dificuldades dos alunos ou, segundo aquilo que tu disseste, decerto, podia ser incluída antes autores discográficos em vez de autores bibliográfico.

Entrevistado

Queres escrever algumas algumas referências nesse aspecto, não?

Eu

Não. A pergunta que eu coloco aqui é, quais os autores que consideras mais importantes e porquê? Portanto, agora falaste que usas o Bergonzi, não é?

Entrevistado

Bergonzi, sim.

Eu

Usas o Bergonzi para questões de improvisação, outros autores para questões técnicas, outras composições que tu próprio escreves. Parece-me que os autores que usas é sempre um bocado em prol ou à volta daquilo que são as necessidades do aluno. E depois articulando com a resposta anterior, quando falas na discografia que é mais importante do que a biografia no ensino do jazz. Eu pergunto se os autores discográficos são mais importantes que os autores bibliográficos.

Entrevistado

Eu diria que sim. Porque, devido à metodologia, a maior parte da informação vem de analisar e escutar, não é? Analisar não tem que ser um ato formal de olhar para o papel e fazer setinhas, chavetas e numerar. Analisar não é nada disso, analisar é ouvir com o ouvido crítico, não é? E nesse aspecto, acho que a melhor “bibliografia” no jazz é mesmo a discografia. Ouvir e reproduzir e emular os seus grandes mestres. Ainda temos esse lado bastante desenvolvido.

Eu

Quais são os aspectos técnicos que valorizas mais e porquê?

Entrevistado

Os aspectos técnicos que valorizo mais... obviamente, um bom som é necessário, não é? A afinação, é necessária, quando estamos a tentar transmitir uma mensagem musical que tem características como o jazz tem, algumas características, nuances cromáticas, eu acho que ter uma afinação precisa, é fundamental para que a mensagem também tenha alguma clareza. Mas, obviamente, um bom som, boa afinação, a destreza, alguma destreza

instrumental para podermos também exprimir-nos com clareza, e, em cima disto tudo, também considero uma competência técnica, o ouvido tão desenvolvido quanto possível. É um atributo muito pessoal e tenho músicos que ouvem, sei lá, um livro a cair no chão e dizem que foi si bemol e vais ao piano e até foi mesmo. Depois tenho outros que têm outro nível, têm um bocadinho mais de dificuldades e nesse caso, eu estou sempre a incentivá-los a trabalhar essas competências, portanto, as competências auditivas são muito importantes ao nível da performance do jazz.

Eu

E o conceito de respiração na execução do instrumento? Ar, respiração, não sei se nos Estados Unidos te falaram muito disso.

Entrevistado

A respiração é, digamos assim, é o elemento essencial na emissão do som do nosso instrumento, não é? Vai permitir que o instrumento imita som. Agora, que me falas nisso, se calhar, deveria insistir um bocadinho mais nessa questão da respiração. Mas, há bocado, estava a dizer que gostava muito da natação e uma das razões porque eu faço natação é, precisamente, para ter um controlo mais deliberado da minha respiração. Porque sinto que isso, em termos performativos, me ajudou muito no passado e, se calhar, agora que a minha atividade performativa tem estado um bocadinho mais parada, desconfio que a paragem que eu fiz na natação também se vai refletir depois, mais tarde, quando eu...

Eu

No instrumento.

Entrevistado

Mas é essencial, obviamente, uma boa respiração é essencial. Isso, nem ponho em causa.

Eu

Mas não é um aspecto central na formação do músico de jazz?

Entrevistado

É, eu, se calhar, não lhe dou relevo e nisto faço um mea culpa, se calhar, não lhe dou o relevo que lhe devia dar. Muitas vezes, só quando eu acho que a situação é crítica e que, normalmente, abordo a questão com os alunos, mas, se calhar, deveria pensar nisso de uma forma mais regular.

Eu

Tens isso esquematizado para ti? Não sei se quando estiveste na Eastmann se falavam muito disto, em Nova Iorque falam muito do conceito de suporte do ar, portanto, eu não sei se se contigo insistiram muito com isso.

Entrevistado

Não, eu não tenho ideias muito desenvolvidas acerca desse assunto. Obviamente, tenho a noção da respiração e ao nível do diafragma e disso tudo. Penso que tenho as noções mínimas, agora, não foi sinceramente uma área que desenvolvesse muito, nem enquanto aluno e, infelizmente, também, nem tanto como docente, mas está aqui alguma coisa que vou tirar desta entrevista (risos).

Eu

(Risos) Não é com nenhum tipo de crítica... de modo nenhum, quer dizer...

Entrevistado

Não, nem foi interpretado dessa forma, mas de facto é um assunto que tenho que ser mais deliberado a pensar, claro que sim.

Eu

Porque a minha intenção, pelo menos na minha área do erudito, do dito clássico, eu vivi

com este conceito muito próximo, com o Jon. Eu ponho aqui esta questão porque a gente, muitas vezes, nem sabe o que é o ar e qualquer coisa que queiras corrigir, é o ar, queres tocar o registo agudo ou grave, queres articular, é o ar e é uma coisa que a mim, confesso, me inquieta. Há uma coisa que, hoje em dia, já consigo perceber melhor para mim, já consigo esquematizar melhor na minha cabeça, conceitos de respiração, conceitos de frase associados a como soprar para o para o instrumento mas andei muitos anos perdido.

Entrevistado

Sim sim, acredito. Agora que fizeste esta pergunta, eu sinto-me um bocadinho da mesma forma também.

Eu

Basicamente é para perceber se há mais gente que partilhe disto como eu.

Entrevistado

É um mundo misterioso para mim também.

Eu

É, porque depois há outra questão que é o feedback sensorial. A única coisa que tens informação para poder reagir àquilo que estás a tocar é através de um feedback sensorial e o ar, em si, não tem feedback sensorial do ar, só por aproximações, através dos lábios, ou no diafragma onde for, não é? Ou no corpo? E estão a insistir contigo, a respiração, a respiração, o ar, quer dizer, como é que nós podemos ensinar alguém a usar o ar ou a respiração se o feedback sensorial é mínimo ou reduzido?

Entrevistado

É tão ambíguo, não é ambíguo mas é pouco perceptível.

Eu

Consideras que segues algum modelo do ensino aprendizagem do trombone? Alguma forma de pensar o instrumento, algum tipo de escola? Na minha área faz mais sentido do que na tua, eventualmente. Mas também, de certeza, que há malta que segue mais um bocado a onda do J.J. Johnson do Urbie Green, não sei.

Entrevistado

Eu diria que no jazz há escolas muito definidas, mas não tem tanto a ver com os instrumentos, tem mais que ver com as linguagens. Como a improvisação é o elemento, digamos assim, central da nossa atividade, há escolas muito bem definidas. As pessoas que gostam de tocar bebop, pessoas que gostam de tocar mais na improvisação mais tradicional, pessoas que gostam de uma improvisação mais pós-tonal, sei lá. Há essas escolas, o bebop, o free, o funk, há uma série de escolas que não estão propriamente a aglomeradas em torno de um músico em particular, de um instrumento particular, mas mais de um género. Até porque, muitas vezes, em Portugal não acontece muito isso mas, por exemplo, nas escolas fora daqui, nos Estados Unidos, acontece muitas vezes tu estudares com uma pessoa que nem é do teu instrumento, aliás, eu fiz isso durante algum tempo, que é estudar com pessoas que não são do teu instrumento. Vais estudar com um saxofonista, porque a linguagem do saxofonista tem muito mais afinidade contigo do que tem a linguagem do professor de trombone, percebes? Portanto, isso é mais sensível ao nível da linguagem do que propriamente ao nível do instrumento, com certeza que é bastante diferente na música erudita, não é?

Eu

É. Tu aprendes o instrumento e não apenas a linguagem. Para mim, acho que faz toda a diferença naquilo que é a procura da mensagem musical. Mas isso já sou eu a especular um bocado acerca daquilo que me estás a dizer.

Entrevistado

Agora, também deixa-me acrescentar aqui uma coisa que eu comecei logo no princípio por dizer isso, é absolutamente essencial, quando fazes isso, que já tenhas um domínio, uma autonomia considerável no teu instrumento, não é? Porque senão as coisas não vão resultar. Se não sabes tocar trombone, vais estudar com um professor de saxofone? O quê? Ao primeiro estímulo que recebas do professor não vais ser capaz de lhe dar resposta, não é?

Eu

Vais estudar com o Joe Alessi porque gostas de o ouvir. Resta saber se gostas de ouvir do ponto de vista da música que ele faz, ou se o admiras enquanto forma, não é? Parece-me que no jazz vocês estão muito mais abertos a outro tipo de poluição, poluição no bom sentido, obviamente.

Entrevistado

Sim, sim, sim.

Eu

Quais são as características mais importantes que consideras num aluno?

Entrevistado

No aluno, a primeira de todas é a humildade. Ou seja, colocar-se numa posição de humildade. Humildade não quer dizer que tu tenhas que abdicar da tua personalidade e que tenhas que aceitar tudo o que o professor te diz, mas temos de nos colocar numa posição em que estejas disponível para receber a informação e que sejas, pelo menos, disponível para experimentar aquilo que é proposto. Portanto, um aluno que à partida tem reticências em relação a tudo, vai ter uma capacidade enorme de absorver, seja o que for que lhe seja transmitido. Eu acho que a humildade e a capacidade de se disponibilizar a ouvir coisas com as quais possa, eventualmente, não estar de acordo, acho que é, absolutamente, essencial. Porque, muitas vezes, a mensagem é um bocadinho maior do que o momento presente. Aquilo que eu te estou a dizer hoje, pode ter implicações no teu futuro, à distância. É importante, desse ponto de vista, o aluno estar pronto e receptivo a ouvir aquilo que se lhe diz. Agora, eu acho que a missão de um professor é, na verdade, transmitir ao aluno as ferramentas de auto análise e de auto regulação. As ferramentas de de uma atitude até meta cognitiva, de maneira que, em tempo útil, o aluno deixe de precisar do professor, não é? Tem que haver sempre, da parte do aluno, uma atitude pro-ativa para também ser responsável pelo seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor ser responsável pelo processo de ensino, mas cabe ao aluno ser responsável pelo processo de aprendizagem e colmatar, digamos assim, de certa forma, complementar aquilo que é feito pelo professor como uma atividade. Ou seja, no fundo aquilo que eu estou a dizer com palavras assim mais complicadas é que o aluno tem que fazer o seu trabalho também e estar disponível para receber a informação e digeri-la da melhor forma.

Eu

O Alessi diz que o aluno tem que aprender a ser o seu próprio professor.

Entrevistado

Exatamente, é isso mesmo, é aí que eu queria chegar.

Eu

O Alessi diz que o melhor aluno dele, é um aluno que agora é o primeiro trombone em Vancouver. Foi um aluno que conseguiu e ele não era o mais talentoso, durante o curso ser aquele que aprendia de uma forma eficaz, de uma forma que ele saiu do curso a saber ensinar-se a ele próprio. Ele diz que esse é o grande objetivo dele enquanto professor.

Entrevistado

Eu acho que o meu objetivo é muito semelhante a esse. É dotar os meus alunos das

ferramentas para que, mal acabem a escola, possam prosseguir o mesmo trajeto mas sem precisar que alguém esteja lá sempre a servir de...

Eu

Tu consideras que ter uma boa audição, um bom ritmo ou uma boa intuição até musical, é importante ou não, se são competências ou aptidões que se podem desenvolver ou trabalhar.

Entrevistado

Absolutamente. E eu acho que, nesse aspecto, não tinha talento inato nenhum, portanto, eu não tenho um ouvido, particularmente, desenvolvido, no entanto, trabalho isso todos os dias, tenho essa consciência e tenho que trabalhar todos os dias. Tudo isso são competências que, obviamente, se nós a tivermos de forma inata nos podem ajudar. Mas vou-te ser franco Vítor, a maior parte dos alunos com quem trabalhei, por exemplo, ao nível do Conservatório, que eram talentoso, os alunos que tiravam as melhores notas a formação musical, não sei a onde estão a maior parte deles. Agora, sei onde é que estão aqueles que trabalharam e desenvolveram essas competências, esses sei onde é que estão. Mesmo que tu não tenhas essas competências desenvolvidas de forma inata, se tiveres a tal perseverança, o tal espírito de trabalho, o espírito de sacrifício, acho que tudo isso são competências que se podem adquirir.

Eu

Esta questão relaciona-se com aquela questão do professor. As respostas são sempre muito parecidas do que se considera mais importante num professor ou para se ser músico.

Entrevistado

É, são similares, portanto, acho que tudo isso são competências que podem-se desenvolver.

Eu

Como é que utilizas a experiência que o aluno traz consigo nas tuas aulas? Ou seja, a importância dos conhecimentos e as experiências que o próprio aluno possui?

Entrevistado

Isso é indispensável. Eu, pelo menos, faço sempre esse exercício, sempre que eu quero transmitir um novo conhecimento, vou sempre perceber de que forma é que possa assentar esse novo conhecimento em algo que o aluno já traz de trás. Por exemplo, posso te dar um exemplo muito concreto. Uma das escalas com que a gente lida no jazz, por exemplo, a escala octatónica. É uma escala artificial concebida por uma série de intervalos regulares meio tom, tom, meio tom, tom. É uma escala que, auditivamente, há certas resistências do aluno porque passou a vida toda ouvir a música tonal e aquelas escala, de repente, que tem uma sonoridade algo difícil de assimilar numa primeira instância. E eu, muitas vezes, digo aos alunos, eh pá, tem calma, pensa nesta escala. Se tu, em vez de começares na primeira nota, começares na segunda, isto são 2 tetracorde da escala menor, portanto, começa com um tom dó ré, meio tom ré mi bemol, mi bemol fá um tom. Portanto, estás a ver? Dó, ré, mi bemol, fá isto são as primeiras notas da escala menor e depois voltas a fazer isto a partir de um trítone. Ou seja, isto é só um exemplo que eu estou a dar assim, mais concreto de como é que partindo de conceitos que eles já têm pré-adquiridos, é essencial para que a assimilação de novos conceitos possa ser mais eficaz. E eu, pelo menos tenho sempre esse cuidado. Sempre que quero transmitir uma ideia nova, tento perceber, ok, onde é que eu posso alicerçar isto em algo que eles já têm bem fundamentado?

Eu

Em que circunstâncias é que mobiliza essas concepções?

Entrevistado

Em todas as circunstâncias, sempre que tenho um desafio novo, sempre que tenho algo que eu entendo que possa vir a ser um desafio, tento sempre conceptualiza-lo e pensá-lo com base em coisas que já estejam dominadas e pré-adquiridas.

Eu

E tu em que momentos é considerado importante do aluno ser ouvido, ou seja, quando responde a questões que lhe são colocadas, quando executa um exercício?

Entrevistado

E ser ouvido como? Saber a opinião dele?

Eu

Sim, dentro daquilo que estavas a falar da meta-cognição, eventualmente, ou seja, o aluno ser chamado à consciência, eventualmente, se é que isso é possível.

Entrevistado

E a pergunta, desculpa, não te importas de repetir?

Eu

Em que momentos consideras ser importante o aluno ser ouvido, ou seja, dares voz ao aluno. Estás numa aula, sejas uma pessoa de exteriorizares isso ou não, há sempre uma relação de poder entre um e outro. O professor, em princípio, é uma figura de poder, não é? E eu estou a perguntar quando é que nós conseguimos, ou quando devemos, ou em que alturas em que podemos tirar essa...

Entrevistado

Sim, essa barreira.

Eu

Exato, essa figura, essa barreira.

Entrevistado

Vítor, não quero parecer presunçoso, mas eu acho que comigo só funciona ao contrário. Eu só levanto essa barreira em última instância, ou seja, eu só exerço o poder de docência, digamos assim, quando sou levado a isso, em casos extremos, caso contrário, eu ouço o aluno.

Eu

Ok.

Entrevistado

Para mim, é importante ouvir o aluno em todos os momentos, estar atento a qualquer tipo de manifestação do aluno, seja crítica, seja de que género for. Por exemplo, acerca das dificuldades que ele encontrou, todas as semanas eu pergunto, fizeste o exercício? Que problemas é que isto causou? Eu acho que é imprescindível estar constantemente a envolver o aluno no processo e, lá está, esse poder que tu falaste e que eu reconheço que existe, comigo levanta-se em situações extremas, quando, realmente, estou a chegar a um ponto em que observo que talvez seja melhor solução, levar um aluno numa determinada direção e quando não tenho outra solução, ou, por exemplo, há coisas em que o professor tem que tem que agir dessa forma. Por exemplo, a tua avaliação vai ser feita desta maneira, são estas as regras. Pronto, e ele diz, professor, mas não dava para ser? Aí, não, as regras são estas, temos aqui padrões definidos de aferição, de competências, portanto, tens que tens que ir por este caminho. Isso seria, digamos assim, exceção. Durante o processo de ensino aprendizagem, se eu não ouvir o aluno, não é ensino aprendizagem é só ensino. Tens que ouvir o aluno, tens que o perceber, tens que lhe tomar o pulso.

Eu

Em que situações, normalmente, os alunos colocam questões ou fazem propostas? Neste caso será sempre, estás sempre em diálogo.

Entrevistado

Sempre em diálogo. Por exemplo, nós temos uma lista de temas obrigatórios, há bocado estávamos a falar de programas nas aulas instrumentais, temos uma série de temas obrigatórios e têm 30 temas disponíveis dos quais têm que escolher 10. São eles, que normalmente escolhem 10 e eu posso fazer uma sugestão, dizer, olha falta-te competências nesta área, se calhar, este tema vai-te ajudar neste sentido, mas é sempre numa base de diálogo, não é? Mas sempre numa base de diálogo, numa base de otimizar.

Eu

Tu, enquanto professor, pensas no futuro profissional dos alunos, ou seja, que área poderão seguir, se performance, se docência? Já percebi que a linguagem é uma coisa muito, não é? Que pode definir um músico, não é?

Entrevistado

Sim, absolutamente. O percurso que eles optam, neste diálogo que nós temos, eles, normalmente, vão formalizando, digamos assim, um percurso com formalizando numa direção estética que depois, obviamente, tem implicações na carreira futura. Mas mais do que isso, aquilo que eu acho extremamente importante e tento fazer o mais possível durante algum tempo, tento acompanhar os alunos mesmo fora da escola, para lá dos limites do recital final. Tento perceber o que é que está a acontecer e muitos deles ficam aqui pela área do Porto, eu vejo possibilidades de os tentar ajudar a ter uma perspectiva extra escola, obviamente, estou cá para isso. Tento acompanhá-los, digamos que o meu papel, enquanto professor, não termina quando acabam o curso. Se puder manter uma relação com eles mesmo até para mim, até numa perspectiva egoísta. Vítor, deixa-me explicar-te isto. Numa perspectiva egoísta, até para mim isso é bom. Acompanhá-los, depois, na fase inicial das suas carreiras, ou ao nível de uma de uma pós-graduação que eles possam fazer, é interessante ver com o que é que eles estão a fazer, de que forma é que estão a fazer, porque isso vai-me informar muito bem do meu trabalho para os alunos futuros, não é? De que forma é que eu posso ajudar os alunos futuros, à luz daquilo que os alunos antigos estão a fazer.

Eu

Sim, mas tu adaptas os teus modelos de ensino com consoante o interesse do aluno?

Entrevistado

Constantemente, sim. Dentro de determinadas balizas, sim.

Eu

Está bem, chegamos ao final. Obrigado pelo teu tempo.

Entrevistado

Oh, pá, não tens nada que agradecer, foi um prazer. Esta tertúlia foi incrível.

Entrevista a nº 15
Realizada a 12 de fevereiro de 2021

Eu

Muito bem, vamos começar pelo 1º grupo de questões que são acerca da vida pessoal pessoal, ou seja, do contexto social. E, nesse sentido, perguntava qual era a profissão dos teus pais, qual grau académico e se tinham algum tipo de relação com a música, fosse amador ou profissional.

Entrevistado

Sim, o meu pai era veterinário, infelizmente morreu quando eu tinha sete anos mas ele também gostava de música e tocava piano. Tocava jazz no piano, eu lembro-me que aquele grande ídolo dele era o pianista Errol Garner, ele gostava muito de ouvir e, portanto, já aí havia algumas pistas, não é. A minha mãe, trabalhou muitos anos como secretária e não tinha nenhuma... quer dizer não tocava música mas gostava muito de música e eu lembro-me de, todo o dia todo, ela tinha sempre música a tocar em casa. E, talvez, vale a pena também contar que tinha um tio, por parte do meu pai, que também não era músico, por acaso, não me lembro qual era a profissão dele, sinceramente, acho que era dentista mas não tenho bem a certeza. Ele tocava clarinete, portanto, havia, assim, música na família, a minha avó também tocava piano.

Eu

Paterna, não é?

Entrevistado

Não, materna. Os meus avós paternos eu, praticamente, não conheci e como o meu pai morreu muito cedo, depois perdeu-se um bocado o contacto, portanto, não teve grande contato com eles. Mas, depois, que, na realidade, me influenciou mais para essa via do jazz, foi um namorado que a minha mãe, depois mais tarde, teve durante muitos anos e que tinha sido, quando era novo, saxofonista profissional nas orquestras de dança em Copenhaga, na Dinamarca. Ele ensinou-me, inclusive, vários temas de jazz, ainda era muito novo. Comecei a tocar com 10 anos, comecei a tocar trompete. E, já nessa altura, eu achava graça a isso e, então, muitas vezes à noite, nós tínhamos um piano vertical lá em casa, e muitas vezes à noite pegava em mim e ensinava-me temas do jazz, daqueles temas de jazz assim mais simples, não é? E ficamos ali a fazer uma jam session, só eu e ele, eu gostava muito daquilo. Ele começou a oferecer-me cassetes com gravações de, tipicamente de Big Band, ele era até considerado uma espécie de especialista em Big Band na Dinamarca. Era um grandíssimo colecionador de discos e tinham uma coleção enorme. Quando ele morreu, curiosamente, essa coleção foi doada à rádio nacional da Dinamarca, era tão importante quanto isso.

Eu

A sério? Incrível.

Entrevistado

Foi incrível, ele chamava-se Paul, colecionava discos de jazz, tipicamente de Big Band, era especialista. Era daquelas pessoas... como mesmo, que sabia dizer quem tocava na Big Band de Duke Ellington em 1954, dizia os músicos todos e depois dizia, mas em 1955 daquele saiu e entrou aquele, sabia aquilo tudo de cor.

Eu

Ele era saxofonista, não é?

Entrevistado

Ele era saxofonista, sim. E a outra pancada que ele tinha, por assim dizer, era colecionar saxophones. Mas ele só colecionava um tipo de saxofone que era o

saxofone tenor Conn de 1939. Era tão específico quanto a isso, eu ainda me lembro disso. Procurava no mundo inteiro.

Eu
Isso é uma raridade, não?

Entrevistado
É, o que ele dizia é que a liga daquele ano, eh pá, são os melhores saxofones. Então, procurava no mundo todo, mandava vir, comprava os saxofones restaurava-os e, depois, muitas vezes vendia-os, outra vez. Há uma história, enfim, a história é, realmente, muito engraçada. Há uma história quando ele ainda era mais ou menos ativo, foi a Montmartre, que era um grande clube de jazz em Copenhague, na nessa altura e estava lá a tocar o Stan Getz. Ele, na pausa, foi atrás do palco para falar com Stan Getz e tinha o seu saxofone com ele. O Stan Getz ficou muito interessado em saber que saxofone ele tinha na caixa. E o Paul disse-lhe que era um Cone de 39 que eu uso. É pá, deixa-me experimentar. E então, o Stan Getz experimentou o saxofone e ficou maluco com o saxofone, completamente maluco. É pá, compro-te já o saxofone, pelo valor que tu quiseses. E o Paul não queria vender porque ele gostava muito do saxofone, e por muito que o Stan Getz insistisse ele não quis vender o saxofone. Nessa altura o Stan Getz vivia na Dinamarca e no dia a seguir telefona a mulher do Stan Getz a Paul a dizer: ó Paul, você tem que vender o saxofone ao Stan porque ele está aqui, em cima da cama, a chorar e não fala mais nada. Quer saxofone, quer saxofone, vai ter que vender. Mas o Paul disse: peço desculpa, mas não vou vender o saxofone. Pronto e aquilo ficou assim. Vinte anos depois, telefonam uns amigos do Stan Getz, dos Estados Unidos, ao Paul: somos um grupo de amigos do Stan Getz e ele vai fazer anos e nós queríamos saber se o Paul ainda tem aquele saxofone, é porque nós estamos interessados em comprar e oferecer ao Stan Getz. E o Paul disse: sim, por acaso ainda tenho, se a gente chegar a um preço razoável já não me importo de vender e assim foi. Os amigos do Stan Getz lá lhe compraram o saxofone e ofereceram ao Stan Getz e depois o Paul disse que se nos concertos ele andar a tocar com o saxofone.

Eu
Vinte anos depois! É uma história incrível essa...

Entrevistado
É incrível, não é? É verdade, mas para perceberes um bocadinho do nível de loucura deste Paul em relação ao jazz, era mesmo um grande, grande, grande fã e acho que ele pegou-me um bocado, isso também, não é?

Eu
Os seus pais tinham ensino superior, não?

Entrevistado
Portanto, meu pai sim, era veterinário, não é? A minha mãe não, tinha 12º ano.

Eu
Na Dinamarca qual era o ensino obrigatório?

Entrevistado
É boa pergunta, acho que não era 12º ano. Nem hoje em dia é. Eu acho que a escolaridade obrigatória é até ao décimo ano. Que é curioso, que é o que eu tenho, a nível escolar. Eu não avancei porque queria, nessa altura, tocar música, portanto, não queria saber mais da escola.

Eu
Então estudou em escola pública, não é? Suponho.

Entrevistado
Sim.

Eu
Então, vocês estudam até aos 16 anos, obrigatoriamente?

Entrevistado
É, foi, exatamente. Estudei até aos 10... deve ter sido 16 anos, exatamente. E depois a arranjei uns trabalhos. Eu lembro-me para comprar o meu primeiro trombone arranjei um trabalho de limpeza, a fazer limpezas, só que como era da 5 da manhã até às 8 da manhã e aquilo pagava muito bem. Na Dinamarca as regras do trabalho são muito estritas, não é? E, portanto, se trabalhas das 5 às 8 vale quase um dia de trabalho inteiro por causa do horário e consegui rapidamente pagar o trombone. Depois, trabalhei num supermercado, trabalhei como jardineiro, altura, também. Tudo coisas que fossem compatíveis com, enfim, eu também poder tocar música, não é?

Eu
Pois, para estudar. Já percebi que começou a tocar trompete com 10 anos, não é?

Entrevistado
Sim, certo, exatamente. Isso era na minha escola onde eu andava, na escola pública, tinha um professor de música que também era assim... um bocado cromo da música. E que também era trompetista, ou cornetista, seria melhor dizer assim, que ele tocava cornetim. Tínhamos na escola, mesmo ligada à escola, uma brasa band, mas onde, depois também, obviamente, vinham pessoas de fora, não é? Não era só que feito com alunos da escola. Ele tinha sempre que procurar músicos vários lados, ali da zona mais ou menos, e que a minha cidade até era uma cidade bastante ativa em termos de música. Eu tocava nessa brass band, não logo com 10 anos, não é, mais um pouco mais tarde. Tocava nessa e tocava numa outra banda Filarmónica ali na Câmara vizinha. Enfim, havia muita atividade musical o que foi, obviamente, muito bom. Mas, portanto, eu comecei com o trompete com aos 10 anos, mas depois, provavelmente nessa altura, não tenho uma ideia muito clara, mudei-me rapidamente para o alto horn, não é, que é aquela trompa em Mib que parece uma tubazita, não é? Provavelmente, porque era preciso lá na brass band. E toquei uns anos aí, alto horn mas isso também não é um instrumento assim muito interessante, é, basicamente contratempos o tempo todo...

Eu
Em Portugal existiu durante algum tempo mas não pegou moda, também, nós, não temos cultura brass band, não é?

Entrevistado
Pois, tem muito que ver com isso.

Eu
Ainda chegou a existir nas bandas filarmónicas mas, entretanto, não pegou moda. Tanto que, hoje em dia, nas bandas filarmónicas, nem clavicornes têm, hoje em dia é tudo trompas.

Entrevistado
Na realidade, do que eu me lembro, tínhamos uma brass band bastante completa, com os instrumentos todos e também aquele cornetim Mib e aquelas coisas todas.

Eu
E o trombone, quando é que isso...

Entrevistado

Pois, ainda não chegamos ao trombone e ainda vamos ter que dar uma volta (risos) porque, depois, uns tempos mais tarde, uns anos mais tarde, não sei especificar, comecei a tocar eufónio, ou melhor, barítono, que é parecido com o alto horn em termos de construção e de tubo, não é? Um eufónio é, assim, mais gordo. E depois toquei bastante tempo barítono e depois, quando tinha, eu acho que 15 anos, é que comecei, de facto, a tocar trombone. Comecei a tocar trombone? Olha, agora fiquei na dúvida, mas eu penso que coincide, também, com o meu começo com um professor mesmo a sério de música. Até lá, foi sempre o professor de música da escola que me ensinou mas a própria escola também fornecia. Eu tinha um programa, fora do horário normal, de ensino de música, ou seja, de aulas individuais.

Eu

Ok, já agora, essa questão de começar a estudar, ou seja, começou a afunilar o seu futuro? Ou seja, eu vou ser músico, não é? Foi nessa altura, terá sido?

Entrevistado

Não, ainda não, nessa altura ainda não tinha decidido isso.

Eu

O professor particular surge em contexto?

Entrevistado

Era uma... como hei-de dizer? É uma era quase uma espécie de troca. Se eu tivesse essas aulas, que eram subsidiadas também pela Câmara, não é, portanto, não eram muito caras, tinha direito a que eles me emprestassem um trombone. Fazia um contrato com a Câmara e o trombone era emprestado pela Câmara e, portanto, era uma maneira de ter acesso ao trombone também. Para além de que, começou a interessar-me ter um professor a sério e por mera coincidência, quando comecei eu nem sabia isso, o professor de trombone, lá na escola, nessa altura, era um craque mundial. Era um trombonista que se chama Casten Svenberg e que hoje em dia está em Graz, na Hochschule, é lá professor de trombone e que, nessa altura, ia dar recitais a Carnegie Hall, portanto, foi uma sorte incrível ter um professor desse calibre, ainda por cima... não foi por essa razão que eu fui ter aulas, eu, depois, conheci-o bem, não é? Andei vários anos estudar com ele e ele ia me contando da vida dele. Portanto, tive muita sorte, também neste aspecto. E depois, enfim, quando a escola acabou eu já não tinha direito a essas aulas e depois continuei a ter aulas com ele, em privado, ia a casa dele e ele dava-me aulas. Continuei isto até me ter mudado aqui para Portugal, em 1986, continuei com essas aulas com ele.

Eu

O trombone como é que surge na vida? Foi uma opção sua ou foi esta questão de ter um instrumento disponível?

Entrevistado

Eu acho que foi um misto lá do meu professor da escola e, eventualmente, algum interesse que eu tinha pelo instrumento, nessa altura, mas não foi uma escolha muito... com um grande desejo, digamos assim. Como às vezes, eu quero tocar daquele instrumento. Não, foi por acaso não foi.

Eu

O que é considera mais importante para se ser músico?

Entrevistado

O que é que é mais importante?

Eu

Sim. Ou de outro modo, quais as aptidões necessárias para se tornar músico?

Entrevistado

Eu diria, não sei, eu diria que, talvez, é fundamental sermos curiosos, não é? Era uma grande curiosidade pela música e por todo aquele mistério que é a música. Ai, eu penso que, se formos curiosos, depois daquelas respostas mais triviais, como o empenho que temos que ter e o sacrifício para estudares etc, etc, etc, acaba por ser um bocado automático, mas vai tudo atrás disto. É, mas se não tivemos curiosidade.

Eu

E a questão, por exemplo, auditiva? Que há pessoas que tem um ouvido naturalmente bom, não é, há outros tem que ter educados.

Entrevistado

Claro, sim, sim. É claro que nós sabemos que há músicos que nós sabemos têm algo de especial que podemos chamar de talento, não sei. E que, de facto, são fora, notamos logo que são fora do comum. Mas os normais, os mortais, entre os quais eu me considero, não acho que tenham uma aptidão especial para a música. Não sentia na altura que tinha, sentia-se, sim, que tinha muito interesse. Seremos músicos na mesma e termino, olha, eu lembro-me de um pianista que havia lá na minha cidade que era daqueles pianistas, dentro da área do jazz, que tocava incrivelmente, tinha ouvido absoluto, aquilo era assustador, aquilo que ele fazia ao piano. Ele não queria saber daquilo para nada, ele foi trabalhar para um banco. Era-lhe absolutamente indiferente essa aptidão toda que ele tinha. Portanto, acho que isso não prova nada. Quem combina essas aptidões com interesse pela música é claro, tem alguma vantagem, com certeza, mas não é, como é que se diz, não é uma necessidade.

Eu

Não é um ponto de partida para se ser músico, não é?

Entrevistado

Não, acho que não.

Eu

Nós já falamos disto, mas eu volto a perguntar, formou-se, basicamente, na sua escola, não é? Com o Casten Svensberg, em brass band e essas coisas, não é?

Entrevistado

Ah, e é verdade, quando comecei a interessar-me pelo jazz, ainda estava a estudar com o Casten Svensberg, ele disse-me: Ok, se tu queres tocar jazz, então obviamente, não tens de ter aulas comigo, mas tenho um colega que trabalha na big band da rádio dinamarquesa, que é um trombonista que ainda existe, que é o Vincent Nilson, que é trombonista sueco e era, na altura, o primeiro trombonista da big band da rádio da Rádio Nacional da Dinamarca. E ele dizia, vais ter aula com ele, porque ele foi dos poucos colegas meus que me vencia sempre nos concursos. Esse é o meu professor, portanto ele é mesmo bom (risos). Aí é, então vamos embora, mas isso depois nunca chegou a acontecer porque, entretanto, mudei-me, aqui, para Portugal.

Eu

Como é que o jazz surge surge na sua vida?

Entrevistado

Foi este interesse que o Paul me deu e depois tinha um grupo de amigos, não sei bem como é que isso é acontece, na verdade. Tem alguma ligação com a brass band. Alguns dos bons músicos na brass band tinham uma banda de funk e que eram tão bonzinhos, até chegaram por gravar um disco, já nessa altura. Um disco , isto é, um single na altura, não é? E eu estava maluco com aquilo, completamente maluco, e tentei... não era eu o trombonista dessa banda, era outro trombonista que também estava lá na brass band. Eu quis tanto fazer parte daquela banda, que eu comecei a ir lá, onde eles ensaiavam que era numa outra escola e quando eu sabia que eles estavam lá ensaiar, eu ia para lá e pedia uma sala e estudava trombone ao lado. Até que um dia o trombonista não apareceu, e é mesmo assim, foi de propósito. Não apareceu e como eles sabiam que eu estava ali ao lado a estudar, perguntaram-me se eu não queria ia fazer um ensaio, já que o outro não vinha e eu claro que sim, vamos embora, é já. E depois, lentamente, olha fui substituindo outro trombonista, porque ele, se calhar, começou a desinteressar-se, não sei e começaram a chamar-me mais e mais vezes. Todos os músicos dessa banda de Funk estudavam jazz. Eram músicos de jazz ou interessados em jazz e tínhamos nessa escola, que é que não era minha escola, era uma outra escola dentro da mesma Câmara, mas outra escola e esta escola tinha um professor de jazz, guitarrista. Também era muito bom que se chamava... não sei, eu penso que ele ainda é vivo também. E então comecei a ter aulas de jazz. O que são aulas de jazz? Improviso, sei lá, aprendemos temas, aprenderam que lhe sobre improviso, não é? Portanto, eu nunca cheguei a ter aulas de jazz com o trombonista, foi sempre com esse guitarrista. Bem, não é completamente verdade, porque depois andei uns meses na licenciatura em jazz aqui em Lisboa e tive o Lars Arens como Professor. Mas era quase como... como somos colegas e amigos é um bocado, enfim, mas pronto.

Eu

Quais foram os professores mais relevantes na sua formação, ou seja, aqueles professores que marcaram mais?

Entrevistado

No trombone foi, sem sombra de dúvida, este Casten Svanberg sim, sem sombra de tudo, foi muito importante, muito, muito, muito importante, era exigente, mas era daqueles professores também um bocado malandro, como os trombonistas também gostam de ser, não é? E, portanto, ao mesmo tempo que era muito exigente e, obviamente, quando ele exemplificava qualquer coisa no trombone, era de ficar bom de boca aberta, não é? E, portanto, isso foi muito forte. E criámos uma espécie de amizade, não é, dentro daquilo que é possível e, portanto, era uma pessoa que me era muito perto ainda por cima e não tinha o meu pai, não é? E há também fez um bocadinho de figura de de pai nesse aspecto, enquanto meu professor, de tal modo que eu lembro-me, várias vezes, dele convidar a minha mãe para ir lá comigo a casa dele quando ele me dava aulas e depois, a gente antes da aula ou depois da aula, ficávamos ali a conversar um bocado e tal, portanto, era uma relação.

Eu

Muito próxima, não é?

Entrevistado

É, era e isso, foi muito importante. Eu seguia muito à risca o que ele dizia, eu acreditava que aquilo que ele dizia estava certo, não é? Mas, mais tarde, vim a saber que nem tudo estava, mas pronto.

Eu

Há sempre vários pontos de vista.

Entrevistado

Claro, claro, exatamente

Eu

Acho que o mais importante é acreditar, acho eu.

Entrevistado

Sim, sim, eu acho que sim. Eu acho que sim, é mesmo preciso, não é? E isso faz lembrar que estou a fazer aqui uma injustiça, porque estou a esquecer-me de uma parte também importante em termos de relações humanas em relação ao ensino do trombone. No primeiro ano que em que eu vim para Portugal, eu fui logo inscrever-me no Conservatório Nacional e eles não sabiam de todo o que haviam de fazer comigo, nunca tinham tido um estudante Internacional, não sabiam se isso era possível, se não era possível. Eu disse, mas eu não quero fazer o curso, eu só quero ter aulas de trombone com o vosso professor, que era o Emídio Coutinho. Chateei-os tanto que eles disseram, então está bem, vai lá falar com o Emídio Coutinho e se ele aceitar, inscrevemos-te aqui em trombone. E o Emídio aceitou, o que foi espetacular porque ele não falava inglês, praticamente, portanto, as nossas conversas eram por gestos, não é? É claro que, para esta primeira conversa, eu trouxe um tradutor comigo, evidentemente. Mas depois as aulas eram por gestos e por mímica e não sei quê, e o Emídio Coutinho também tinha esse lado humano, muito forte. E depois, mais tarde, encontrei-me com ele, portanto, fora da música, num casamento de um amigo comum. Olha, outro trombonista que hoje em dia não está em atividade, que era o Carlos Simões, que tocava no Casino Estoril na orquestra do Casino Estoril e que...

Eu

Também era músico da banda da marinha, não era ou não?

Entrevistado

Não, não o Carlos Simões não é. Quem era da banda da Marinha era o Carlos Gonçalves, o bojardas, o trombone baixo.

Eu

Ok.

Entrevistado

Não sei se estás a ver quem é.

Eu

Sei, de nome.

Entrevistado

É irmão do Rui Gonçalves. O Rui Gonçalves ainda está muito ativo, não é? Com o Tony Carreira e não sei quê, mas o Carlos Gonçalves, acho que hoje em dia é fisioterapeuta, assim, qualquer coisa, bom... mas enfim... quando o Carlos Simões se casou convidou Emídio Coutinho, que também tinha sido professor dele, e tivemos a oportunidade de falar. Isto foi numa altura em que eu falava bem português e alguns anos depois ter tido aulas com ele, percebi ainda mais como era uma pessoa muito doce e muito afável. Mas, mesmo sem a gente, na altura, conseguir falar foi espetacular e isso também tem uma curiosidade. Na verdade, o que fez com que o Coutinho me aceitasse foi porque, quando o Coutinho era novo, tinha ido para a Dinamarca estudar, curiosamente.

Eu

Foi, ele estudou com o Palmer Traulsen.

Entrevistado

Ele estudou com o Palmer Traulsen que era, digamos, era a geração anterior à do meu professor na Ópera Real de Copenhaga, onde o meu professor também começou antes da saída para a sinfónica da rádio, antes disso, era o trombonista da Ópera Real. E antes dele, era o tal o Palmer Traulsen, exatamente, portanto, está tudo muito ligado, incrível, não é? Vou para Portugal e tem uma ligação com Dinamarca, mesmo assim.

Eu
É, o mundo é pequeno.

Entrevistado
É mesmo.

Eu
Durante a sua formação, organizou ou participou em concertos da escola ou outras coisas? Por exemplo, tinha essa banda de funk, tinha outros projetos também, ou não?

Entrevistado
Portanto, minha brass band organizava imensos concertos, a gente estava sempre a fazer concertos, e o meu professor também organizava recitais de trombone, quartetos, duetos, etc., etc., mas eu lembro-me, nessa altura, estar sempre a tocar para o público. Ora, para além, depois de ter tido aquela banda de funk, um bocadinho mais tarde, e que também, isso não aconteceu muito, mas de vez em quando tocávamos por aí.

Eu
Ok, e é essa experiência com com os colegas, como é que isso influenciou, na sua vida?

Entrevistado
É, pá, fica a amizade. Ainda sou amigo da maior parte deles hoje em dia criam-se uns laços muito fortes, porque... É aquela coisa que a música tem, não é? É um ato de alto risco, onde embarcamos todos no mesmo barco, não é? E temos que o levar a bom Porto. E eu penso isso, exatamente, da mesma maneira que dentro de um barco, entre as pessoas cria-se um laço muito forte e que se propõem é correr este risco em frente a um público, não é? Aceitar este risco que é tocar.

Eu
Ok, ou seja, podemos dizer, quase, que foi uma preparação para aquilo que foi depois o meio profissional ou não?

Entrevistado
É, quer dizer... não sei. Para mim, a única coisa que distingue um profissional de um amador, é que o profissional ganha dinheiro com a música. Eu nunca... como é que hei-de de dizer? Eu nunca me senti um profissional, eu simplesmente tinha sorte de fazer aquilo que gostava e davam-me dinheiro por isso, não sei se isto faz sentido, não.

Eu
O que eu gostava de perceber é esta relação do colegas, ou seja, que não estamos a falar de um nível onde estamos a ser pagos para fazer um trabalho, não é? Quando nós temos as nossas iniciativas, quase que... se é possível pensar isto como como um laboratório, ou seja, onde nós estamos a experienciar, não é? De forma, é que essas experiências nos trazem ou nos dão outras formas de ver a música ou de a experienciar, não é? Outras formas, de certo, ainda é muito cedo, porque nos falta alguma experiência mas, ou seja, temos a experiência da música, não é?

Entrevistado

Daquilo que eu me lembro, do que sentia na altura, quando ia tocar e daquilo que eu sinto hoje em dia, quando vou tocar, que, infelizmente, não assim tantas vezes quanto a isso. É a mesma alegria, é alegria pela música, é alegria para estar com as pessoas. Eu acho que os músicos têm uma tendência natural de ficarem amigos, embora haja algumas histórias de desentendimentos, não é? Mas eu, sinceramente, enfim, deve haver músicos que não me podem ver à frente é, mas... em relação, praticamente, a todas as pessoas, sempre senti uma grande proximidade e de uma forma muito natural e que depois evolui para uma amizade. É, de tal forma, que depois nos encontramos com as mesmas pessoas fora da música, noutro contexto, sem ser só na música. Visitas em casa, jantaradas sei lá, coisas do género. Por outro lado, também acho que isto faz parte da música. Não é possível só fazer música, acaba por estar tudo muito ligado. A verdade é esta, e portanto, como tu disseste, era uma espécie de laboratório. Cada vez que nós vamos tocar, diria eu, ganhamos sempre mais uma coisinha de nada de experiência, não é? De tal modo que, este acumular todo hoje em dia, diria que tenho bastante, olha, se calhar tenho mais experiência do que jeito. Vamos pensar assim, não é?

Eu

Eu lembro-me, era miúdo nem sequer tocava trombone e já o via na televisão a tocar, não é?

Entrevistado

Sim, isso é daqueles anos com Herman José e daquilo tudo, daquela altura. Não me lembro bem quando isso foi... foi nos anos 90. Isso foi uma altura muito intensa. É pá, eu tocava todos os dias, isso, talvez, tenha sido a altura em que mais me senti músico profissional porque tocava muita música que não gostava muito e isso, talvez, seja uma indicação de que eu agora estou a ser músico profissional.

Eu

Estão a pagar-me para fazer isto, não?

Entrevistado

Exatamente, de facto era disso

Eu

O que considera que é mais importante num professor? E ainda, de que forma é que foi inspirado, afetado?

Entrevistado

O que é que era mais importante no meu professor?

Eu

Num professor, ou seja, qualidades tipo, já falamos disso, acho eu, nesta questão de ser uma pessoa de criar empatia, não é?

Entrevistado

Sim sim, a empatia é muito importante. Tanto no caso com o Svenberg e com Emídio Coutinho era a capacidade deles de criarem empatia. E como há bocado estávamos a falar, por exemplo, que eu acreditava em tudo o que o meu professor, na Dinamarca, me dizia. Quando tive aulas com o Emídio Coutinho havia certos aspectos da técnica com os quais eu não concordava e que lhe dizia, o meu professor, na Dinamarca, não me tinha ensinado a tocar dessa maneira e insisti nisso. Mesmo nisso, o Emídio Coutinho foi espetacular, porque ele disse assim, ok, tu foste ensinado assim e não vou mexer nisso, mas tens de tocar aquilo que eu te peço na mesma. E eu disse, ok, é justo, vamos embora. E, portanto, mesmo a esse

nível, ele foi incrível, aceitou isso como uma naturalidade muito grande. Portanto, de facto, a empatia é o mais importante.

Eu

Qual a experiência, no seu percurso enquanto aluno, que o tenha marcado negativamente?

Entrevistado

Negativamente? Tenho que pensar, se é que há.

Eu

Pode não haver, sim.

Entrevistado

Eu acho que é uma história importante contar. Não é propriamente uma coisa negativa, mas foi um momento negativo na minha aprendizagem do trombone. Que houve, numa determinada altura, na Dinamarca, com o Casten Svanberg, eu comecei a ficar farto. Estava farto de estudar e estava farto do trombone e aquilo não andava para frente e estava, pronto, com aquelas depressões, não é? Que a gente, às vezes, tem na música. E, depois, comecei a baldar-me às aulas, não é? Tipicamente essas coisas todas, mas aí o Casten Svanberg pegou em mim e perguntou-me, o que é que se passa? E eu comecei a falar com ele. Isto não me está a dar gozo, parece que não vou a lado nenhum e nunca consigo tocar as peças que tu me dás, são muito difíceis e não sei quê. Eu acho que estava com aquele método de Blazevich, com as claves, pá, mas aquilo tem lá umas mais coisas chatas. E ele diz assim, olha lá, e acho que é importante contar isto por causa do que ele disse depois, ele disse, isso é do teu ponto de vista, tu é que estas a sentir que não está a acontecer nada porque eu estou a pressionar-te. E, portanto, eu estou sempre a dizer que não está bem e ia dar-te peças mais difíceis, mas tu estás a evoluir, só que não estás a sentir porque eu estou sempre a dar-te mais lenha para fogueira, por assim dizer e, portanto, por favor, não pares, vai em frente. Arranja maneira de ultrapassar isso e, se quiseres, posso recuar um bocadinho na minha ciência, mas não pares porque não é verdade que não estás a evoluir, tu é que não o sentes. E só ele dizer-me isso foi o suficiente para eu ganhar alguma motivação para continuar. Nem sequer foi preciso eu sentir que isso de facto era assim, mas ele ter-me dito isso foi muito, muito importante.

Eu

Acabou de responder à questão seguinte que era: quais os aspectos positivos da dessa experiência?

Entrevistado

Pois, é verdade.

Eu

É ultrapassar, não é? Ou seja, ser resiliente, não é, ser...

Entrevistado

Ser resiliente, é verdade, é. Sem dúvida.

Eu

O que faz nos seus tempos livres?

Entrevistado

(risos) Cozinhar. É outra modalidade musical, não é? Cozinhar é jazz, é improviso.

Eu

E com séculos, não é?

Entrevistado

O que eu gosto mais? Gosto de fotografia. Eu, em determinada altura, achava que ia ser fotógrafo e, se calhar, quando cheguei aqui, ainda estava a pensar que ia ser fotógrafo, não é verdade? Para mim, não era 100% claro que ia ser trombonista ou músico, enfim...

Eu

A chegada cá foi como?

Entrevistado

Pois, essa história também é importante, obviamente. Bom, meu contacto com o Portugal foi: fui contactado pela Associação das Bandas Filarmónicas da Dinamarca para representar a Dinamarca num curso Internacional de música que havia é aqui na Costa da Caparica, feito pelo Inatel. E, portanto, fui convidado, perguntaram-me: queres fazer este curso em Portugal? É só tens que pagar o dinheiro do bolso que nós oferecemos a viagem. Eu disse: claro, nem perguntei mais nada, é já. Isso tem que ter sido em 1985, vim cá fazer este curso no Inatel e que era, mais ou menos, engraçado porque era um curso internacional *sui generis*, ou seja, tinha de dinamarqueses... por acaso não sei se havia mais alguém da Dinamarca... eu acho que sim, talvez, mais um músico qualquer da Dinamarca, por acaso, agora, fiquei na dúvida. Havia um oboé da Suécia, havia uma rapariga ,que tocava fagote, que vinha da Finlândia, e será que era isto? Não eram assim muitos, mas, portanto, esta era a ideia do curso Internacional de música do Inatel, na altura. Era dirigido por um maestro que, suponho, eu não me lembro do nome, infelizmente, mas o maestro era bastante sonante dentro do mundo das filarmónicas aqui em Portugal. Não me lembro o nome dele, infelizmente, mas, provavelmente, alguém pode esclarecer-me. Alguém que pode dizer-me isso quando, com relativa certeza, é o clarinetista Paulo Gaspar, que também estava comigo neste curso. E, portanto, vim cá fazer este curso muito divertido, a maior parte do tempo, embora, tivesse algumas aulas, que nós fazíamos, de teoria que eram em português e eu era obrigado a assistir, eu digo: mas porque é que tenho de assistir, se não percebo nada? Toda a gente tem que assistir às aulas e pronto.

Ficava ali a olhar para o ar durante algum tempo e, enfim, o resto do tempo para era o trivial, ensaiar peças, portanto, não é preciso perceber português, não é? E depois havia, obviamente, muita rapaziada nova e raparigas também que falavam inglês e que traduziam o que o maestro dizia, não é. Aliás, curiosamente, eu já cá estava e, de repente, chega uma rapariga de táxi lá no Inatel da Costa da Caparica e sai do táxi, tira um trombone da mala. Eu fui logo ter com ela para perguntar se ela falava inglês. Sim, começa a falar inglês ou americano corretíssimo, que depois se tornou numa grande amiga minha, ela chamava-se Margarida Costa. Era emigrante no Canadá e ela também participou no curso, portanto, tinha ali um tradutor para o resto da vida, não é?

Eu

Nessa altura não havia uma muitas mulheres a tocar trombone.

Entrevistado

Não, pois...

Eu

Ela, se tocava trombone, não devia ser de cá.

Entrevistado

Pois, ela aprendeu a tocar trombone no Canadá.

Eu

Pois, por cá, eu acho que as primeiras mulheres a começar a tocar trombone, deve ter sido final dos anos 90.

Entrevistado

Mulheres a tocar trombone, profissionalmente, eu acho que só conheço a Andreia do jazz, não é?

Eu

Mas há mais, mesmo nas escolas superiores, mas não são muitas. A verdade é essa.

Entrevistado

Pronto, lá, em Évora, por acaso há uma rapariga agora, a Francisca Firmino, acho que ela é aí do norte, também.

Eu

É do Porto.

Entrevistado

Ela está lá, mudou agora para o trombone baixo. Isso é que vai ser divertido. O André Conde acho que não obrigou, mas sugeriu que ela fosse tocar trombone baixo, porque acha que ela tem um som muito bonito para o trombone baixo, portanto ela agora está nisso.

Eu

Está bem, então, depois veio cá fazer os cursos e deixou-se ficar.

Entrevistado

Portanto, é, então, vim cá fazer este curso e, claro, como tinha que ser, tinha dezanove anos na altura e arranjei uma namorada portuguesa, claro. E pronto, começamos a namorar e eu depois regresssei para a Dinamarca e decidi: olha, porque não voltar a Portugal e namorar com a rapariga. Portanto, andei mais ou menos um ano. Não foi um ano inteiro, mas uns 10 meses a trabalhar como *chefeur* numa empresa de distribuição de partes de automóveis. Porquê? Porque permitia, entre outras coisas, quando havia pausas na rota de distribuição, permitia se esconder a carrinha ao pé da casa, ia tocar meia hora de trombone durante o trabalho, o que era ótimo. Portanto, durante esses 10 meses, a minha vida foi tocar trombone às escondidas nas horas do trabalho e depois à noite, quando chegava do trabalho voltava a tocar trombone. Repetia isto todos os dias. Foi a minha altura mais intensa de estudo, porque como tinha tanta coisa para fazer, tinha que me organizar muito bem, não é? Só trabalhava e estudava, não fazia mais nada. E depois lá está, juntei algum dinheiro para tornar a voltar para cá, mas não era, lá está, para tocar trombone, era para namorar, a verdade é esta, tenho de dizer isto. Então, já agora que eu tocava trombone e já era, mais ou menos, a sério, não é, com o assunto, digamos assim, embora, ainda tivesse essa ideia de, talvez ser fotógrafo, não é? Esta rapariga também estudava clarinete no conservatório nacional, nessa altura. Eu disse, olha, então eu também vou estudar trombone para Conservatório Nacional, e foi ela, então, que me levou lá e fez de minha tradutora no início com o Emídio Coutinho e foi assim que eu acabei por integrar o conservatório. O que me faz lembrar outra coisa bastante importante no meu percurso nessa altura, foi exatamente nessa altura. Não sei como é que isso aconteceu exatamente, não sei mesmo, não me lembro mas o que é certo, de alguma maneira, conheci a Tita Pimentel, da Juventude Musical Portuguesa. Nessa altura, a Juventude Musical Portuguesa patrocinava pequenos grupos, duos, trios e pagavam para irmos às escolas dar aulas de música ou, nas aulas de música da escola pública, portanto, fazer uma visita, tocar e falar sobre a música e dava alguns escudinhos nessa altura, não é? E eu comecei a fazer muito isto, com esta minha namorada, no clarinete e com outra pessoa, que foi muito importante na

minha vida, e que, infelizmente, morreu num acidente, que foi o trompetista Duarte Santos. Já ouviste falar nele, alguma vez?

Eu
Já ouvi falar dele, mas nunca...

Entrevistado
Ele depois, viveu no Porto durante bastante tempo, trabalhava bastante com o com o Paulo Gomes. Éramos nós os 3, portanto, trompete, clarinete e trombone. Isso era numa altura em que eu ainda não falava português, mas pronto, eu lá ía, mas pronto, depois o Eduardo era bestial, porque ele falava com os miúdos e eles achavam muita piada a ele e ele brincava com eles e tal. Portanto, aquilo tinha um grande sucesso. Eh pá, e depois a Tita Pimentel também era outra pessoa espetacular, era muito firme. Lembro-me que uma vez que eu ultrapassei o que seria o aconselhável, digamos assim, levei logo uma rabecada dela forte e feio e, portanto, era uma mulher ali como deve ser. Muito, muito simpático, muito atenciosa e tal. Isto, durou, talvez, um ano ou mais, não me lembro, mas isso tudo coincide com essa altura que eu cheguei aqui para namorar, supostamente.

Eu
O trombone a partir daí começa a ser mais sério, não é?

Entrevistado
É, eu acho que, talvez, aí é que eu percebi que podia ganhar dinheiro com a música.

Eu
Então é, mais ou menos, nessa altura que decide fazer da música profissão ou não?

Entrevistado
Na verdade, não, peço desculpa, não, ou seja, não de uma forma consciente. Aquilo que aconteceu, eu acho que consigo explicar como é que eu me tornei músico profissional, ou seja, alguém que vive de tocar música. Porque, isso deve ter sido ali início de 80... como é que é? Eu cheguei aqui em, portanto, em agosto de 86, para namorar com a tal rapariga. Talvez nos inícios de 87, por aí, eu acho que foi através desta trombonista, a Margarida Costa, que eu tinha conhecido no Inatel, ela tinha uns amigos que queriam fazer uma banda de Dixieland e que são algumas das pessoas que ainda, hoje em dia, tocam na minha banda, Dixiegang. Nomeadamente, o cornetista, o João Viana, disse que tinha uns livros de Dixieland que eu conhecia daquela colecção. Eram uns com arranjos que eu também tinha usado numa banda, olha lá, está mais uma coisa que me esqueci de contar na Dinamarca, entretanto, também toquei com uma banda de dixieland durante algum tempo, lá. Mas não sabia tocar jazz, era tudo escrito. Ou seja, não, ainda não sabia improvisar mesmo, era tudo de música escrita. E há muitos exemplos disso, não é. Tipicamente, o pessoal aí do clássico, quando querem tocar, já pegam nesse livro e fazem uma banda de Dixieland, não é? E foi exatamente o que aconteceu na Dinamarca. Foi exatamente a mesma coisa.

Eu
Eu fiz isso também, confesso.

Entrevistado
Mas depois, quando vim cá para Portugal, eu trouxe alguns desses livros que que eu tinha, não sei como é que eu tinha aqueles livros, mas trouxe os livros comigo e, por mera coincidência, os livros que João Viana não tinha, tinha eu. Portanto, conseguimos montar uma banda de dixieland ali, num instante. Uma banda de dixieland completamente amadora, o nosso único interesse ali, era tocar. Portanto,

tinha eu e a Margarida nos trombones, não era preciso dois trombones para nada, mas a gente queria lá saber disso para alguma coisa, tinha lá o João Viana no cornetim, o irmão dele tocava saxofone barítono, acho que ele fazia on papel da tuba no saxofone barítono nessa altura, e... não me lembro... o Paulo Gaspar só aparece um bocado mais tarde, também o Jacinto Santos que, entretanto, mudou-se para França. O tubista também aparece mais tarde, mas enfim, foi ali a primeira cena do Dixiegang, na verdade. E a gente está a contar isto porquê?

Eu

Estamos a falar disto por causa da forma como chegou a Portugal e como decidiu fazer da música profissão.

Entrevistado

Há, exatamente. Pois, exatamente. Portanto, eu comecei a ganhar aquele dinheiro com a Juventude Musical Portuguesa com aquele projeto e depois comecei a conhecer esse pessoas do Dixiegang, que me levaram ao Hot Club. Há exato! Porque o banjista, que ainda hoje em dia é o banhista do Dixiegang, o Silas Oliveira, tocava numa outra banda de bluegrass e iam tocar no Hot com aquela banda de bluegrass, não é? Bluegrass é uma espécie de country music, mas do Canadá ou das montanhas, não sei bem qual é exatamente a definição de bluegrass, mas é tipo country, não é? E country também tem qualquer coisa, assim, parecido com o jazz, de alguma maneira. E eles iam tocar, portanto, no Hot e, portanto, acho que a gente provavelmente tinha estado a ensaiar antes ou não sei, mas a verdade é que acabo por entrar pela primeira vez na minha vida, no hot clube com trombone na mão. E, como é mais ou menos sabido, na altura, não havia trombonista de jazz em Portugal.

Eu

Não, jazz não, nada. Não havia ninguém que me esteja assim... havia malta do ligeiro, não é? Mas jazz mesmo não.

Entrevistado

Jazz mesmo, pois é, jazz mesmo não, exatamente. E repara, eu também não era trombonista de jazz mesmo, e agora sou também... assim um híbrido, não é? Mas enfim... Entrei lá, e por coincidência, estava lá um saxofonista também bastante conhecido aqui da nossa praça, que é o Naná Sousa Dias. E ele foi ter comigo e perguntou-me o que é que eu tinha dentro da caixa? Disse-lhe é um trombone. Aí é, e tu tocas Jazz? Eu disse, é pá, um bocadinho, gosto e toco, sei algumas coisas e tal, não sei quê. Aí é, então olha, se calhar, no fim disto, quando a banda de bluegrass acabar de tocar, vamos montar aí uma jam session, queres tocar um bocadinho comigo? Eu disse: É pá, está bem, pode ser, vamos embora, vamos fazer isso. E, então, assim foi, a gente tocou ali um bocadinho e o Naná, pelos vistos gostou, porque, o que é certo, é que no fim de semana seguinte, ele tinha lá um gig com a banda dele e convidou-me. Disse-me: Olha, se tu quiseres, eu vou tocar aqui no próximo fim de semana e estás convidado para tocar connosco, vais ensaiar connosco, eu vou te dizer os temas que vamos tocar e assim foi. Portanto, foi a minha, como é que hei-de dizer... foi minha estreia como músico profissional. Foi com Naná Sousa Dias, aquele gig no Hot Club, que era o Naná Sousa Dias no saxofone, era eu no trombone, era um pianista que se chama Ricardo Paulino, era e é brasileiro, não sei se continua a viver cá mas no Algarve, era o famoso Carlos Vieira, mais conhecido por CáKum, na bateria, que também ainda anda aí, ele teve uns anos em Singapura, mas tenho a ideia que ele, agora, regressou a Portugal e falta-me uma pessoa que, infelizmente, já não está entre nós, que era o baixista, lá está não era profissional, amador, no contrabaixo, o Nuno Gonçalves, pai do pianista Rodrigo Gonçalves, que infelizmente também já toca muito pouco piano, mas que tocava toneladas de piano quando era ativo. O Rodrigo, durante muitos anos, foi um dos melhores pianistas cá em Portugal. E, portanto, era este o quinteto, isto foi a minha primeira experiência, e sei que existe uma cassete com

uma gravação disto, que eu devo ter aqui no fundo do baú não sei onde, isso foi gravado e adorava de encontrar para ouvir outra vez.

Eu

As expectativas realizaram-se, ou seja, quando começou a entrar nisto, começou a ver assim um futuro? Sentiu-se com... ou não?

Entrevistado

Não é pá, passei uns anos bastante maus na realidade, depois. Mas fui muito, muito teimoso. Ou seja, o que acontece a seguir a isto também leva a que eu comece a pensar que, de uma maneira ou outra, eu preciso da música para ganhar dinheiro porque, entretanto, separei-me da minha namorada, saí lá da casa dela. Tive que começar a viver sozinho em Lisboa, alugar um quarto, não é? E, portanto, precisava de dinheiro, a história é tão simples quanto isso, e a música era a maneira de eu ganhar dinheiro. Portanto, comecei a procurar tocar com vários grupos. Nessa altura, havia muitos grupos que tocavam nos bares, portanto, não era só jazz. Havia uma coisa, acho que por acaso ainda existe, que era o Marquês da Sé, onde também havia música ao fim-de-semana, mas era era tipicamente música brasileira, não é? Aí, tínhamos que aprender aqueles temas mais conhecidos brasileiros e tal, e lá, também consegui, de vez em quando, ir lá tocar com estes grupos e ganhar mais alguma coisa, mas vivia mal. Não, não há outra maneira de dizer isto, vivia muito mal. Normalmente, portanto, tinha esses gigs ao fim-de-semana e durante a semana não tinha nada para fazer. Portanto, a minha semana eu passava a comer bolachas e iogurte. Depois, lá está, a Tita Pimentel, nessa altura, mais uma vez, foi muito importante, porque ela deixava-me estudar Trombone na biblioteca da Juventude Musical Portuguesa. Era um quarto minúsculo, cheio de livros, portanto, como os livros todos absorviam o som, não chateava ninguém que estava lá a trabalhar, portanto eu passei ali muito tempo a ir à Juventude Musical Portuguesa a estudar na biblioteca, com autorização da Tita Pimentel e a viver muito mal. Mas eu não dizia a ninguém nem à minha família na Dinamarca, eu acho que era mais essa questão, era muito teimoso. Eu não queria que eles soubessem que eu não estava a passar assim muito bem. E é daquelas coisas, eu posso dizer isso assim com alguma leveza porque, é evidente, tinha sempre as costas quentes, se ia tudo correr mesmo mal tinha, obviamente, a minha família na Dinamarca que me vinham buscar ou qualquer coisa não é. Portanto, era aquela coisa de ser novo e não querer dar a parte fraca, ou sei lá o que é isso. Pronto, isso fez com que comesse a envolver-me, obviamente, cada vez mais com a música, não é? Vais tocar ali, depois tocas no Hot Club e as pessoas ouvem falar disso, ainda por cima trombone, lá está, não é? E depois tocas no Marquês da Sé e conhece os outros músicos... eu lembro-me de músicos que eu devo ter acontecido nessa altura, por exemplo, o Jorge Reis andava tocar muito lá. Teve um triste destino não é? E uma data de outros músicos que nem sequer... como ele se chama? O Manuel Costa Reis, o baterista que tocou muitos anos com o Rui Veloso e uma data de pessoal de vários... Maité e como é que se chama outra cantora? A Nucha também cantava lá. Fiquei amigo desse pessoal todo, portanto, daquele pessoal mais do jazz, mas depois também havia do pop e da música brasileira e não sei quê. Aquilo rapidamente se espalhou e comecei a tocar com uma data de pessoas.

Eu

Nesse sentido, quais são os atributos que considera mais importante para conseguir singrar, a integrar-se na profissão enquanto performer?

Entrevistado

Bem, para mim... acho que... lembro-me de pensar muito nisso, e eu acho que a minha grande vantagem, acima de tudo, era que eu era muito versátil. Eu conseguia tocar, quase, qualquer estilo. Olha, outra coisa que me estou a esquecer, nessa

altura, também passei um ano na orquestra sinfónica juvenil com o Bochmann, a dirigir.

Eu
A sério?

Entrevistado
A sério.

Eu
E que tal a experiência?

Entrevistado
Andei um ano na orquestra sinfónica juvenil e gostei, gostei. Era completamente diferente do resto, não é? Gostei bastante. Tocámos o Requiem de Mozart e mais uma data de obras que já não me lembro. Olha outra vez aquela história da amizade, mas por acaso aí havia uma coisa, eu não sei se é muito bonito, mas eu acho que hoje em dia já se pode contar. Era o seguinte: na altura, as cordas eram, tipicamente, da cidade e os sopros eram, tipicamente, do campo e quer se queira quer não, normalmente, são pessoas com formações diferentes e perspectivas da vida bastante diferentes. E, portanto, eu não me identificava muito com os meus colegas de naípe, por assim dizer. Com quem eu me identificava, na orquestra sinfónica juvenil era com as cordas e a maior parte das cordas eram raparigas. Portanto, fiquei amigo de uma data de raparigas que ainda andam por aí a tocar hoje em dia. E é para dizer outra vez, essa parte da amizade, não é, que nós criamos na música e nessa orquestra e nos grupos, é muito importante. E portanto, eu fiz isso, mais ou menos, em simultâneo. Andava a tocar nos bares e andava a tocar na Orquestra Sinfónica Juvenil, e, obviamente, não era uma orquestra profissional, não é? Portanto, andava lá mesmo para aprender, pronto.

Eu
Quais são os atributos que considera mais importante para conseguir singrar a integrar-se na profissão enquanto professor?

Entrevistado
Enquanto o professor? Olha, outra vez, eu, sinceramente, acho que, outra vez é a questão da empatia que nós conseguimos criar com o nosso aluno. É fundamental, na minha opinião, criar alguma empatia com o aluno. A música é importante demais para ser só uma coisa que se ensina... provavelmente estou a dizer um grande disparate, mas como se ensina, matemática é que $2 + 2$ é 4 e etc., etc., etc. Porque a música... mas depois aqui, claro, os grandes matemáticos vão me dar na cabeça porque a matemática este nível também é espetacular, enfim... mas pronto, portanto, mas a música é uma coisa tão importante e tão emocional na nossa vida que não é possível ensinar música e de uma forma fria e desligada das coisas. Por isso, às vezes bem... talvez não chore, mas emociono-me com os alunos e muitas vezes chateio-me com eles e refilo com eles, mas mesmo chateado. Não é só aquele chateado de treinador de futebol, não é? Não, fico mesmo zangado porque eles não fazem bem e prejudicam a eles e prejudicamos outros dizer. Portanto, ao mesmo tempo que temos que criar essa empatia, também temos que tentar ser justos e, muitas vezes, isso torna-se ainda mais importante com os maus alunos. Os maus alunos no sentido de terem talvez um bocadinho menos jeito do que outros, também já falamos um bocadinho sobre isso, não é? Essa história do jeito ou não? Porque, é pá, é assim, o bom aluno é fácil. Ele faz tudo sozinho, é só dar uma dica ali, ali, ali e faz, sinceramente, eu acho isso. Agora, aquele aluno que não tem, assim, grande jeito, mas que quer é muito mais difícil. E aí, temos que criar, ainda mais, alguma ligação com a pessoa. Às vezes, nós conseguimos transportar-lo para aquilo que pretende, não é, por assim dizer. Eu tenho exemplos, não na universidade, mas como professor de trombone no Hot Club com alguns

alunos com muito, muito pouco jeito, mas que insistiam e eu, ok, vamos embora, e não consegui. Portanto, não há uma receita certa.

Eu

Claro, não há resultados à partida, não é? Considera importante fazer formação no estrangeiro? Veio da Dinamarca para cá, mas, ou seja, já cá está há muitos anos, não é? Considera importante um aluno fazer formação no estrangeiro?

Entrevistado

Eh pá, considero fundamental. Sempre que um aluno deseja ir para fora, eu apoio isso a 200 por cento.

Eu

E porquê?

Entrevistado

É pá, simplesmente pela experiência. Para, ou seja, para ter um outro ponto de vista. Já apanhei, principalmente em Évora, alunos que vão passar um semestre para Amesterdão ou assim, algum sítio... e depois também há um reverso da medalha que é, eles, depois, chegam cá e contam o que fazem lá e dizem: isto afinal, não é assim tão diferente. Toda a gente fala da universidade em Amesterdão, mas não fazem, assim, nada de especial para além daquilo que nós já andamos a fazer aqui. Simplesmente, lá está outra vez, é pá tem um, como é que se diz? Um... Como é que se diz? Um leque de de alunos enorme, não é? E, portanto, como os alunos, são todos muito bons, claro, a universidade também é.

Eu

Considera mais importante o reconhecimento do público ou dos pares?

Entrevistado

É diferente. E eu quando estou a tocar, não é? Normalmente, toco para o público, não toco para os pares. Mas é claro, que o reconhecimento dos pares é super importante e acho que os colegas têm, de uma forma geral, têm cuidado em reconhecerem-se uns aos outros, não é? Dizer, é pá, gostei daquilo que tocaste no outro dia, etc., etc..

Eu

Mas no, jazz também? É que no clássico, isso é, pronto... quem cresce no clássico cresce com essa... com isso. Raramente os colegas apoiam o trabalho, mas eu tenho a sensação, mas posso estar enganado...

Entrevistado

Não apoiam, é isso que estás a dizer?

Eu

Não apoiam, não, não. Bem, a competição, muitas vezes, faz com que as pessoas nem sempre reconheçam o trabalho do outro.

Entrevistado

Ok, sim pronto, eu já suspeitava disso assim, um bocadinho em relação ao clássico, de facto. No jazz, devo dizer que não é mesmo assim. Nós apoiamo-nos uns aos outros. Também é a maneira como como se trabalha no jazz que também é completamente diferente, não é? Porque ainda não há orquestra de jazz do norte e do Centro e do Sul e não sei quê, não existe. A única orquestra de jazz, que existe em Portugal, que eu tem algum cariz profissional mesmo, é a orquestra de Jazz de Matosinhos. Todos as outras, mesmo se calhar os do Hot vão ficar chateados comigo, mas a verdade é esta, a Big Band do Hot Club não é uma orquestra profissional nesse aspecto, porque continua a ser um... e perdoem-me, porque eu

gosto muito da Big Band do Hot e continuo a tocar com eles, mas continua a ser uma data de cromos que se juntam para tocar, não é? Existem, projetos esporádicos. Agora vamos gravar um disco com a música do António Pinho Vargas. Sim, senhor. Então, cria-se um projeto e toda a gente trabalha e, muito provavelmente, não ganham quase com aquilo, não é? Não há dinheiro com aquilo, tudo por carolice e, portanto, com isso quero eu dizer que este lado da concorrência... se insistissem, em Portugal, talvez, 4 big bands estatais, haveria uma espécie de concorrência para se entrar nessas big bands e, eventualmente, isto iria criar um bocadinho mais de hostilidade entre os músicos de jazz. Do meu ponto de vista, como eu vejo as coisas, hoje em dia, e também se calhar, é bom dizer, que eu hoje em dia estou um bocadinho afastado daquela azáfama do dia todo a tocar e não sei quê, não é? Mas, daquilo que eu vejo e daquilo que eu me lembro, era sempre uma grande amizade e um grande apoio entre os músicos do de jazz. Nunca senti que alguém queria-me soltar e morder a perna.

Eu

Só para nós termos isto claro, portanto, quando nós falamos dos pares também me interessa perceber aqui esta questão: Quem chama, quem lhe liga para fazer um gig, um concerto? Quem é? É um colega?

Entrevistado

É muitas vezes, muitas, quase sempre, não é? Então hoje em dia. Sim, tem acontecido ter alguns convites como é que hei-de de dizer? Inesperados, vá lá, tocar com uma banda que não estava à espera, tocar com daquele agrupamento e, de repente, liga-me alguém que talvez me conheça um bocadinho pior a perguntar se eu queria tocar.

Eu

Mas é sempre como músico?

Entrevistado

Sim, sim, sim.

Eu

Ou seja, não é alguém que o ouviu, alguém do público que o ouviu tocar e, de repente, pede o seu número para o contratar.

Entrevistado

Não, olha, a única vez que isso aconteceu foi, na verdade, foi marcante. Foi com a cantora Maria João. Porque eu fui tocar com um grupo do contrabaixista Mário Franco e o pianista C. Castro, que caso, entretanto morreu também. Eles foram convidados para apresentar um grupo no Festival Gulbenkian, um noneto, ou assim uma coisa, pronto. Assim, um grupo grande com vários sopros e tal, e lá fomos tocar à Gulbenkian, no festival de Jazz, no verão em agosto. Acho que é em agosto, não é? E a Maria João estava estava no público e gostou do me ouvir e aí sim, eu não a conhecia, na altura. Pedi o meu contacto e telefonou-me e perguntou-me se eu queria tocar com ela. E, portanto, aí lembro-me, pronto, aí foi, mas isto não é a norma, não é, não é.

Eu

Considera-se mais músico ou professor? Como é que se identifica?

Entrevistado

Pois, hoje em dia, considero-me mais professor do que músico. Embora, obviamente. Ou seja, eu ensino mais do que toco hoje em dia, claramente, não é? Eu penso às vezes nisso, não é? Porque há pessoas que me dizem: mas é uma

pena tocares mais. E, sim, se calhar é. Mas nós também ficamos mais velhos e, talvez, não estamos tão, tão... eh pá, se eu não estudo regularmente várias horas por dia, não tenho lábios para tocar em condições. E, se calhar, hoje em dia já não tenho muita paciência para fazer isso todos os dias. Quero viver, também, outras coisas para ser franco e, portanto, toco menos, é verdade.

Eu

A prática do instrumento ocupa-nos muito, muito tempo.

Entrevistado

E, às vezes, penso que... então, agora com o Covid, não é? O rácio, como é que se diz? De investimento e benefício é muito pouco, muito baixo, não é? A não ser o prazer pessoal da música, mas eu, na verdade, pelo menos no meu caso, eu não preciso de tocar trombone para ser feliz na música. Há n de coisas que eu posso fazer na música sem ser tocar trombone, como, por exemplo, ensinar música que também me faz feliz.

Eu

Sim, também tenho visto muitos arranjos e originais, não é?

Entrevistado

Tenho alguns, não sou muito prolífico. Olha, não me considero de todo compositor, embora, normalmente, os músicos de jazz acabam sempre por ter uma veia de compositor porque o próprio ato de tocar jazz é compor, no fundo, não é? Improvisar é composição em tempo real, se a gente que quiser. Mas, por acaso, é um lado que não me considero, assim muito... olha, por falar em jeito, aí nisso, se calhar, não tenho mesmo muito jeito. Tenho feito algumas composições e algumas pessoas têm pedido, mas normalmente também só me pedem uma vez e deve haver alguma razão (risos).

Eu

Mas eu já ouvi alguns arranjos seus, não sei se foi no Hot.

Entrevistado

Há alguns, sim.

Eu

Mas já ouvi.

Entrevistado

Fiz alguns arranjos, assim, mais originais. Fiz bastantes arranjos, mas arranjos que, de certo modo, não são mais do que tirar um arranjo de um disco e depois adaptar o arranjo à nossa realidade, por assim dizer, e fiz umas poucas composições. Há poucas, na verdade, bastante poucas. Mas, claramente, não é minha área, não.

Eu

No seu modelo de ensino, segue o currículo oficial ou tem o seu próprio currículo?

Entrevistado

Eu tenho um currículo que eu fiz, não é? Não está inserido naquele sistema, não é? Agora já não me lembro como é que se chama. Acho que tentei inserir lá, mas depois não acabei.

Eu

As universidades, em boa verdade, têm algumas diretrizes, ou seja, o Governo não tem uma diretiva oficial para todas as universidades, não é? Embora nós tenhamos um currículo, mas isso, no caso do jazz, não sei se aplica, pelo menos eu já falei

com o Lars e com o Paulo Perfeito, e eles disseram-me que que no caso deles que não, ou seja, que não sabem de nenhuma informação oficial. Foram eles que...

Entrevistado

A sim, ok. Já estou a perceber, pois não, também não, também não.

Eu

Ou seja, quando criaram os currículos, quando criaram os cursos, não há uma bibliografia organizada ou um objetivo.

Entrevistado

Não, não, somos nós que fazemos, não é?

Eu

Nas suas aulas como é que organiza, não sei se vocês têm, mas é como é que organiza a bibliografia.

Entrevistado

Repara, eu não dou aulas de trombone na universidade, não é? Mas numa maneira geral, não é? Nas outras disciplinas. Bem, as únicas disciplinas onde utilizo uma bibliografia que foi feita por mim é na história do jazz, obviamente, que eu ensino também e utilizo alguma bibliografia, numa outra disciplina que eu tenho, que é música e tecnologia. Em muitos outros sítios se chama edição de partituras, basicamente. E depois, também numa outra disciplina, utilizo um bocadinho, porque é, enfim, uma disciplina sui generis mas interessante e desafiante, por acaso, que é uma coisa que nós chamamos de improvisação e criatividade e que é uma disciplina opcional. Tanto podem inscrever-se, portanto, músicos de jazz como do clássico e é uma disciplinas onde o Jazz e o clássico se cruza e aí utilizo bibliografia de quê? Eu, na verdade, utilizo um livro que é um livro de um trompista americano que se chama Jeffrey Agrell que escreveu um livro que é exatamente totalmente destinado ao músico clássico que quer aprender a improvisar. Ele escreveu um livro que se chama qualquer coisa como *Improvisations Games for Classical Musicians*. Eu estava a ver se tinha o livro aqui, mas deve estar no outro quarto. Queres que vá buscar?

Eu

Não, não. Não é preciso.

Entrevistado

Eu utilizo para já, porque ele faça uma coisa bestial. Neste livro faz logo a pergunta no início, mas para quê improvisar se eu sou músico clássico? Para quê improvisar se eu tenho que estudar o repertório, tenho que estudar técnica, tenho estudar isto e aquilo e mais não sei quê. É um absurdo achar que ainda vou ter tempo, na minha vida, para também aprender a improvisar. Ele explica que a música clássica esqueceu-se que a improvisação era uma parte integrante da música, antigamente. É uma aptidão dos músicos clássicos que hoje em dia está totalmente esquecida. Improvisa no idioma de Bach ou de Schumann? Ou, sei lá, qualquer coisa. Os músicos, hoje em dia, não sabem improvisar, ponto, na verdade, não é? Vejo isto nos músicos clássicos que estão lá em Évora e que estão a estudar. Infelizmente, tenho muitos que se inscrevem na disciplina e ficam agarrados, assim, logo, adoram aquilo.

Eu

A nós, tiram-nos o papel e a malta perde-se.

Entrevistado

Exatamente, é sempre a imagem, não é? O músico sem a pauta à frente é igual a silencioso, exatamente, é muito isso.

Eu

Quais são os aspectos técnicos que valoriza mais e porquê?

Entrevistado

Em relação ao jazz, há uma coisa que valorizo muito é, obviamente, o som não é, mas vai ao encontro, um bocadinho, com a maneira como o trombone é ensinado na música clássica. Os trombonistas de jazz que conseguem dar a ilusão, que nós sabemos que no fundo é uma ilusão, de que o trombone é um instrumento leve e de fraseamento fácil. Dar essa ilusão, de ser fraseado rápido, bem articulado, etc., etc., e que pareça uma coisa leve e fácil. E isto, para mim, está em claro contraste com aquilo que se pretende do trombone clássico onde tem aquela coisa (imita um som pesado) muitas vezes e, portanto, para mim...

Eu

No sentido orquestral, não é?

Entrevistado

Claro, tem que ver com isso, obviamente, é outra abordagem completamente diferente, mas admiro muito quem, de facto, consegue através da técnica, fazer com que o trombone pareça um instrumento leve, não é? Ligeiro, fácil de tocar, que não é.

Eu

O que considera ser, para si, o conceito da respiração, do ar?

Entrevistado

Conceito do ar? Eu não tenho a certeza que percebi, desculpa lá Vítor.

Eu

Ou seja, para si, do que eu percebi, o que é mais importante o trombonista dar a sensação, a quem o ouve, de que é fácil de tocar o instrumento é fácil, que não é difícil. E agora a tentar perceber se a respiração entra nisto, ou seja, porque nós, no clássico, temos muito este conceito da respiração. É um conceito fundamental na nossa técnica.

Entrevistado

Sim, sim. Aqui, isso entra claramente, claro que sim. A respiração é fundamental, sem dúvida. O bicho precisa alimento, não é? (Risos) Se não, não se passa nada. Pronto, quando estudo a sério, uma boa parte... há uma parte do estudo, pelo menos, que tem que ver só com respiração. Faço exercícios só de respiração, não é? Foi um livro que o Lars me deu, salvo erro, que era lado do professor dele, lá da Holanda, aí como é que ele se chama?

Eu

Bart von Lier.

Entrevistado

Sim, exatamente, ele tem um livro que fala só sobre a respiração e alguns exercícios *alla* yoga para se fazer também é que tem tudo que ver com a respiração e depois, obviamente, primeiro são exercícios só com corpo e depois são exercícios já com o trombone na mão e aproximar e só com o bocal ou com os lábios encostados ao bocal, no trombone, não é? Mas sem encostar mesmo é dizer aquilo que ele chama meio embocadura e não sei quê. E eu gastava muito tempo com isso, com esse aspecto da respiração. Curiosamente, quando estudava clássica, quer dizer também se falámos nisso, mas falava-se, sobre isso, sempre através dos exercícios de notas longas e de flexibilidade.

Eu

Creio que o clássico nesse período concentrava-se muito na embocadura e na língua, creio eu. O ar não era, quando eu ainda...

Entrevistado

Sim sim, sim. Não, não era uma coisa, digamos, isolada, não é? Era mais através desses exercícios, sim, é verdade.

Eu

Considera que segue alguma escola de tocar o trombone ou nem por isso?

Entrevistado

Não de todo, porque eu não tenho. Esta é a grande verdade, não tenho. Tinha alguns ídolos que gostava muito, como o Ray Anderson, em determinada altura e tentava tocar um bocadinho como ele, mas quer dizer... infelizmente não consegui, não é?

Eu

Ainda é vivo o Ray Anderson, ou não?

Entrevistado

Eu acho que sim. Ele teve bastante doente, eu, da última vez que o vi, ele estava muito magro e, assim, um bocadinho em baixo deve, ter tido um cancro qualquer chato, mas penso que ele ainda é vivo.

Eu

Ela era alucinado... não sei se ele ainda é assim, mas era alucinado.

Entrevistado

Sim, sim. Eu, conheci-o, uma vez, quando fui tocar com o António Ferro, com o Quinteto António Ferro, ao Festival de Macau e fizemos a primeira parte da banda do Ray Anderson, e eu conheci o homem em Macau e ele era completamente maluco. Mas, lá está, muito simpático. Foi logo ter comigo antes de ir para o palco: Eras que tu estavas a tocar trombone. E eu: Sim, era eu. E ele: Eh pá, boa e tal era assim... depois fomos para os copos à noite, é daquelas coisas típicas, não é? E, portanto, tive a sorte de o conhecer, de facto, era uma pessoa muito, muito especial, não é? Muito, muito maluco.

Eu

Quais são as características que consideram mais importante num aluno?

Entrevistado

No aluno? Era isso que estava a dizer, tem que ver com esta curiosidade outra vez. É pá, o aluno precisa ter curiosidade e criatividade para ir para a frente.

Eu

Mais uma vez, estas questões, que muitas vezes estão associadas ao ensino da música, como um bom ouvido, uma boa sensação rítmica, isto não é tão importante, decerto, como a curiosidade, ou é?

Entrevistado

É pá, quer dizer, se eu tiver é melhor porque, assim, o meu trabalho fica mais fácil, não é? É claro que, a hipótese de chegar, e como me aconteceu, não é, na universidade, mas podes chegar a um extremo de que, de facto, a falta de jeito é tanta que não é possível, não é? Mas se for um aluno, vá lá, médio, é pá, tem que ser curioso, tem que querer aprender, não sou eu que tenho de querer ensinar, eu não sinto essa responsabilidade, o aluno é que é responsável por aprender, isso é um problema que é do aluno.

Eu

A sua própria aprendizagem, não é?

Entrevistado

Sim.

Eu

Como utiliza a experiência que o aluno traz consigo nas suas aulas, ou seja, a importância dos conhecimentos ou experiências que o próprio aluno possui?

Entrevistado

Enfim, como eu dou aulas muito variadas, tenho um input de muitos lados e de alunos e tento, obviamente, sempre aprender com os alunos e eu não tenho pudor nenhum a dizer-lhes: Olha, não sei, tu por acaso, sabes? Ou mesmo, alguma coisa que não sei mesmo, peço-lhes: Explica-me lá isso que eu não percebo nada disso. Olha, muitas vezes, com os meus alunos da área do clássico, não é? Eles conhecem coisas que eu não conheço.

Eu

E em que circunstâncias mobiliza as concepções que o aluno já possa ter adquirido?

Entrevistado

Quê? Desculpa, Vítor.

Eu

Ou seja, em que circunstâncias, pega, precisamente, nisso que estava a falar dos alunos passarem algum conhecimento, ou seja, de que forma também é que pode pegar nisso e usar isso em relação aos alunos, ou seja, que eles próprios tomem consciência que também sabem.

Entrevistado

Sim, sim, sim. Ok, certo. Se, por acaso, quando um aluno contribui com qualquer coisa para a aula, não é? Para os colegas e para mim também, neste caso, eu, quando volto a abordar o assunto, tenho sempre o cuidado de me lembrar de quem é que disse isso. Quer dizer, como o fulano X nos ensinou no outro dia, temos isto, isto, isto, enfim, aquilo que for, não é? Mas tento ter cuidado de reconhecer o contributo do aluno, não é?

Eu

Em que momentos considera importante o aluno ser ouvido? Ou seja, estou aqui, um bocado, à volta da mesma coisa, que é tentar pegar na naquilo que é a experiência do aluno e como é que, nós professores, conseguimos pegar nessas experiências e, de alguma forma, fazer com que o aluno se sinta integrado na sua própria aprendizagem. Era aquilo que estava a falar há bocado que é: não se sente obrigado a ensinar, sendo que os alunos é que têm... que é o trabalho deles é aprender, portanto, querer aprender.

Entrevistado

Pois... não sei muito bem o que é que eu hei-de dizer... o que eu tento sempre, é um bocado como a história dá o peixe ou a cana de pesca, não é? Eu tento, sempre, indicar ao aluno onde pode procurar a informação e que é o próprio aluno que responsável por isso. Também, no fundo, é isso que eu chamo de curiosidade porque há alunos que fazem isso sem precisar de grande incentivo, não é? Chegam ao pé de ti e já sabem que aquilo que tu vais, tu vais pá... dizem: É assim, eu já vi isso na internet ou vi um vídeo com um fulano a falar sobre isso etc., etc., e não sei quê. E depois há outros alunos que não são exatamente assim e, portanto, tento

mostrar como é que podem obter a informação e a minha ideia é que através disso, eles possam ficar responsáveis pela sua própria aprendizagem e, portanto, se Deus quiser, mais curiosos e sentirem que, de facto, conseguiram procurar algo e que se enriqueceram com isso, acho que. Não sei se estou a fazer-me entender.

Eu

Perfeitamente, e em que situações os alunos normalmente colocam questões ou fazem propostas?

Entrevistado

Em que situações?

Eu

Sim, ou seja, em que situações... isto está também direccionado para as aulas de trombone, não é? Ou seja, se fazem mais questões, se colocam mais questões de dúvidas técnicas, de dúvidas musicais no caso do jazz, creio que será um bocadinho diferente, não é? Do nosso.

Entrevistado

Talvez, sim, quer dizer eu, na verdade, quando dava aulas de trombone no Hot Club, quase toda a aula era focada em aspectos técnicos e até aspectos técnicos mais virados para o clássico do que propriamente para o jazz era o manuseamento do trombone e depois, normalmente, para dizer que era uma aula de jazz, vá lá, no final da aula, a gente tentava aprender uma música, aprender umas frases para utilizar na improvisação, ou assim. Mas a maior parte do tempo, nas minhas aulas era, claramente, gasto com aspectos técnicos.

Eu

E os alunos com quando faziam questões também era nesse sentido ou não?

Entrevistado

Sim, eram tipicamente aspectos técnicos. Eu lembro-me uma vez o Lars Arens dizer, como é que ele dizia? Nas aulas de trombone falamos sobre trombone porque todo o resto do dia vocês falam sobre jazz. Portanto, nas aulas de trombone falamos de trombone. Ele tinha alguma razão nisso, não toda, mas dou-lhe alguma razão. Nas minhas aulas, portanto, também fazia isso e, portanto, naturalmente, as perguntas eram direccionadas mais para esse aspecto técnico. Também, porque, lá está, depois vão para uma aula de combo onde podiam aprender a tocar o tema, aprender a tocar uma frase qualquer para utilizar na improvisação, não precisam de um trombonista para isso, da mesma maneira, como quando eu comecei a aprender jazz, aprendi com um guitarrista. É claro que há certos aspectos técnicos do trombone que é focado para uso do jazz, sim senhor, é verdade, mas lá está, outra vez, é técnica não é a parte musical, isso podemos aprender com qualquer músico, não precisa de ser um músico do nosso instrumento, não é?

Eu

Enquanto o professor, pensa no futuro profissional dos alunos e que área por poderão seguir se performance ou docência, ou não.

Entrevistado

Penso muito. Preocupa-me principalmente aqueles a quem... para já, preocupa-me de uma maneira geral, os alunos e as perspectivas bastante tenebrosas, não é? Eles estão a gastar ali as balas para uma coisa bastante incerta. Mas também me preocupa uma outra coisa, que é, qualquer dia, vamos ter uma academia feita por pessoas que nunca tocaram numa orquestra. Fazem uma carreira académica e entram para a docência diretas.

Eu

Sim, isso é uma das críticas que se faz hoje em dia ao ensino superior da música que é a falta de doutorados e falta de pessoal com uma carreira académica. Se nós continuarmos com esta tendência da especialização, e daí a exigência dos estudos, porque fazer um doutoramento, mesmo que seja em performance, pode não ser compatível com outra atividade, não é?

Entrevistado

Se Eu vou fazer um doutoramento em performance para aqui, isso para mim, é um contrassenso. Fazer um doutoramento em performance, não, então vou tocar. Então vou tocar numa orquestra, para que vou perder o meu tempo para fazer um doutoramento em performance.

Eu

Pois, nós não temos muito isso e cada vez está mais burocrático, sem dúvida.

Entrevistado

Pois está. Em Évora eles queriam mesmo que eu fizesse o raio do doutoramento e daquela coisa toda, e, na verdade, eu comecei e depois parei. E, agora já lhe disse directamente, eu assumo as consequências, eu não quero doutorar-me. Eu não me vou doutorar, não vai acontecer.

Eu

Mas é possível ter uma carreira académica sem ter um doutoramento.

Entrevistado

Pois é, pá, eu também não tenho porque eu sou convidado, não é? Não faço parte do quadro.

Eu

Mas o que eu estou a dizer é que é perfeitamente possível ter-se uma carreira académica sem ser doutorado.

Entrevistado

Sim, sim, eu acho que sim, do meu ponto de vista, hoje em dia, não estou disposta a gastar energia e tempo nisso. Para quê? Tenho tanta coisa boa para fazer na vida. Agora, enfiar-me num doutoramento. Enfim, eu tenho várias condicionantes, já tenho 53 anos e não tenho filhos. Portanto, não tenho, eu sou casado mas não temos filhos, portanto, também não tenho daquelas necessidades básicas de ter de ganhar dinheiro de uma forma muito estruturada para educar os meus filhos e acho que isso influencia, também. Se calhar, se tivesse, eu não estava aqui a falar dessa maneira, se calhar estava a falar de outra maneira.

Eu

Só para terminar este ponto, ou seja, se pensa no futuro profissional dos alunos. Adapta os modelos pedagógicos e aos interesses dos alunos ou não?

Entrevistado

Não percebi desculpa.

Eu

Se, ou seja, uma vez que o pensa no futuro profissional dos alunos, pergunto se adapta os modelos pedagógicos ao interesse dos alunos, ou seja, eu faço isso um bocado com os meus alunos que é, tento mudar um bocadinho aquilo que é o currículo daquele aluno que me diz que quer seguir mais uma área de docência em vez de performance. Eu, em princípio, com a docência dou autores ligados ao ensino. E se é performance dou autores mais ligados ao repertório e repertório mais exigente e até mais virtuoso do que aquele que eu faço no ensino.

Entrevistado

Pois, estou a ver. Esse problema, no meu caso, na verdade, não se põe neste momento. É pá, eu teria eu teria muito dificuldade em ter um aluno de trombone que me dizia claramente, eu quero ser professor de trombone.

Eu

Porquê?

Entrevistado

Porque acho que não é isso. Quem é que quer ser professor de trombone? Tu queres é tocar trombone e depois de tocares durante muito tempo ganhas uma experiência e depois ensinas. Tocar, mas especificamente para ser professor de trombone, para mim, não faz sentido nenhum. Peço desculpa.

Eu

Experiência conta, não é? Ou seja, estar no *métier*, ter experiência da...

Entrevistado

Sim, é pá, não é possível. Esta ideia e esta convicção não é uma coisa nem nova e nem é, sequer, uma ideia completamente minha. Esta ideia nasce, se quiseres, quando eu tinha aulas na Dinamarca com o Casten Svenberg que era, na altura, um músico profissional ativo, não era um professor de trombone, era um músico, trombonista que ensinava trombone. E este meu professor de música da minha escola teve o cuidado de exigir, quando se inventou este programa de ensino musical lá, teve o cuidado de dizer que não queria professores de música, só queria músicos profissionais ativos. Eles é que têm experiência para poder ensinar, obviamente, não era num nível académico, não é? Mas eu na verdade, não vejo grande diferença, para ser sincero.

Eu

Na Dinamarca, atualmente, ainda é assim ou não? O modelo é o mesmo na Dinamarca ou não.

Entrevistado

É pá, não sei. Estou afastado disso há tanto tempo, não sei. Não faço a mais pequena ideia, mas na altura havia este cuidado todos os professores tinham de ser músicos em atividade.

Eu

Portanto, a atividade seria sempre numa orquestra ou, também, poderia ser num grupo de música de câmara, ser concertista?

Entrevistado

Alguém que é ativo, pronto, que tenha atividade dentro da área, não é? Do instrumento, sim. Eu acho que a maior parte, nessa altura, ou eram pessoas que vinham da ópera real ou da sinfónica da rádio Nacional. Quase todos vinham de um lado ou do outro. Acho que isso foi, claramente, uma mais-valia, não é? Eram pessoas muito experientes, se calhar, até quase, com demasiada experiência para o fraco nível nosso, não é? Enquanto miúdos a aprender música, mas quer dizer, isto também é justo. Porque é que ma pessoa, só porque está no início, não pode ter um professor ótimo, quer dizer, ótimo, Não sei se é um pensamento muito radical, mas isso, enfim, preocupa-me.

Eu

Não, eu eu posso dizer que eu que já entrevistei, não sei se foram 15 ou 16 pessoas, e, de um modo geral todos consideraram, de um modo geral, que,

realmente, na música não é possível passar-se conhecimento musical sem a prática.

Entrevistado
Exato, sim, sim.

Eu
Aliás, posso dizer também que a malta do jazz acha isso mais profundamente, porque a malta do clássico.

Entrevistado
Sim, sim, sim.

Eu
Achei mesmo muito curioso.

Entrevistado
Não, mas acredito plenamente. Olha isso, faz-me lembrar uma outra coisa que é, quando começou a licenciatura em jazz na ESML, portanto, a primeira fornada da licenciatura terminou em 2008, acho que foi, é que depois não a acabei logo a licenciatura, saltei logo para para o mestrado quando descobri que podia fazer isso, não é? Mas pronto, ainda fiz alguns exames para licenciatura e era, maioritariamente, professores do clássico. E muitos deles diziam uma coisa que eu achei engraçado na altura, que eles estavam surpreendidos porque eles achavam que os alunos deles do clássico não tinham imaginação nenhuma para desenvolver, seja qual for, o trabalho daqueles trabalhos escritos e relatórios. E que encontraram nos músicos de jazz uma enorme criatividade em relação à execução desses trabalhos, não é? Lá está, é pá, eram pessoas como eu, eram pessoas com 40 anos, não tinha dezanove, não é? Tinha experiência era completamente diferente.

Entrevistado
Mas vocês têm, eh pá... não sei muito bem... ainda ainda estou a estudar isto e ainda tenho que retirar estas entrevistas todas e são muitos dados que foram produzidos daqui mas sensação que tenho é que, de um modo geral, nós, no clássico concentramos muito no instrumento, em tocar um instrumento?

Entrevistado
Sim, sim.

Entrevistado
Vocês não, vocês, por exemplo, posso dizer-te que alguns colegas do jazz disseram que mais importante do que uma bibliografia é uma discografia. É mais importante a discografia do que a bibliografia. São opiniões e pontos de vista que são mesmo interessantes e mesmo para nós no clássico pode ajudar-nos muito a tentar... eu tenho alunos que me dizem que querem ser músicos de orquestra e não conhecem sequer o repertório sinfónico para o instrumento.

Entrevistado
Pois exato, sim, eh pá, isso é a mesma coisa.

Eu
No jazz, seria impensável.

Entrevistado
Seria impensável, completamente. Olha, isso faz-me lembrar uma ideia que eu sempre tive sobre a diferença entre o clássico e o jazz enquanto executante no

trombone. Eu achava sempre, é pá, eu estudei não sei quantos concertos para trombone sem nunca os tocar com a pianista e sem saber o que é que o piano fazia, o que faz no momento que eu tenho uma pausa ou não sei quê, que é daquilo que eu chamo de é estudar música em macro, não é? Eu só estou a aprender a minha parte, ou seja, eu não estou a aprender a música. Eu estou a aprender o que o trombone faz na música. E na música clássica, sempre senti isso. Eu só tinha que me preocupar com o que o trombone fazia e isso, para mim, não é música. Para se poder tocar música, tenho de saber o que todos fazem e, portanto, para mim, a música clássica era a música muito de perto assim e eu jazz, exatamente o contrário, voar por cima e ver tudo.

Eu

Tanto que vocês têm, e ainda há um bocado disse isso, não é? Que a malta do Jazz, todos são capazes de compor, não é? E porquê? Porque sabem o que é uma marcha harmónica, o que é um walking bass, nós não. No clássico, nós aprendemos isso em teoria, mas isso não é valorizado tanto, por exemplo, como o instrumento.

Entrevistado

Pois pois. Sim, é pá, eu ando agora a pensar muito nisso e tento discutir isso, também, com os meus alunos. O que é que define o jazz hoje em dia? O que é ser músico de jazz, não é? Porque muitos dos ditos músicos de jazz e muitas vezes, é uma palavra que os próprios músicos chamados de jazz não querem para si. Porque o tipo de música que o músico toca é tão variado, hoje em dia, que é muito difícil chamar isso só jazz. E há vários exemplos de músicos que a gente gostaria de chamar músicos de jazz, mas que eles preferem, por exemplo, dizer não, eu sou músico de rock ou que sou músico improvisador, o que é certo é que eu chego sempre à mesma conclusão, quando discuto isso, é que o mais importante é, de facto, a parte da improvisação. E a parte da improvisação, só é possível se a gente voar por cima, eu não posso improvisar se não sei o que é que se passa na música e portanto, eu tenho que conhecer a música toda para poder improvisar. Ao contrário, se eu tiver que tocar o Tuba Mirum do Requiem de Mozart, eu não preciso saber a voz do segundo violino ali em baixo.

Eu

E ainda por cima, temos o maestro ali à frente.

Entrevistado

Exatamente, exatamente.

Eu

Portanto, mas é curioso que me como eu, atualmente... portanto, eu gosto de muitos estilos. Confesso que a música pimba, não, não, não é um deles, mas sei lá, gosto de rock, pop, aliás, o que ouço mais até até rock pop, ouço mais jazz também hoje em dia do que aquilo que eu ouvia e ouço mais estes géneros musicais do que clássico, sem dúvida nenhuma. Aqui há uns anos atrás, tentei encontrar pontos comuns entre a sequência de Berio e uma improvisação do Conrad Herwig. É uma gravação ao vivo com o Daniel Moreira e no festival de Jazz de Guimarães, acho que é de 99.

Entrevistado

À, sim, sim. Com o Sasseti, sim, sim e acho que é o Carlos Barretto no contrabaixo.

Eu

Eu acho que é o Bernardo Moreira no contrabaixo.

Entrevistado

Pode ser o Bernardo Moreira, pode ser. Era mais provável ser Bernardo Moreira, realidade. Só que eu tinha ideia que, por acaso, era o Carlos Barreto.

Eu

Eu acho que é a faixa 4 ou 5, já não me lembro bem, que tem uma improvisação é uma improvisação sobre um tema acerca de um dilema de uma mulher qualquer. Bem, então, eu peguei naquilo para as minhas aulas de estética musical na ESMAE e fiz uma analogia entre o Bério. Em termos técnicos, é a mesma coisa e depois tens os multifónicos, ou seja, a linguagem não é assim tão diferente quanto isso. O que é curioso é que hoje em dia, se nós ouvirmos a música do Tinoco, do Pinho Vargas, é altamente. O Pinho Vargas era um músico de jazz, mas de qualquer forma, o Tinoco não, não é? Embora o pai fosse, mas então há esta penetração, pronto. Acho esta influência muito forte, se bem que já é uma influência com mais de um século, não é? Mas, mas de qualquer forma, cada vez mais a esta penetração, esta confusão e eu acho que a esse nível, nós, no clássico, podemos aprender isto convosco, do que estamos aqui a falar desta questão, de ver a música de longe, de ver como um todo.

Entrevistado

Há sim. Sem dúvida e vice-versa. E vice-versa porque o ensino clássico tem muitas coisas boas, não é? E, por exemplo, tem algumas coisas bastante boas para os alunos do Jazz e que podiam bem aprender um bocadinho mais com isso do clássico também. Mas tenho tem a ver com com aspectos mais de técnica mas também de cuidado, não é? Cuidado musical.

Eu

E uma certa estrutura, eventualmente.

Entrevistado

Sim, sim, sim. Eh pá, por exemplo, em Évora, uma das classes mais interessantes na minha opinião, neste momento, é a classe de flauta, da Monica. É pá, que tem criado uma classe de flauta, pá, incrível. Eu, que normalmente, integro sempre o naipe de flautas na Big Band. Porque há sempre défice de lugares nas orquestras e os flautistas gostam muito de vir para para Big Band, é pá, quer dizer, o comportamento daqueles alunos de flauta no meio daquelas escumalha toda do jazz que anda por aí, é exemplar. Eu chego à aula, já estão lá, já aqueceram, estão sentados e têm a parte pronta, estão prontos para trabalhar. Os do jazz, à professor vou ali que não sei quê este e isto também é importante. Isto também faz parte da música, esta parte, não é? E eu digo aos alunos de jazz: Olhem para os vossos colegas, vocês têm muito a aprender. E depois, o rigor com que, nesse caso, esse esses flautistas normalmente tocam, tem uma técnica e um som que é uma coisa espetacular. Eu digo: Olhem, deviam ouvir um bocadinho disto. Não é? Isto é muito mais, mas isto é um exemplo muito flagrante que me estou a lembrar agora, não é? Esse tipo de coisa do rigor e de todo o cuidado à volta da música, acho que aí os músicos se têm algumas coisas muito importantes e pronto e também com o ensino clássico, não é? Diria mais que é isso?

Eu

Está bem, chegamos ao final. Foi um prazer e obrigado pela disponibilidade.