

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

**PERSPECTIVAS E IMPASSES NA MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM  
MÚSICA DE GRADUANDOS EM SITUAÇÕES DE COLABORAÇÃO PIANÍSTICA:  
ESTUDOS EXPLORATÓRIOS**

**Samuel Henrique da Silva Cianbroni**

**Porto Alegre, 2016**

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

**Perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em Música de graduandos em situações de colaboração pianística: estudos exploratórios**

Samuel Henrique da Silva Cianbroni

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Práticas Interpretativas.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos

Porto Alegre, 2016

#### CIP - Catalogação na Publicação

Cianbroni, Samuel Henrique da Silva  
Perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em Música de graduandos em situações de colaboração pianística: estudos exploratórios / Samuel Henrique da Silva Cianbroni. -- 2016.  
124 f.

Orientadora: Regina Antunes Teixeira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Mobilização de conhecimentos. 2. Colaboração pianística. 3. Pianista colaborador. 4. Conhecimentos musicais. 5. Acompanhamento. I. Santos, Regina Antunes Teixeira dos, orient. II. Título.

**SAMUEL HENRIQUE DA SILVA CIANBRONI**

**PERSPECTIVAS E IMPASSES NA MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM  
MÚSICA DE GRADUANDOS EM SITUAÇÕES DE COLABORAÇÃO PIANÍSTICA:  
ESTUDOS EXPLORATÓRIOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Área de Concentração: Práticas Interpretativas.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2016.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos – Orientadora

---

Prof. Dr. André da Silveira Loss – UFRGS

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Luciana Marta Del-Ben – UFRGS

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling – UFRGS

*“Louvai-o ao som da trombeta; louvai-o com saltério e com harpa. Louvai-o com adufes e danças; louvai-o com instrumentos de cordas e com flautas. Louvai-o com címbalos sonoros; louvai-o com címbalos retumbantes.” Salmos 150: 3-5*

*Dedico este trabalho ao meu pai, João Felipe, por sempre acreditar e investir em mim; à minha mãe Conceição, por me fortalecer em oração e cuidar de mim, ao meu irmão Vinícius, pela disposição em me ajudar sempre; à minha cunhada Dayane, pela amizade preciosa; ao meu sobrinho Davi, por me trazer ainda mais alegria. Amo-os com todo o meu coração.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dr<sup>a</sup> Regina Antunes, por todo o seu cuidado, carinho maternal, dedicação no trabalho, paciência e generosidade. Ao meu orientador artístico Dr. Ney Fialkow que me ajudou a perceber que tocar piano é menos difícil do que eu imaginava, bem como à sua classe de piano, repleta de amigos que se tornaram muito queridos e estimados.

À minha tia Teresa Cianbroni por ter viajado de tão longe para poder estar comigo na minha defesa.

Aos amados amigos Celso Barrufi Junior, Rebecca Rodrigues, Michele Mantovani, Heidi Monteiro, Javier Albornoz, Alexandre Fritzen, Stefanie Freitas, Jailton Santana, Yuri Miorelli, Andrei Liquer e Rosiane Lemos, pela amizade, companheirismo, ajuda, e memoráveis momentos de alegria que ajudaram a tornar a caminhada muito mais leve e agradável.

Ao Yuri Pingo por ter ajudado a abrir as portas para o meu crescimento como músico.

Ao Jorge, Antonio e Michael pela inestimável ajuda para a realização desta pesquisa, bem como à Valentina, Charles juntamente com o coro, Malia e Carmen pelas imensas contribuições.

À banca que deu especial atenção ao meu trabalho, Dr<sup>a</sup> Luciana Del-Ben, Dr<sup>a</sup> Cristina Capparelli Gerling e Dr. André Loss.

A todos os professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Música e do Instituto de Artes da UFRGS pelo convívio e aprendizado.

Aos queridos irmãos e amigos da Primeira Igreja Presbiteriana de Porto Alegre que tão bem me acolheram nesta cidade e se dispuseram a caminhar junto comigo em amor e fé.

A todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para o meu crescimento até aqui, sejam com ensinamentos, orações, ajuda financeira, ânimo, conversas e reflexões. São muitas pessoas para agradecer, espero um dia poder retribuir ou repassar de alguma forma toda a ajuda e apoio que recebi neste período.

À Capes pela bolsa concedida.

Ao grande e único Deus, Criador dos céus e da terra, que me permitiu pelo seu amor e graça chegar até aqui. Por ter me escolhido desde a fundação do mundo e me salvado em Jesus Cristo, e ter feito habitar em mim o seu maravilhoso Espírito Santo. A ele esta dissertação, a minha vida por completo e toda a honra e glória que se possam existir, pelos séculos dos séculos!

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar perspectivas e impasses de mobilização de conhecimentos musicais em graduandos nas situações de colaboração pianística. Três bacharelados em piano foram investigados em três diferentes modalidades de colaboração: instrumental, coral e vocal solo. A metodologia qualitativa se valeu do estudo de caso para a descrição dos dados, coletados através de entrevistas, registro de ensaios, aulas, exames institucionais e performances públicas. Os conceitos de Charlot (2000) sobre mobilização de conhecimentos e o modelo de Santos (2007) foram os fundamentos que nortearam a pesquisa. O modelo de Santos (2007) revelou-se passível de ser empregado no estudo, principalmente no que se refere às diferenças apontadas acerca do ciclo de investigação e de autorregulação, que se revelou distinto entre os participantes investigados. As perspectivas e impasses de mobilização de conhecimentos revelaram-se nas diferentes maneiras de perceber e abordar a atividade de colaboração com as quais os participantes estavam envolvidos, imbuídos tanto de suas crenças como de valores demonstrados. O estudo colocou em evidência dois fatores: (i) a influência que experiências prévias sistematizadas (ou seja, já aprendidas) e formas de interesse pessoal exercem nesta vertente de prática musical e (ii) a importância de se investigar o que já existe em termos de conhecimentos vivenciados (e sistematizados) nas experiências dos estudantes de graduação a fim de se buscar relacionar formas de conhecimento com maneiras de aprender.

**Palavras-chave:** mobilização de conhecimentos, conhecimentos musicais, colaboração, pianista colaborador, acompanhamento.

## ABSTRACT

The present work aimed to investigate perspectives and deadlocks of musical knowledge mobilization in undergraduate at pianistic collaboration situations. Three piano bachelors were investigated in three different types of collaboration: instrumental, choral and vocal solo. Qualitative methodology relied on case study for the data description, collected through interviews, rehearses registration, classes, institutional exams and performances. Charlot's (2000) concepts about knowledge mobilization and Santos' (2007) model were guide references of this research. Santos' (2007) model proved to be capable of being employed in this study, mainly for the differences pointed out about research and self-regulation cycle, which proved to be distinct among the investigated participants. The knowledge mobilization perspectives and impasses was revealed at the different ways to understand and address the collaboration activity to which the participants were involved, imbued of their beliefs and stated values. The study showed two factors: (i) the influence exercised by former experiences (already learned) and personal interest in this aspect of musical practice and (ii) the importance of investigating what is already known in terms of experienced knowledge (systematized) of undergraduate students in order to relate forms of knowledge and ways of learning.

**Keywords:** knowledge mobilization, musical knowledge, collaboration, collaborative pianist, accompaniment.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Diagrama da árvore do pianista – Reproduzido de Adler (1976, p. 4).</b>	<b>27</b>
<b>Figura 2 – Proposição esquemática sobre as atuações do pianista colaborador</b>	<b>28</b>
<b>Figura 3 - Modelo de mobilização de conhecimentos na preparação do repertório pianístico. Reproduzido de Santos (2007, p. 254).</b>	<b>35</b>
<b>Figura 4 – Tempo total das situações investigadas e natureza das coletas para os três casos.</b>	<b>43</b>
<b>Figura 5– Ciclo de investigação e autorregulação de Jorge, baseado no modelo de Santos (2007).</b>	<b>100</b>
<b>Figura 6 – Ciclo de investigação e autorregulação de Antonio, baseado no modelo de Santos (2007).</b>	<b>101</b>
<b>Figura 7 – Ciclos de investigação e autorregulação de Michael, baseados no modelo de Santos (2007).</b>	<b>102</b>

## LISTA DE EXEMPLOS

<b>Exemplo 1 - Trecho que surpreendeu Jorge harmonicamente. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 163-179)</b>	<b>49</b>
<b>Exemplo 2 – Trechos assinalados foram foco do estudo de Jorge. Tema da ária variada de Dancla (comp. 5-14)</b>	<b>51</b>
<b>Exemplo 3 – Tutti de orquestra que Jorge sentiu necessidade de estudar. O trecho assinalado foi descrito como aquele de maior dificuldade para o graduando. Tema da ária variada de Dancla (comp. 20-28)</b>	<b>52</b>
<b>Exemplo 4 – Tempos (assinalados em vermelho) acentuados por Jorge, observados na performance dos graduandos. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 84-91)</b>	<b>53</b>
<b>Exemplo 5 – Trecho em que os graduandos estabeleceram como ponto de comunicação visual. Mudança de página entre o andante e tema da ária de Dancla</b>	<b>56</b>
<b>Exemplo 6 – Trecho em que os graduandos estabeleceram tacitamente como ponto de comunicação visual. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 320-326)</b>	<b>57</b>
<b>Exemplo 7 – Trecho de desencontro rítmico mencionado por Jorge. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 65-76)</b>	<b>59</b>
<b>Exemplo 8. Trecho em que o maestro Charles tocou as vozes e ajudou Antonio através da regência. Aleluia da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 72-79)</b>	<b>70</b>
<b>Exemplo 9. Notas (circuladas em vermelho) suprimidas e (circuladas em azul) executadas por Antonio. Todos Celebremos da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 14-16)</b>	<b>72</b>
<b>Exemplo 10. Notas (circuladas em vermelho) suprimidas e (circuladas em azul) executadas por Antonio. No Calvário pereceu da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 1 e 2)</b>	<b>72</b>
<b>Exemplo 11. A seta em vermelho aponta o provável momento do lapso, o quadrado em vermelho mostra as notas que Antonio não tocou e a seta em azul o local de sua recuperação. Pot-pourri da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 73-78)</b>	<b>73</b>
<b>Exemplo 12. Quadrado e seta marcando os locais onde Antonio foi mais expressivo. Jesus desceu da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 1-8)</b>	<b>74</b>
<b>Exemplo 13 – Sugestões de Michael para a diferenciação de dinâmica e contagem dos tempos. Un moto di gioja de Mozart (comp. 34-40)</b>	<b>83</b>
<b>Exemplo 14 – Mudança de sessão/andamento da canção Dentro da noite de Lorenzo Fernandez (comp. 13-14)</b>	<b>84</b>
<b>Exemplo 15 - Trecho referido acima, Lascia ch'io pianga de Handel – (comp. 4-6)</b>	<b>85</b>

<b>Exemplo 16 – Ilustração do trecho que ocorreram momentos de desencontro e reajuste da performance de Michael e Carmen na canção Chuva na alma de O. Fontana e L. Vieira (comp. 17-19)</b>	<b>87</b>
<b>Exemplo 17 – Notas (circuladas em vermelho) suprimidas e notas (circuladas em azul) executadas por Michael na Danse Macabre de Saint Saens (comp. 70-74)</b>	<b>88</b>
<b>Exemplo 18 – Figurações assinaladas foram aquelas confundidas por Michael na Canção da Primavera de D. Cervo e texto de M. Quintana (comp. 6-10; 61-63)</b>	<b>89</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Levantamento de trabalhos em formato de teses e dissertações sobre colaboração pianística em língua portuguesa produzidos no período entre 2000 e 2015</b>	<b>20</b>
<b>Quadro 2 – Levantamento de trabalhos em formato de teses e dissertações sobre colaboração pianística em língua inglesa produzidos no período entre 2000 e 2015</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 3 – Algumas definições da literatura para o termo pianista colaborador</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 4 – Aspectos necessários para as atividades de colaboração pianística, segundo a literatura</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 5 – Participantes da pesquisa no delineamento exploratório</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 6 – Dados e respectivos repertórios dos participantes</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 7 – Aspectos preliminares e potenciais para organização dos dados</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 8 – Aspectos diferenciados na prática dos três graduandos.</b>	<b>95</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>19</b>
1.1 O Estado da arte	20
1.2 Definições de acompanhador, correpetidor e colaborador	24
1.3 Muito além do piano	30
1.4 A noção de mobilização	34
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>37</b>
2.1 Princípios metodológicos	38
2.2 Exploração, seleção e características das situações de colaboração	39
2.3 Instrumentos de coleta	42
2.4 Cronograma de coleta de dados	42
2.5 Tratamento de dados	44
<b>3. A DESCRIÇÃO DOS CASOS NAS ATIVIDADES DE COLABORAÇÃO</b>	<b>46</b>
<b>3.1. Jorge: a colaboração com a prática instrumental</b>	<b>47</b>
3.1.1 <i>Os relatos sobre os procedimentos de prática</i>	48
3.1.2 <i>O contexto de colaboração na preparação do repertório de Valentina</i>	55
3.1.3 <i>As performances Públicas com Valentina</i>	58
3.1.4 <i>Considerações sobre a mobilização de conhecimentos de Jorge nas situações de colaboração</i>	60
<b>3.2 Antonio: a colaboração com a prática coral</b>	<b>62</b>
3.2.1 <i>Os relatos sobre os procedimentos de prática</i>	63
3.2.2 <i>O contexto de colaboração na preparação da cantata com o coro</i>	67
3.2.3 <i>A performance pública no museu</i>	71
3.2.4 <i>Considerações sobre a mobilização de conhecimentos de Antonio nas situações de colaboração</i>	75
<b>3.3 Michael: a colaboração com a prática vocal solo</b>	<b>77</b>
3.3.1 <i>Os relatos sobre os procedimentos de prática</i>	77
3.3.2 <i>O contexto de colaboração na preparação do repertório das graduandas de</i>	82

<i>canto</i>	
3.3.3 <i>As performances públicas com Malia e Carmen</i>	87
3.3.4 <i>Considerações sobre a mobilização de conhecimentos de Michael nas situações de colaboração</i>	90
<b>4. PERSPECTIVAS DE MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ENTRE OS CASOS</b>	92
<b>4.1. Semelhanças e diferenças nas atividades de colaboração</b>	93
<b>4.2 Perspectivas e impasses de mobilização musical entre os casos</b>	96
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	103
<b>REFERÊNCIAS</b>	107
<b>APÊNDICES</b>	111
<b>Apêndice 1 - Modelo de carta para o (a) chefe de departamento</b>	112
<b>Apêndice 2 - Modelo de carta para o(a) professor(a)</b>	114
<b>Apêndice 3 - Modelo de carta para o bacharelado em piano</b>	116
<b>Apêndice 4 – Modelo de roteiro de entrevista (Michael)</b>	117
<b>Apêndice 5 - Modelo de categorização dos dados – Aspectos sociocognitivos (Jorge)</b>	118
<b>Apêndice 6 - Modelo de categorização dos dados – Aspectos cognitivos (Michael)</b>	119
<b>Apêndice 7 - Modelo de categorização dos dados – Aspectos musicais (Antonio)</b>	120
<b>Apêndice 8 - Modelo de carta para o(a) cantor(a)/instrumentista</b>	121
<b>Apêndice 9 - Modelo de carta de cessão dos dados do bacharelado</b>	122
<b>Apêndice 10 - Modelo de carta de cessão dos dados da graduanda em canto/instrumentista</b>	123

# INTRODUÇÃO

A carreira pianística oferece uma série de atividades que englobam diversas funções, de forma que a atuação deste profissional da área da música pode se expandir para diversos campos, como: música solo, música de câmara, ensino do instrumento, colaboração com instrumentistas e cantores, entre outros. Por outro lado, a formação acadêmica do pianista, na maioria das vezes, é centrada na prática e performance do repertório solo, embora vivencie também, disciplinas de música de câmara e/ou de acompanhamento. Além das situações previstas nos currículos de bacharelado em Música (habilitação em piano), não se pode negligenciar as oportunidades potencialmente vivenciadas por esse instrumentista em formação, de tocar com outros músicos, como em atividades de colaboração pianística. Este tipo de atividade tem se tornado cada vez mais frequente, tomando lugar no universo deste instrumentista que dedica parte substancial do seu tempo diário ao estudo do repertório solo.

A colaboração pianística tem ganhado cada vez mais espaço como campo de atuação profissional no mercado de trabalho dos pianistas, e engloba atividades desde o acompanhamento de cantores, instrumentistas e coros, por exemplo, até mesmo ao suporte na preparação destes músicos, o que faz com que o pianista venha a ter que desenvolver habilidades que vão muito além do seu instrumento, colocando-o como um músico polivalente (vide, por exemplo, ADLER, 1976; COELHO, 2003; BAKER, 2006; MUNDIM, 2009; MUNIZ, 2010; RUBIO, 2012). Contudo, existe grande carência na formação específica para este tipo de profissional no país, e as habilidades, muitas vezes, são desenvolvidas de forma empírica (MUNDIM, 2009; MUNIZ, 2010).

No tocante à terminologia, o termo “pianista colaborador” tem ganhado destaque nos últimos anos, e tem sido utilizado para designar o pianista que, de forma geral, trabalha na música em conjunto, colocando-o em pé de igualdade com os outros músicos exatamente pela importância de sua função (BAKER, 2006; KATZ, 2009; MUNDIM, 2009, ROUSSOU, 2013). O interesse pela temática ocorreu pelo fato de esta atividade fazer parte da realidade vivida pela grande maioria de estudantes de piano (e pianistas) em algum momento de sua formação (ou carreira). Para o graduando em piano, a atividade de colaboração pianística traz muitas vivências e oportunidades de enriquecimento pessoal, mas também muitos desafios uma vez que tal atividade vai além de obras solo para piano e daquelas de música de câmara, oportunizando o conhecimento de repertórios de outros segmentos artísticos e instrumentos musicais através da realização de partes orquestrais transcritas para piano, compreendendo árias de óperas, operetas, além daquelas dos musicais, concertos (potencialmente, para qualquer instrumento solo), e cantatas, por exemplo. Na maioria das vezes, essas atividades

são muito esporádicas na formação acadêmica do graduando (nas disciplinas de Acompanhamento Instrumental, por exemplo), incitando-o a ter de subsídios e procedimentos transportados para as atividades em conjunto. Dessa forma, alguns questionamentos surgiram: Como agem os graduandos em piano ao se depararem com situações em que devem atuar como colaboradores? Como a mobilização de conhecimentos musicais ocorre nessas situações? Qual a natureza dos conhecimentos mobilizados, tendo em vista suas experiências prévias e prática do instrumento solo? Quais as perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos desses estudantes em situação de colaboração pianística?

Levando em consideração esses questionamentos, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos de estudantes de piano em situações de colaboração pianística, tendo em vista três modalidades: colaboração instrumental, coral e vocal solo. Por perspectivas compreende-se o ponto de vista do estudante de piano sobre a situação investigada, ou seja, como os graduandos enxergaram e reagiram a essas situações. Por impasse entendem-se situações problemáticas e empecilhos vivenciados ao longo das situações das atividades de colaboração. Como objetivos específicos foram elencados: (i) mapear os procedimentos e potenciais estratégias utilizadas pelos estudantes nas atividades de colaboração; (ii) identificar a natureza dos pensamentos (e ações) vivenciados nas situações de colaboração pianística em termos de aspectos musicais, cognitivos e sociocognitivos.

Cabe ressaltar que o modelo de conhecimentos musicais proposto por Santos (2007) foi delineado a partir de situações de prática e performance instrumental solo de graduandos em piano. No que se tem conhecido até o momento, este modelo não foi explorado em situações de colaboração pianística. Este estudo exploratório visa, assim, avaliar a potencial viabilidade de aplicação desse modelo, bem como revelar as especificidades de conhecimentos nesse tipo de atividade.

Na presente dissertação, o capítulo de fundamentação teórica discutiu o estado da arte dessa temática em estudo, terminologias, habilidades e competências para a função de colaboração pianística, assim como apresentou, de maneira sintética, o modelo teórico sobre mobilização de conhecimentos musicais. O capítulo seguinte, Princípios Metodológicos, apresenta o delineamento da pesquisa, com os critérios de seleção para cada uma das situações de colaboração pianística estudadas (prática instrumental, prática coral e prática vocal solo), bem como o repertório trabalhado em cada uma delas. Informações referentes às técnicas de coleta e critérios de análise dos dados são também aí apresentadas. O terceiro

capítulo apresenta os resultados e discussões referentes a cada um dos três casos investigados. No capítulo seguinte é realizada uma discussão da mobilização de conhecimentos na colaboração pianística entre os casos investigados, visando refletir sobre semelhanças e diferenças de aspectos levantados e observados, tendo em vista tanto suas singularidades (como graduandos em Música, habilitação em piano), bem como as especificidades e particularidades de cada modalidade de colaboração. Ao final desse capítulo, são discutidas, de maneira exploratória, as perspectivas e impasses de mobilização de conhecimentos mobilizados pelos bacharelados em situações de colaboração pianística, sob a ótica do modelo de Santos (2007). Finalmente, o último capítulo apresenta as considerações finais desta dissertação, bem como aponta potenciais questionamentos a serem futuramente investigados.

# **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### 1.1. O Estado da Arte

O número de estudos sobre colaboração pianística tem aumentado, especialmente no Brasil, desde o início deste século. Tal constatação demonstra um crescente interesse por parte dos acadêmicos sobre a temática, evidenciando que a prática vem se consolidando enquanto unidade independente de atuação profissional, fato que é comprovado pela recorrente contratação de profissionais da área na sua maioria em instituições de ensino (MONTENEGRO, 2013, p. 15).

Os trabalhos acadêmicos no formato de dissertações e teses em língua portuguesa, consultados através dos bancos das universidades são, na sua maioria, datados a partir dos anos 2000, conforme demonstra o Quadro 1:

Ano	Autor	Título
2004	Maria Caroline de Souza Porto	O pianista correpetidor no Brasil: empirismo x treinamento formal na aquisição de especificidades técnicas e intelectuais necessárias à sua prática.
2005	Marília de Alexandria	A construção de competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica, ampla e diversificada.
2008	Sergio de Paiva	O pianista correpetidor na atividade coral: preparação, ensaio e performance.
2009	Adriana Abid Mundim	O pianista colaborador: a formação e atuação performática no acompanhamento de flauta transversal.
2010	Franklin Roosevelt Muniz	O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação.
2011	José Francisco da Costa	Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa.
2012	Isolda Crespi Rubio	A influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento.
2013	Guilherme Farias de Castro Montenegro	Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília.
2014	Luciana Mittelstedt de Sousa	Interações entre o pianista colaborador e o cantor erudito: habilidades, competências e aspectos psicológicos.
2015	Cinthia Ruivo	O pianista colaborador: um estudo com os alunos do bacharelado em instrumento – piano da UDESC

**Quadro 1– Levantamento de trabalhos em formato de teses e dissertações sobre colaboração pianística em língua portuguesa produzidos no período entre 2000 e 2015. Bancos de dados: Scielo, Tede UDESC, Emac UFG, SBU UNICAMP e Google. Acessos entre 11/2014 e 02/2016.**

Estes trabalhos apresentados no Quadro 1 abordam, em sua maioria, as habilidades necessárias para a colaboração e os campos de atuação da profissão. As pesquisas realizadas envolveram atividades com coro, flauta transversal e canto, de estudantes de graduação e profissionais. A seguir é apresentado o detalhamento de alguns destes trabalhos.

Mundim (2009), a partir de relatos informais e entrevistas semiestruturadas realizou um estudo com quatro pianistas e quatro flautistas profissionais. O foco de trabalho foi a discussão das competências<sup>1</sup> necessárias do pianista colaborador com o repertório de flauta transversal. A autora conclui que a formação do pianista colaborador não depende somente do meio acadêmico. Esta formação ocorre de forma empírica, ocasionada por exigências e especificidades do meio de atuação. Para Mundim (2009), o pianista deve dispor de abertura e pré-disposição, além de dedicação, paciência e vivência musical. Em sua pesquisa, a autora argumenta que a maioria dos pianistas colaboradores são profissionais autodidatas para a função, mas que atendem às necessidades do mercado de trabalho.

O trabalho de Muniz (2010) tem como objetivo demonstrar as habilidades necessárias aos pianistas que trabalham com diferentes modalidades de acompanhamento: pianista correpetidor (*voz*), pianista de coro, pianista de ópera, pianista colaborador para concursos e para *ballet*, além de pianista de música de câmara. O autor realizou entrevista estruturada com nove pianistas profissionais atuantes na área. Na conclusão é proposta uma grade curricular de um curso de especialização (*latu sensu*) com disciplinas voltadas para as três áreas delimitadas, a saber, camerista, correpetidor e colaborador.

Montenegro (2013) investigou os modos de ser e agir de pianistas colaboradores, através de entrevistas<sup>2</sup> com onze profissionais do ramo atuantes numa instituição de ensino, destacando que, para os participantes, a socialização no trabalho e a construção de identidades profissionais têm relação com a colaboração. Segundo os dados da investigação do autor, os modos de ser e agir do pianista colaborador na profissão, envolvem a trajetória pessoal, a formação, a atuação e as concepções sobre o trabalho (MONTENEGRO, 2013, p. 155).

Sousa (2014) foca-se na atividade de colaboração pianística voltada, exclusivamente, para cantores. A abordagem metodológica constitui-se de entrevistas realizadas pessoalmente e via e-mail, contando com a participação de onze cantores e pianistas em níveis avançados e

---

<sup>1</sup> Mundim (2009) baseia-se na definição do dicionário Houaiss para a palavra competência como soma de conhecimentos ou de habilidades; capacidade objetiva de resolver problemas. A partir disto, a autora propõe a definição de competência como sendo o acúmulo de conhecimentos que o indivíduo desenvolve a partir de suas aptidões para solucionar dificuldades ou problemas (p. 38-9).

<sup>2</sup> Questionários e entrevistas têm sido amplamente utilizados como métodos para o estudo da colaboração pianística, nas pesquisas que abrangem a temática. Vide por exemplo: Rose, (1981); Lee, (2009); Mundim, (2009); Muniz, (2010); Montenegro, (2013); Sousa, (2014).

profissionais. A autora defende que, pelo fato de a voz ser um instrumento fisiológico e estar suscetível às mudanças do corpo humano, é necessário um tratamento diferenciado com os cantores e, para isso, o pianista necessita desenvolver habilidades psicológicas de abordagem e convívio com esta classe de músicos. Além dos fatores relacionais e psicológicos, a autora sugere, a partir dos depoimentos dos entrevistados, que o pianista desenvolva algumas habilidades técnicas como: leitura à primeira vista, conhecimento de línguas estrangeiras, conhecimento de técnica vocal e conhecimento de algumas convenções e tradições da música vocal. Sousa (2014) constatou que há uma deficiência na formação dos pianistas com respeito à leitura à primeira vista e sugere que os cursos de música do país (níveis básico, técnico e superior) ofereçam disciplinas que contemplem a colaboração pianística.

Ruivo (2015) realizou uma pesquisa com cinco estudantes de graduação em piano através da criação de uma oficina de piano colaborativo que contemplasse a leitura à primeira vista, na universidade em que desenvolveu seu trabalho. A oficina, com duração de quatro meses aproximadamente, contou, em um dos encontros, com a participação de um cantor profissional em uma *masterclass*, para que os estudantes vivenciassem uma prática real na função de colaboradores. Os estudantes tiveram uma boa melhora na capacidade de ler à primeira vista durante a oficina e levaram a experiência adiante na sua prática musical, demonstrando, assim, a viabilidade de reformulação do currículo acadêmico para uma formação direcionada à atuação profissional no campo da colaboração pianística.

Percebe-se que, de uma forma geral, os trabalhos nacionais visam explorar as habilidades e competências necessárias para a prática de colaboração pianística, contrapondo com a falta de formação superior específica no país para o desenvolvimento dessas atividades. Cabe ressaltar que estes dois termos (habilidades e competências) são empregados indistintamente. A maioria dos trabalhos não se preocupa em distingui-los conceitualmente no texto.

O Quadro 2, a seguir, demonstra um levantamento feito de teses e dissertações em língua inglesa entre os anos de 2000 e 2015 que tratam da temática da colaboração:

Ano	Autor(a)	Título
2002	Carol Rich	A manual for the vocal accompanist
2006	Dian Baker	A resource manual for the collaborative pianist: twenty class syllabi for teaching collaborative piano skills and an annotated bibliography
2007	Ann Burritt Nagell	A collaborative pianist's perspective regarding touch and qualities of <i>clarté</i> in the late song cycles of Gabriel Fauré
2009	Pei-Shan Lee	The collaborative pianist: balancing roles in partnership
2009	Tamar Sanikidze	The collaborative pianist's perspective: programming, preparing and performing lower voice art song recitals
2010	Christopher Edward White	The art of accompanying the jazz vocalist: a survey of piano styles and techniques
2012	Eliza Ching	Virtuosic elements in the collaborative pianist's repertoire: selected solo, vocal, and chamber works of Rachmaninoff and Ravel
2012	Justine Karmel Sasanfar	Influence of aural and visual expressivity of the accompanist on audience perception of expressivity in collaborative performances of a soloist and pianist
2013	Jennifer Bindel	The collaborative pianist and body mapping: a guide to healthy body use for pianists and their musical partners
2014	Yee Von Ng	The collaborative pianist's role in an integrated-arts setting: dance, music, and visual arts
2015	Brad Smith	Don't listen to me, I'm just your partner: ensemble issues in duo settings

**Quadro 2 – Levantamento de trabalhos em formato de teses e dissertações sobre colaboração pianística em língua inglesa produzidos no período entre 2000 e 2015. Bancos de dados: Pro Quest, Scopus e Google. Acessos entre 01/2016 e 02/2016**

Na pesquisa de Sasanfar (2012), o propósito do estudo foi de examinar a influência da expressividade do pianista acompanhador, tanto em termos aurais, como visuais, sob a percepção da plateia, na performance colaborativa entre solista (vocalista ou cellista) e pianista. Os estímulos (trechos) foram gravados com e sem expressão, nas modalidades aurais e visuais, resultando em quatro situações, e suas combinações, gerando dezesseis estímulos. Os participantes (N = 72) completaram um *survey*, em que questionada a expressividade do acompanhador. Os respondentes indicaram vários fatores tais como elementos musicais específicos, grau de movimento físico e interação percebida entre os músicos. Mais da metade

dos participantes relataram que dividiram igualmente sua atenção entre pianistas e solistas. Participantes também indicaram que nesse contexto de colaboração, a expressividade musical do solista foi considerada como mais importante do que qualquer outro fator, incluindo a expressividade física do solista, expressividade musical do pianista, bem como a expressividade física do pianista. Assim, os resultados dessa pesquisa apontam que, na atividade de colaboração, os ouvintes prestam mais atenção na expressividade do solista.

Lee (2009) visou explorar algumas características dos programas de pós-graduação de piano colaborativo nos Estados Unidos. O primeiro programa foi criado em 1947 na Universidade do Sul da Califórnia. A autora realizou entrevistas com seis coordenadores de programas e um *survey* com cento e dezessete pianistas envolvidos com colaboração para entender os principais pontos fortes e problemas nas instituições de ensino, visto que a problemática do seu trabalho consistia em abordar o fato de as universidades estarem usando seus pianistas colaboradores para suprir a própria demanda, gerando, assim, algumas deficiências na formação destes profissionais.

Baker (2006), analisando sete autores organizou uma série de dezesseis habilidades necessárias para cada área de competência do piano colaborativo. A partir dessas habilidades e baseada na literatura que utilizou, esta autora organizou vinte programas de estudos específicos para as atividades de colaboração, cada um contendo uma abordagem específica e o repertório a ser trabalhado. A autora inclui no trabalho uma bibliografia comentada com cento e vinte títulos que tratam de assuntos relacionados à colaboração.

## **1.2 Definições de acompanhador, correpetidor e colaborador**

A terminologia para designar o pianista que desenvolve a função de tocar em conjunto e preparar outros músicos tem sido abordada em diversos estudos, conforme visto na revisão de literatura. Contudo, percebe-se que o termo pianista colaborador tem se tornado validado por pesquisas e aceito pela comunidade de músicos, pelo menos no que diz respeito ao Brasil, tendo em vista a influência da nomenclatura norte-americana. De acordo com a literatura (LEE, 2009; COSTA 2011), o termo parece ter sido cunhado inicialmente, há pouco mais de quarenta anos, pelo pianista norte-americano Samuel Sanders (1937-1999). Há também consenso na literatura de que o termo colaborador tem sido utilizado por conta de trazer a ideia de igualdade no trabalho com outros músicos, uma vez que o termo acompanhador

parece colocar o pianista numa posição de subordinação e de menor importância (BAKER, 2006; KATZ, 2009; MUNDIM, 2009).

De acordo com Roussou (2013, p.512), a literatura aponta cinco papéis para os pianistas envolvidos na música de conjunto: *co-performer*, solista, *coach*, acompanhador e colaborador. O *co-performer* seria um companheiro de execução musical, o solista seria o que executa passagens solo, o *coach* teria a função de preparador, o acompanhador desenvolve um papel de apoio e o colaborador mostra a igualdade entre os músicos. Embora, todas estas nomenclaturas englobem atividades de naturezas muito parecidas, o termo colaborador parece se adequar melhor ao abranger de forma geral todas estas funções.

Mundim (2009) faz uma classificação de acordo com a função exercida nas diferentes atividades do pianista, em que: camerista é o pianista que se dedica exclusivamente ao repertório de música de câmara e atua como solista exatamente pela natureza do repertório; o corpetidor é o pianista que, no Brasil, está associado, especialmente, às atividades com cantores e inclusive atua como *coach* na preparação de cantores e instrumentistas para a performance, substituindo o professor se necessário; o colaborador é o pianista que exerce atividades conjuntas envolvendo instrumento, orquestra, ópera, canto, coro, musical e *ballet*.

O Quadro 3 ilustra algumas definições para o pianista colaborador encontradas na literatura.

Autor	Definição
Baker (2006)	“Um pianista que executa com um ou mais músicos tanto instrumentistas quanto cantores. Neste estudo, o termo é sinônimo dos termos "acompanhador", "pianista de conjunto," e " <i>coach</i> ". O termo "pianista colaborador" é preferido por alguns pianistas ao termo "acompanhador", para melhor definir o papel de igualdade do pianista em grande parte do repertório colaborativo.” (p.6) [tradução nossa] <sup>3</sup>
Lee (2009)	“Piano colaborativo é agora amplamente usado no mundo musical da América do Norte. Neste trabalho, os termos piano colaborativo e acompanhamento são utilizados de maneira intercambiável na medida em que ambos os termos estão em uso comum hoje em dia.” (p. 5) [tradução nossa] <sup>4</sup>
Mundim (2009)	“[O pianista colaborador é] o instrumentista virtuose que apurou sua técnica pianística através do estudo do instrumento solo e que desenvolveu habilidades de interação com outros solistas, adquiridas a partir da vivência cotidiana da música de câmara e observância de técnicas e particularidades de outros instrumentos.” (p. 26)
Muniz (2010)	“(…), o <b>colaborador</b> (acompanhador), como profissional que atua juntamente com grupos instrumentais, cantores (solistas e coro) e <i>ballet</i> . Algumas diferenças entre o colaborador e os demais necessitam serem destacadas e evidenciadas. Enquanto atuante com outros instrumentistas, o seu repertório é a redução orquestral, pois se trata geralmente de concertos para instrumento solo. Ao se relacionar com o canto, o repertório é semelhante ao do correpetidor, destacando que o colaborador não possui conhecimento técnico vocal, portanto não fará objeções neste sentido.” (p. 15)
Costa (2011)	“Atualmente, um termo mais abrangente, que engloba, de certa forma, todas as funções anteriores [acompanhador, <i>coach</i> , correpetidor] vem se tornando mais usual e mais pertinente: <i>pianista colaborador</i> . Ele não tenta limitar as diversas possibilidades de funções e atuações pelo uso de um ou outro termo, ele é inclusivo e polivalente – pode ser usado tanto para música instrumental quanto vocal. Também é inclusivo na medida em que engloba todo tipo de repertório, tanto o original, quanto versões ou reduções orquestrais.” (p. 9)
Bindel (2013)	“Um pianista colaborador é, essencialmente, o equivalente a um pianista solo, ou como Kurt Adler define, uma ramificação da linhagem do pianista.” Colaboração significa trabalhar junto, que é precisamente o que um pianista colaborador faz: um pianista colaborador toca com um ou mais vocalistas e instrumentistas (p. 11) (baseado em Adler 1976; Merriam Webster’s Collegiate Dictionary e Baker, 2006) [tradução nossa] <sup>5</sup>

**Quadro 3 – Algumas definições da literatura para o termo pianista colaborador.**

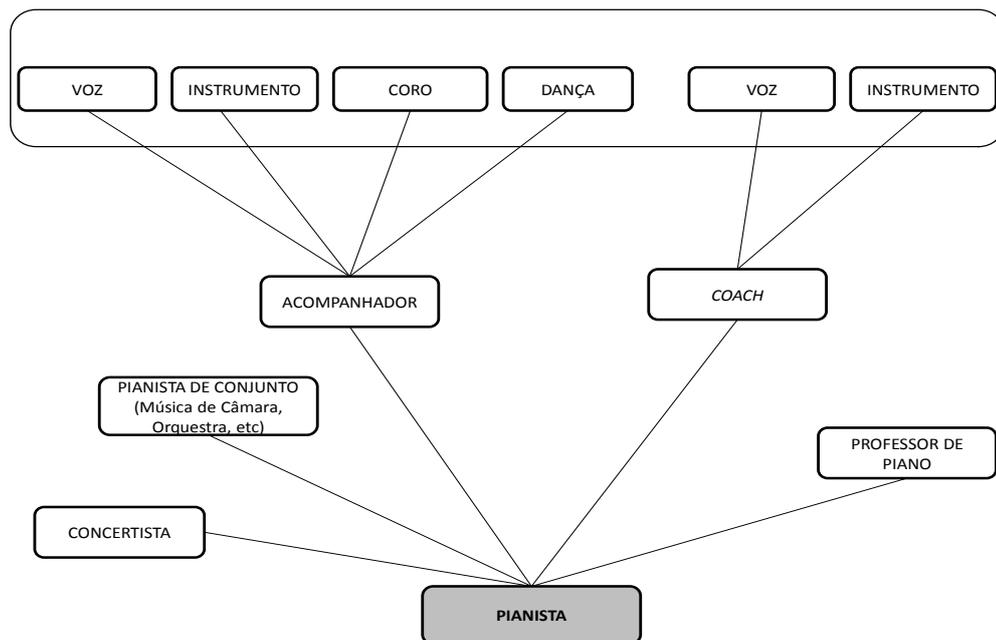
<sup>3</sup> A pianist who performs with one or more other musicians who are either instrumentalists or singers. In this study, the term is synonymous in every way with the terms “accompanist,” “ensemble pianist,” and “coach.” The term “collaborative pianist” is preferred by some pianists over the term “accompanist,” to better define the pianist’s co-equal role in much of the collaborative repertoire.

<sup>4</sup> “Collaborative piano” is now widely used in the North American musical world. In this paper, the terms collaborative piano and accompanying are used interchangeably as both terms are in common use today.

<sup>5</sup> A collaborative pianist is essentially the counterpart to a solo pianist, or as Kurt Adler defines it, a “branch [of the] pedigree of the piano player.” Collaborate means “to labor together,” which is precisely what a collaborative pianist does: A collaborative pianist plays with one or more vocal or instrumental partners.

Percebe-se que, pelas definições descritas no Quadro 3, o termo colaborador pode ter se tornado mais utilizado, talvez, pela polivalência que exerce, ao abarcar as atividades de acompanhamento e correpetição. Entretanto, para Muniz (2010, p. 14) trata-se de um equívoco chamar de correpetidor o pianista que trabalha com instrumentistas, pois o termo está diretamente ligado à prática da preparação e acompanhamento da música vocal, visto que um pianista desta natureza precisa ter embasamento no conhecimento de música vocal. Contudo, as demais definições parecem abranger e transformar-se em uma única nomenclatura: o pianista que trabalha com outros músicos, sejam estes instrumentistas ou cantores. A questão parece estar na natureza da função que é a de colaborar com outros músicos, e não nas especificidades de acordo com o repertório e a formação (duo, trio ou grupo). Além disso, pelo fato de o termo estar sendo substituído progressivamente, alguns autores ainda se valem das nomenclaturas de correpetidor (*coach*) e acompanhador, por exemplo (vide ADLER, 1976; ROSE, 1981; SWICEGOOD, 1997; RICH, 2002; PAIVA, 2008; RUBIO, 2012).

Para Adler (1976), o trabalho do pianista acompanhador engloba atividades de natureza instrumental, vocal, coral e de dança e este pianista pode ser considerado um *coach* ao trabalhar (ensinando e preparando) com cantores e instrumentistas. A Figura 1 apresenta um diagrama construído por Adler (1976, p.4) que demonstra as possibilidades de trabalho com o desenvolvimento das atividades colaborativas.



**Figura 1 – Diagrama da árvore do pianista – Reproduzido de Adler (1976)**

Segundo Adler (1976, p. 5), o termo *coach* é utilizado somente em língua inglesa, que em tradução literal para a língua portuguesa tem o significado de treinador ou técnico. O termo é usado na Alemanha como *korrepetitor*, na França como *répétiteur* e na Itália como *maestro sostituto* (ADLER, 1976 p. 5). Pode-se inferir por aproximação dos significados acima que se trata do correpetidor no Brasil. Interessante é que uma das principais funções atribuídas a este profissional é a de preparação do solista (MUNDIN, 2009; ROUSSOU 2013). Sousa (2014, p. 31) diz que, nos Estados Unidos, o *coach* é o instrumentista (pianista) que atua como um professor, enquanto a pessoa que ensaia com algum instrumentista, cantor ou orquestra é o *accompanist* (acompanhador em português).

O termo colaborador tem sido divulgado por uma questão de melhor designação das funções que englobam essas atividades e, conseqüentemente, a construção de uma padronização da nomenclatura. Katz (2009) menciona a tendência do termo colaborador ser algo que vem sendo amplamente utilizado. Contudo, este autor não vê problemas com o uso do termo acompanhador.

Pode-se inferir que o correpetidor tem a função de preparação do(s) solista(s) (vocal ou instrumental); o acompanhador é aquele que executa a parte do piano; e o colaborador é aquele que exerce estas duas funções simultâneas ou separadamente conforme proposição do esquema contida na Figura 2.

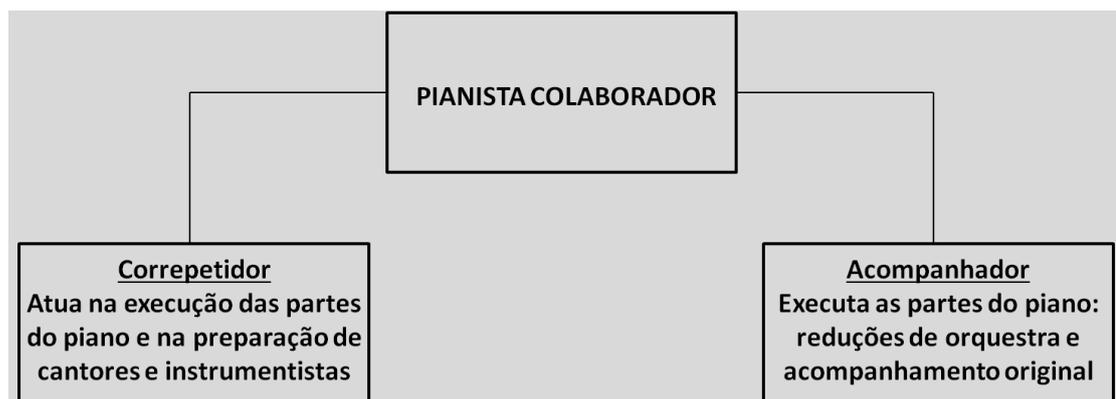


Figura 2 – Proposição esquemática sobre as atuações do pianista colaborador<sup>6</sup>

Para os objetivos deste trabalho, entende-se que:

O **acompanhador** é o pianista que tem a função de executar ao piano as partes de orquestra disponibilizadas por meio de reduções, arranjos e adaptações e também

<sup>6</sup> Para este trabalho, não foram utilizadas atribuições a outras artes, tais como dança e teatro, por exemplo.

acompanhamento, originalmente escrito para piano. O pianista acompanhador atua quando interpreta (e/ou adapta) ao piano os arranjos e reduções destinados a diversas formações instrumentais proporcionando oportunidades de ensaio e performance ao(s) solista(s), (instrumentista(s) ou cantor(es)), e interação real de aprendizagem. Neste sentido, tal função tem uma finalidade prática e funcional de fazer o solista conhecer e também ajustar, não somente sua parte (solo), mas também aquela do conjunto, além de poder aperfeiçoar-se através de uma prática musical conjunta, disponibilizada graças ao pianista acompanhador.

O **correpetidor** é o pianista que inclusive atua como *coach* na preparação de cantores e instrumentistas para a performance, substituindo o professor se necessário (MUNDIM, 2009). Pode-se considerar ainda que o correpetidor é também aquele que, nas atividades corais, ajuda a passar a linha melódica de cada naipe, e realiza o mesmo com cantores e instrumentistas em fase de estudo. Considera-se neste trabalho que o correpetidor ultrapassa a esfera da música vocal (solo e coral) e atua também com outros músicos (sobretudo de instrumentos melódicos) e, pelo fato de poder exercer o papel de *coach*, a atividade está profundamente ligada com o ensino e orientação artística.

Por fim, **colaborador** é o pianista que tem como campo de atuação uma gama de atividades que envolvem diversas funções musicais e que nestes diversos segmentos, ele pode atuar tanto como acompanhador (tocando o repertório), quanto como um *coach* (professor ou preparador), visto estar colaborando com a preparação de músicos para as suas respectivas performances. O colaborador é aquele pianista que atua como acompanhador (ao realizar ao piano as reduções, arranjos e adaptações de orquestra de vários gêneros musicais) como também desfruta de função ativa de colaborar nas decisões interpretativas juntamente com o solista ao intervir, opinar, corrigir e se posicionar artisticamente. Sendo assim, a colaboração envolve atividades de acompanhamento e de correpetição, se tornando mais abrangente e apropriada para a designação das atividades.

Para este trabalho será utilizada a nomenclatura pianista colaborador e colaboração pianística pelos argumentos expostos acima e por estar sendo amplamente aceito pela comunidade de músicos. Também é válido mencionar que os termos acompanhador, correpetidor e seus derivados poderão ser utilizados todas as vezes em que se fizerem necessários.

### 1.3 Muito além do piano

Lindo (1916, p. 3) comenta que existe uma ideia na população em geral de que acompanhador é o pianista que não tem competência para tocar repertório solo. Esta ideia tem sido refutada pela literatura ao apontar as diversas habilidades necessárias para as atividades de colaboração, e até pela própria prática que demonstra, *in locu*, todo o escopo de conhecimentos que um colaborador em nível profissional precisa dominar. Para Katz (2009, p. 3), a preocupação imediata na colaboração é, geralmente, a sincronização rítmica, o alinhamento vertical e o cuidado para não cobrir o solista, mas que isto é uma pequena parte da grande gama de exigências desta atividade.

Alguns estudos discutiram sobre a formação de pianistas colaboradores em universidades norte-americanas, levando em consideração os currículos e conhecimentos necessários para a formação de um profissional desta área (vide, ROSE, 1981; LEE, 2009). De uma forma geral, os conhecimentos julgados nas pesquisas como necessários para a prática da colaboração pianística vão muito além do domínio do instrumento e fatores expressivos de interpretação.

Após um levantamento bibliográfico, Baker (2006, p. 3 e 4) elencou dezesseis aspectos no contexto da colaboração pianística, que envolvem ser capaz de:

- i) Ler à primeira vista;
- ii) Ler em clave transposta;
- iii) Realizar o contínuo e baixo cifrado;
- iv) Colaborar instrumentalmente e técnicas de ensaios em grupo;
- v) Realizar redução orquestral e transcrição;
- vi) Realizar construção de programas para recitais;
- vii) Abordar questões sobre carreira, audições e competições;
- viii) Levar em conta estilo, interpretação e prática de performance;
- ix) Preparar e praticar de forma efetiva do piano;
- x) (Ponderar sobre) técnica pianística funcional;
- xi) Abordar aspectos culturais, históricos e estéticos;
- xii) Traduzir músicas, dicção lírica e alfabeto fonético internacional;
- xiii) Colaborar como *coach* para ópera e oratório; solo e coros;
- xiv) Reunir/compiler material de ensino e pesquisa;

- xv) Escutar de forma colaborativa e conhecer princípios de psicologia da colaboração;
- xvi) Desenvolver e manter o repertório.

O ganho e o acúmulo de experiências normalmente vêm com o envolvimento e a realização contínua da própria prática, forçando o pianista a desenvolver suas próprias estratégias e, levando-o, assim, a construir seu próprio escopo de conhecimentos.

Adler (1976) associa as atividades de acompanhador e de *coach*, (ao que denominamos neste trabalho de acompanhador e correpetidor, respectivamente). Para o autor, um pianista desta natureza precisa conhecer sobre a técnica de outros instrumentos, demonstrando, assim, que estas habilidades precisam ultrapassar o universo da técnica pianística. O autor ressalta que para ser um *coach* necessita-se de habilidade para ensinar; convicção interior para se impor com base em seu conhecimento; paixão em orientar artisticamente; conhecimento de diversas técnicas e estilos; excelente leitura à primeira vista e transposição, e uma personalidade paciente e perseverante, entre outros aspectos.

Os dados de pesquisa de Montenegro (2013) também forneceram uma série de conhecimentos e habilidades que os investigados consideraram essenciais para a atuação:

As habilidades consideradas importantes foram: ouvir o outro músico, ter leitura à primeira vista e ter domínio técnico do piano para executar os acompanhamentos. Com relação aos conhecimentos, eles são de naturezas distintas: musical (relacionados aos elementos da linguagem musical: ritmo, estilo, afinação, notação); linguística (relacionada às línguas estrangeiras, fonética e dicção); acústica (relacionada ao funcionamento dos instrumentos musicais e suas técnicas); bioacústica (quando se trata da voz como instrumento musical e de técnica de respiração para instrumentos de sopros) e pedagógico-musical (que emerge a partir do ensino e aprendizagem do instrumento/voz e da performance musical). (MONTENEGRO, 2013, p. 158)

O Quadro 4 contém aspectos necessários elencados para as atividades de colaboração, de maneira comparada, segundo três autoras: Coelho (2003); Mundim (2009) e Rubio (2012).

Coelho (2003) <sup>7</sup>	Mundim (2009)	Rubio (2012) <sup>8</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura à primeira vista de diferentes obras e estilos;</li> <li>- Estudo individual considerando ser ele (pianista) um produtor musical tal qual os demais instrumentistas do grupo;</li> <li>- Compreensão do texto musical (forma e estilo);</li> <li>- Subsídios para troca de informações com o(s) instrumentista(s) com o(s) qual(is) está atuando (familiaridade com o repertório e com o instrumento ou voz para qual a peça também foi escrita);</li> <li>- Interesse e disposição para “saber-fazer-bem”;</li> <li>- Prática de reduções tanto orquestral como coral ou de outras formações;</li> <li>- Sonoridade que possa corresponder ao(s) instrumento(s) que o piano está representando em determinadas obras (orquestra, coral);</li> <li>- Postura profissional como a de quem ele representa (valorização pessoal e profissional);</li> <li>- Prática de expressões da música popular, como cifras, ritmos e estilos;</li> <li>- Realização de baixos cifrados, característicos da música barroca;</li> <li>- Conhecimento de línguas (alemão, italiano, latim e inglês);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprimoramento do domínio técnico de seu instrumento;</li> <li>- Leitura à primeira vista de qualidade;</li> <li>- Leitura ampliada dos sistemas na partitura – parte do piano e do(s) solista(s);</li> <li>- Habilidade de transpor e ler grade orquestral ou coral;</li> <li>- Leitura de cifras;</li> <li>- Habilidade de improvisar; interesse para lidar com uma gama variada de repertório;</li> <li>- Flexibilidade para lidar com as mais diversas personalidades de instrumentistas;</li> <li>- Impassibilidade para situações adversas de ensaios e performances;</li> <li>- Aprimoramento de conhecimentos e especificidades de instrumentos de cordas, sopros e canto – tais como afinação, emissão e produção do som; conhecimento de línguas e dicção; respiração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vontade de trabalhar em equipe;</li> <li>- Capacidade de comunicação;</li> <li>- Boa leitura à primeira vista;</li> <li>- Flexibilidade e rápida capacidade de reação;</li> <li>- Adaptabilidade;</li> <li>- Capacidade de obter um equilíbrio adequado;</li> <li>- Conhecimento das especificidades dos vários instrumentos;</li> <li>- Visão periférica; capacidade de transposição;</li> <li>- Capacidade de simplificação.</li> <li>- Conhecimentos de estilos e de formas;</li> <li>- Qualidades de timbre;</li> <li>- Domínio técnico do instrumento</li> <li>- Capacidade de estudo individual.</li> </ul>

**Quadro 4 – Aspectos necessários para as atividades de colaboração pianística, segundo a literatura**

<sup>7</sup> Dados de pesquisa em andamento. Artigo publicado no Congresso da ANPPOM/2003 em Porto Alegre

<sup>8</sup> Dissertação realizada em Portugal.

Percebe-se através do Quadro 4 (e dos outros autores anteriormente citados) que a leitura à primeira vista está sempre mencionada como um dos primeiros, se não, o primeiro fator essencial para o desenvolvimento da colaboração pianística. Acredita-se que este fator é considerado importante, pelo fato de que muitas vezes pianistas colaboradores tem acesso à partitura na hora do ensaio (COSTA, 2011). É preciso ponderar ainda que, a leitura à primeira vista parece estar associada, de alguma maneira, com a experiência e conhecimento de repertório, sendo assim, esta relação precisa ainda ser investigada na literatura.

Ainda com relação ao Quadro 4, o conhecimento das especificidades do canto e de outros instrumentos também é mencionado, o que abrange uma necessidade de formação que vai além do estudo do piano, colocando o colaborador como um instrumentista polivalente. Além disso, fatores de ordem emocional, psicológica e social são colocados como primordiais para a colaboração, que por sua vez, são fatores que ultrapassam a formação musical específica.

Apesar de muitos estudos nacionais sugerirem as habilidades necessárias para o desenvolvimento da colaboração nos seus campos de atuação, estes também apontam para uma ausência de formação específica para a construção dessas habilidades. Para Muniz (2010), o pianista colaborador, no Brasil, acaba se desenvolvendo pela própria experiência, exercendo atividades que o coloquem frente a frente com suas habilidades e deficiências e fazendo com que o conhecimento adquirido seja de forma empírica. Por esta razão, o autor inclusive propõe a criação de cursos de especialização (*latu sensu*) que contemplem disciplinas específicas em cada atividade de atuação do pianista (acompanhador, camerista e colaborador – segundo sua própria definição).

Percebe-se que a literatura aponta o desenvolvimento de habilidades que vão além de aspectos puramente musicais, envolvendo também fatores de ordem social e psicológica. Sendo assim, a colaboração desempenha um papel simultaneamente duplo na carreira do pianista, pois o coloca em contato com um universo musical diferente da música solo, ao passo que o insere num ambiente de relações interpessoais ajudando-o a desenvolver suas características humanas e sociais, algo extremamente necessário para a realização da música em conjunto.

É necessário ressaltar que todas as habilidades aqui citadas têm em vista o pianista colaborador profissional e que nesta pesquisa foram investigadas as atividades de colaboração com estudantes de graduação. Ao pensar em abordar o estudante de graduação, um aspecto que se revela, talvez necessário, é pensar em refletir sobre aspectos relativos a suas

experiências prévias como habilidades e conhecimentos compartilhados pela comunidade da prática na qual ele encontra-se inserido. Em outras palavras, o graduando em piano dispõe de uma formação e de particularidades de escolhas pessoais, tendo em vista oportunidades em sua trajetória pessoal. Assim, uma última parte desta fundamentação teórica vai trazer subsídios para uma reflexão sobre a mobilização de conhecimentos desses graduandos em atividades de colaboração pianística.

#### **1.4 A noção de mobilização**

Charlot (2000) cunhou o termo mobilização para referir-se à situação em que o sujeito coloca-se em movimento para construir suas ideias e aprender. Mobilizar é pôr recursos em movimento, é reunir suas forças para fazer o uso de si mesmo como fonte geradora de ideias para embasar as próprias ações. Assim, a mobilização assume um sentido preliminar a uma dada ação, um sentido de intenção de engajamento em uma dada atividade. A colaboração pianística é uma atividade na qual os instrumentistas mobilizam-se para construir suas idéias visando aprender com o outro (instrumentista, cantor ou coro) uma dada obra musical a qual eles estejam estudando em conjunto.

A noção de mobilização, para Charlot (2000), está relacionada com a noção de saber e esta se encontra indissociada com a ideia do sujeito no mundo, de sua atividade, e da relação consigo mesmo e com os outros. Assim, a postura do sujeito frente àquilo que ele conhece pode ter relações de tensão, de contradição, de segurança ou de coerência e de apoio, por exemplo. Desta forma, para este autor, o saber só pode existir dentro de certa relação com o próprio saber.

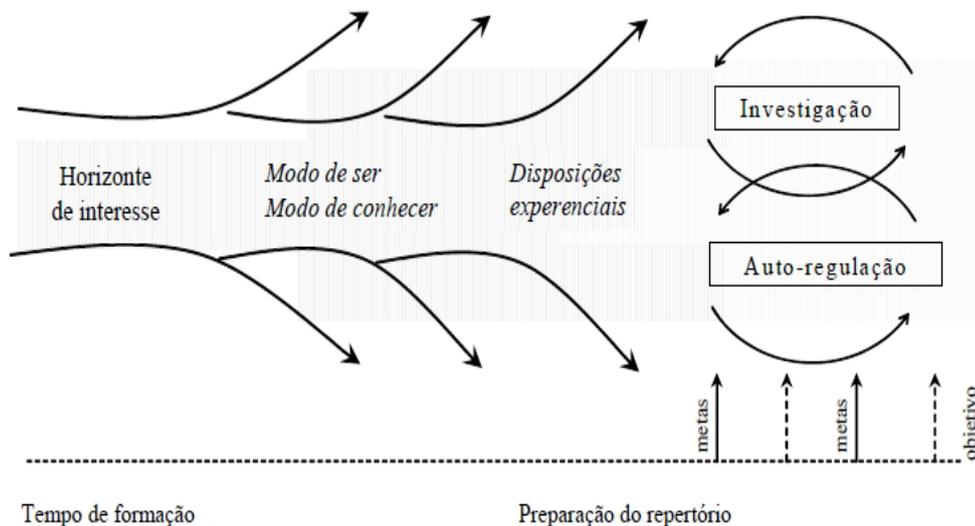
Santos (2007), fundamentando-se em Charlot (2000) considera a noção de mobilização de conhecimentos ao invés de saberes. Para essa autora:

(...) considero a noção de mobilização de conhecimentos ao invés de saberes, para reforçar a ideia de acúmulo de experiências musicais providas de qualidades afetivo-cognitivas que são, na maioria das vezes, vivenciadas de maneira subjetiva, e mesmo tácita, (...). Entendo ainda que os conhecimentos musicais experienciados pelos bacharelados, confrontando-se com outros sujeitos através de relações interpessoais, pode conter uma dinâmica de comunicação e interpretação intersubjetiva. (SANTOS, 2007, p. 23).

De acordo com Santos (2007), disposições experienciais são movimentos interiores impulsionados por móveis. Os móveis, mais do que razões de agir, como Charlot (2000) argumentou, pareceram surgir como movimentos desencadeadores de ideias e questionamentos, advindos de, no mínimo, três bases de conhecimento: a experiencial, a interpessoal e a tecnológica, a saber:

- Móviles experienciais: conhecimentos acumulados e sistematizados ao longo da trajetória pessoal de cada sujeito;
- Móviles interpessoais: disponibilizados através da relação de sentido e significado pessoal com terceiros, onde encontramos oportunidades renovadas para refletir sobre pontos até então não imaginados a partir de nossa própria experiência pessoal.
- Móviles tecnológicos: são os recursos como livros, revistas, partituras, DVDs, CDs e materiais disponíveis na Internet, por exemplo.

O esquema demonstrado na Figura 3 ilustra a proposição de Santos (2007) acerca da mobilização de conhecimentos na preparação do repertório realizada pelos bacharelandos:



**Figura 3. Modelo de mobilização de conhecimentos na preparação do repertório pianístico. Reproduzido de Santos (2007, p. 254).**

De acordo com a Figura 3, o fenômeno da mobilização de conhecimentos inicia-se a partir do horizonte de interesse pessoal do sujeito, que é reforçado por seus valores e crenças

específicas sobre os modos de ser e conhecer. É este horizonte de interesse pessoal que, por sua vez, orienta o modo de ser de cada sujeito e transforma-se em disposições experienciais de investigação e de autorregulação<sup>9</sup>.

Para Santos, (2007) as disposições experienciais dependem de metas e objetivos, implicitamente (ou tacitamente) almejados e perseguidos durante a preparação. Esta disposição é iniciada, desde as primeiras aproximações com as peças a serem aprendidas, na medida em que o material musical é escrutinado e manipulado. Ao longo da preparação, nas experiências disposicionais de investigação, são trazidas todas as vivências musicais prévias que podem ser relacionadas de maneira explícita ou tácita. As disposições experienciais de autorregulação implicam: organização, gerenciamento e supervisão. A organização da prática pode ser entendida como a maneira pela qual se estabelece o ordenamento do repertório ou se privilegia partes de um todo levando em conta certas prioridades contextuais. O gerenciamento da prática compreende a administração das situações circunstanciais, do tempo e das adversidades eventualmente ocorridas. Já a supervisão na prática envolve as formas de controle de qualidade e estabelecimento de prioridades que são utilizadas tanto para (auto) monitorar, como para modificar as próprias realizações durante as situações vivenciadas.

Estudar a mobilização de conhecimentos musicais é, em suma, procurar entender como o sujeito põe-se em movimento para trazer à tona seus conhecimentos (sejam eles das mais diversas fontes). Mobilização de conhecimentos refere-se também à maneira pelo qual o sujeito constrói suas ideias musicais para que sua prática musical, tanto estudo, quanto performance, sejam realizadas de maneira satisfatória (a si mesmo) dentro do seu próprio nível de conhecimento adquirido até então. Entende-se, portanto, que a mobilização de conhecimentos permeia toda a prática musical, pois é ela quem vai fornecer os recursos necessários tanto na fase de preparação, assimilação do texto (partitura), aprendizagem e por fim da performance musical.

---

<sup>9</sup> Investigação assume aqui a noção de intenção de varredura sobre algo, podendo ou não existir um foco de atenção específico sobre a ação.

## **2.METODOLOGIA**

## 2.1 Princípios Metodológicos

O delineamento metodológico situa-se em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, tendo em vista que o objetivo principal da presente dissertação foi investigar as perspectivas e impasses da mobilização de conhecimentos de bacharelados em piano nas situações de colaboração pianística.

Segundo Chiazotti (1991), trabalhar em uma abordagem qualitativa é considerar que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito de investigação. Triviños (1987) enfatiza que o ambiente e o contexto em que os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida têm um valor essencial para se obter das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. No comportamento humano, frequentemente, há mais significados do que os fatos pelos quais eles se manifestam. Por esta razão, existe a necessidade do fenômeno ser observado no seu contexto e com tempo não previamente determinado, visando chegar a significados latentes do comportamento humano.

Para Bodgan e Biklen (1982), existem cinco características básicas que configuram uma pesquisa qualitativa: (i) o contato direto e prolongado do pesquisador no ambiente e na situação que está sendo investigada; (ii) a preocupação é maior em processos do que em produtos; (iii) ênfase no significado que os indivíduos dão às coisas e as suas vidas; (iv) a análise dos dados não busca a comprovação de hipóteses previamente definidas, embora possa existir um embasamento teórico que oriente, tanto a coleta, como a discussão de dados. O processo é indutivo a partir dos dados; (v) os dados coletados são predominantemente descritivos.

O instrumentista que participa de uma situação de colaboração pianística, seja ele profissional ou estudante, é passível de ser um caso potencial de investigação, no tocante à mobilização de conhecimentos em suas atividades de colaboração com outros instrumentistas ou cantores. No escopo da pesquisa qualitativa, o estudo de caso configura-se como uma estratégia metodológica de investigação que permite compreender as dinâmicas envolvidas num dado fenômeno levando em conta o seu contexto. O estudo de caso observa tipicamente as características da unidade individual, seja um pianista, um grupo específico de instrumentistas ou um tipo de prática, por exemplo. A unidade de estudo é considerada como tal pelo interesse de um dado conhecimento que esta traz, como exemplar em si mesma, tanto pela sua natureza peculiar, como por ser um exemplo potencial do fenômeno a ser estudado em profundidade. O propósito de se escolher casos como estratégia de investigação revelou-se

pertinente em seu potencial de sondar e ponderar sobre a complexidade do fenômeno em questão (ou seja, as situações de colaboração pianística em contextos diferenciados), que constituiria fontes potenciais de conhecimentos, ainda não totalmente desvendados de maneira sistemática. Por isso mesmo, apesar de ter uma natureza de particularidade situacional, o intuito desta estratégia de pesquisa foi elencar traços genéricos sobre unidades individuais (casos) como exemplos de situações de colaboração pianística.

Yin (2003) considera que uma abordagem de estudo de caso deve ser realizada quando: (i) o foco do estudo está em responder as questões “como?” e “por quê?”; (ii) não se pode manipular o comportamento daqueles envolvidos no estudo; (iii) busca-se revelar condições contextuais porque acredita-se que são relevantes ao fenômeno em estudo; (iv) as fronteiras entre fenômeno e contexto não são nítidas.

No presente contexto, considera-se como unidade de caso o pianista como colaborador. Segundo Stake (1995), o presente delineamento pode ser considerado como instrumental, pois os casos examinados com o intuito de fornecer um meio, uma reflexão sobre a temática em estudo. Os casos, em si, são de interesse secundário, atuando como um meio de apoio e facilitando a compreensão sobre algo. Na presente dissertação, os casos são investigados do ponto de vista que propicie uma reflexão sobre perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos de estudantes de piano na função de colaboradores.

## **2.2 Exploração, seleção e características das situações de colaboração**

O delineamento inicial do projeto previa para a seleção dos participantes, monitores bolsistas para acompanhamento das classes de canto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visto que a mesma oferecia algumas bolsas aos estudantes que se dispusessem a realizar tal atividade. Dessa forma, foi contatado, inicialmente, o Chefe de Departamento de Música da Instituição (Apêndice 1).

Esses potenciais participantes foram considerados importantes para esta investigação, tendo em vista que essa atividade de monitoria configurava-se como uma oportunidade oferecida pela instituição para que estudantes de piano pudessem desenvolver habilidades e conhecimentos específicos dessa atribuição. Foram assim, contatados os professores responsáveis (Apêndice 2). Contudo, tendo em vista que até meados de março do semestre

acadêmico (2015) ainda não tinha sido definido o processo de seleção de bolsistas, foram sendo exploradas outras possibilidades para a escolha dos participantes.

Assim, passou-se então a considerar, como potenciais participantes, pianistas que exerciam a atividade de colaboração em três modalidades: canto, coro e instrumento. O processo de exploração de estudos potenciais aconteceu com cinco participantes: três estudantes de graduação, uma estudante de pós-graduação e um profissional atuante nas atividades de colaboração, convidados formalmente (Apêndice 3). O Quadro 5 descreve os participantes potenciais em termos de idade, formação acadêmica, bem como modalidades das situações de colaboração:

<b>Participante</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Nível acadêmico/semestre</b>	<b>Modalidade de colaboração</b>
1	25	Graduando (3º)	Instrumental (violino)
2	20	Graduando (5º)	Coral
3	29	Graduando (7º)	Vocal (solo)
4	27	Doutoranda (3º)	Instrumental (violino)
5	37	Doutor (Profissional)	Coral

**Quadro 5 – Participantes da pesquisa no delineamento exploratório.**

Ao longo dessa situação exploratória de casos potenciais, constatou-se que a participante número 4 desenvolvia a função de camerista e não de colaboradora, em função do repertório que trabalhava com uma violinista, também estudante de pós-graduação. Contando com três estudantes de graduação e um pianista profissional, percebeu-se, então, que a mobilização deste último entraria em grande disparidade com os demais, considerando que a prática deste profissional se encontrava num nível de *expertise* instrumental bastante diferente, se comparada àquela dos graduandos.

Neste sentido optou-se por realizar a investigação com os três graduandos em piano, visto que os mesmos atendiam ao critério estabelecido das modalidades de colaboração. Desta forma, a amostragem foi por conveniência, com graduandos do bacharelado em piano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em momentos distintos de sua formação acadêmica. Cabe aqui ressaltar que se trata de um estudo multicasos (estudo de casos coletivos, na classificação de Stake (1995)), pois no presente delineamento foram estudados três casos conjuntamente visando uma complementaridade acerca das atividades envolvida na

função de colaborador. Os estudos multicaseos permitem ao pesquisador explorar semelhanças e diferenças dentro e entre casos (Yin, 2003).

O Quadro 6 apresenta, de forma detalhada, as características de cada participante, bem como o repertório trabalhado nas suas respectivas situações de colaboração.

<b>Pseudônimo<sup>10</sup></b>	<b>Idade<sup>11</sup> (anos)</b>	<b>Semestre acadêmico<sup>12</sup></b>	<b>Modalidade de colaboração</b>	<b>Repertório</b>
Jorge	25	3º	Violino	C. Dancla - <i>Primeira ária variada sobre um tema de Paccini</i> ; G. B. Viotti - <i>Primeiro movimento do Concerto nº 23 para violino</i> .
Antônio	20	5º	Coro	Harold DeCou - <i>Cantata Celebração da Páscoa</i> , tradução de Waldenir Carvalho
Michael	29	7º	Canto	Cantora 1: W. A. Mozart – <i>Um moto de gioja</i> ; A. Vivaldi – <i>Domine Deus</i> ; J.S. Bach – <i>Mein gläubiges herze frohlocke</i> ; G. Fauré – <i>Chanson d'amour</i> ; G. Gershwin – <i>Summertime</i> ; L. Fernandez – <i>Dentro da noite</i> ; Henrique de Curitiba – <i>Seis poemas de Helene Kolody (I-Cantar)</i>  Cantora 2: J. P. Rameau – <i>Tristes appêts</i> ; G. Handel – <i>Lascia ch'io pianga</i> ; W.A Mozart – <i>Voi che sapete</i> ; C. Saint-Saëns – <i>Danse macabre</i> ; G. Bizet – <i>L'amour est un oiseau rebelle</i> ; F. Chopin – <i>Um arranjo sobre o Estudo op. 10 n. 3</i> ; R. Strauss – <i>Zueignung</i> ; C. Schumann – <i>Liebst du um Schönheit</i> ; D. Cervo – <i>Canção da primavera</i> ; O. Fontata e L. Vieira – <i>Chuva na alma</i> ; F. Mattos – <i>Flor de são João</i> . A.L. Webber; C. Hart; R. Stilgoe – <i>The point of no return do musical O Fantasma da Ópera</i> .

**Quadro 6 – Dados e respectivos repertórios dos participantes**

<sup>10</sup> Pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes.

<sup>11</sup> Idade referente ao período das coletas – 2015/1

<sup>12</sup> Semestre cursado no período das coletas – 2015/1

### **2.3 Instrumentos de coleta**

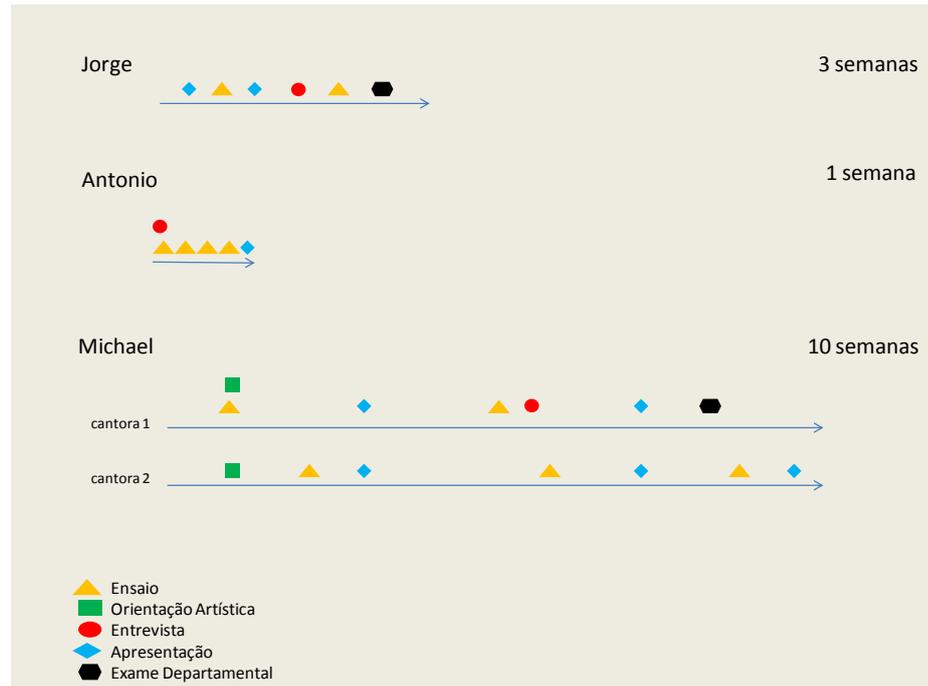
Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação e entrevista (ambas registradas em vídeo). As situações de observação (ensaios, aulas e performances) forneceram indícios relativos à mobilização de conhecimentos, tanto tácitos, como explícitos. Por sua vez, a entrevista semiestruturada foi realizada com intuito de adquirir informações sobre a formação musical, bem como os procedimentos e impressões sobre as situações de prática em colaboração pianística (vide Apêndice 4).

A entrevista constitui-se uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa. É por meio deste instrumento que o pesquisador procura abordar, em profundidade, a forma como o entrevistado vê o mundo, suas intenções e suas crenças. Essa técnica resulta de uma negociação entre entrevistador e entrevistado, colocando-os frente a frente com suas subjetividades, permitindo um maior aprofundamento e compreensão dos significados gerados pelos discursos (DUARTE, 2004; FRASER e GONDIM, 2004).

As coletas foram realizadas com uma câmera digital SONY, modelo HDR-CX240 e todos os procedimentos de gravações foram empregados igualmente nos três casos investigados.

### **2.4 Cronograma de coleta de dados**

Os dados foram coletados num período de, aproximadamente, quatro meses, ocorrendo no primeiro semestre de 2015. A coleta de dados envolveu situações de ensaio, orientação artística (aulas), performance pública, exame departamental e entrevista. O esquema demonstrado na Figura 3 descreve o tempo total de coleta de cada caso, assim como as etapas específicas dos mesmos.



**Figura 4 – Tempo total das situações investigadas e natureza das coletas para os três casos**

Logo no início a pesquisa obteve autorização do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS. O período de coleta ocorreu após convite inicial feito aos participantes e a todos os músicos envolvidos nas situações, mediante contato virtual, encontro presencial e carta-convite. Todos os registros foram autorizados pelos instrumentistas e professores envolvidos, direta ou indiretamente nas situações investigadas. O mestrando procurou manter-se distante durante todo o processo de registros das sessões com o objetivo de não constranger os músicos, dentro do limite possível, nem se tornar um fator externo de influência das situações presenciadas e registradas.

O tempo total de coleta<sup>13</sup> dos casos foi de aproximadamente dezesseis horas, vinte e oito minutos e vinte e dois segundos conforme os dados abaixo:

- Jorge (2h 31min 51s)
- Antonio (7h 06min 42s)
- Michael (6h 49min 49s)

As entrevistas foram transcritas em trinta e sete páginas, dentre as quais quinze para o participante Jorge, dez para Antonio e treze para Michael.

<sup>13</sup> Dados aproximados do tempo em que os pianistas aparecem nos vídeos ou estão envolvidos nas atividades registradas.

## 2.5 Tratamento de dados

Os dados coletados foram tratados, basicamente, por dois procedimentos: transcrição e observação. Duas formas de transcrição foram realizadas: a primeira contemplou o relato sobre situações presenciadas (e registradas) nos ensaios em ordem cronológica dos fatos e a segunda, a transcrição literal das entrevistas.

A partir de uma primeira leitura e codificação dos dados, elencaram-se três subcategorias preliminares e potenciais de mobilização: musical, cognitiva e sóciocognitiva, conforme Quadro 7. Essa opção teve como intuito facilitar a organização prévia dos dados, assim como oferecer parâmetros e critérios para a realização das descrições e análises dos casos.

<b>FORMAS DE PRODUÇÕES MUSICAIS</b>	<b>FORMAS DE APREENSÕES COGNITIVAS</b>	<b>FORMAS DE APREENSÕES/PRODUÇÕES SOCIOCÓGNITIVAS</b>
Manutenção (e ajustes) do fluxo contínuo (ritmo, melodia, harmonia)	[Sensação/Percepção] Sobre o conhecimento do todo e das partes	Estabelecimento de pontos de comunicação visual para a performance
Equalização das partes (e ajustes de equalização)	[Percepção] sobre o reconhecimento de padrões (melódicos, rítmicos e harmônicos)	Comunicação verbal com o instrumentista, cantor ou regente.
Decisões e Ajustes de dinâmica sobre pontos específicos	Organização de padrões (melódicos, rítmicos e harmônicos)	Estabelecimento de pontos de comunicação gestual para a performance
Escolha sobre pontos onde o piano será mais eloquente.	Procedimentos de estudo para o aprendizado das obras	Disposição em perceber e escutar o(s) outro(s)
Supressão de notas em passagens complexas	Capacidade de recuperação sobre eventuais problemas na performance	Disposição em experimentar formas de compreensões/ concepções musicais diferentes
Adequação em diferentes andamentos	Disposição à liderança acerca da supervisão das partes e do todo	Disposição para aceitar tomadas de decisões conjuntas (sobre compreensão estrutural/expressiva)
Caracterização do produto (articulação, fraseado e sonoridade)		Sensibilidade (e afeto) ao(s) outro(s) (facilidades/dificuldades; modo de perceber, ser e compreender do(s) outro(s))
		Decisões conjuntas sobre procedimentos de estudo para o aprendizado das obras
		Disposição em ensinar e partilhar conhecimentos e opiniões

**Quadro 7 – Aspectos preliminares e potenciais para organização dos dados**

Estes aspectos foram levantados como uma forma norteadora para observação e descrição do fenômeno em questão, uma vez que cada caso teve sua especificidade e diferentes fatores estavam envolvidos. O participante Antonio é um exemplo de criação de parâmetros específicos, pois contou com o fator de regência na sua prática. Os apêndices 5, 6 e 7 ilustram, respectivamente, a organização preliminar dos dados em termos de aspectos sócio-cognitivos, cognitivos e musicais, respectivamente.

Os eventos foram observados e elencados de acordo com a sua natureza e especificidade, sendo interpretados a partir da observação da prática e dos depoimentos dos participantes. A partir da análise foram considerados os aspectos dos conhecimentos musicais mobilizados na prática colaborativa de cada um dos estudantes, bem como fatores comuns presentes em suas práticas. Vale ressaltar que se procurou, sempre que possível, realizar uma leitura em positivo dos fatos, que, conforme Charlot (2000) visa entender a forma de realização durante o processo dos fatos e não se ater às deficiências, criando juízos de valores baseados em padrões idealizados e pré-determinados.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, todos os participantes tiveram suas identidades preservadas e os pseudônimos foram escolhidos por eles mesmos, e também por aqueles que estavam sendo acompanhados pelos estudantes. Aqueles receberam também uma carta-convite explicando os propósitos e procedimentos da coleta (vide Apêndice 8). É importante mencionar que todos os participantes tiveram acesso às gravações e os três bacharelados em piano ganharam um CD com a gravação das suas entrevistas. Todos os participantes firmaram carta de cessão (Apêndices 9-10).

Dando seguimento ao trabalho, será exposto, no próximo capítulo, uma descrição e discussão dos casos investigados.

### **3. A DESCRIÇÃO DOS CASOS NAS ATIVIDADES DE COLABORAÇÃO**

### 3.1 Jorge: A colaboração com a prática instrumental

Jorge é natural do interior do Rio Grande do Sul, no período de coletas estava com vinte e cinco anos de idade e cursava o terceiro semestre do bacharelado em piano. Ele havia iniciado o curso de licenciatura em Música numa universidade localizada próxima à sua cidade natal, porém, não o completou pelo fato de querer ingressar no bacharelado em piano. Em sua cidade, ele trabalhou com coros amadores e também ajudava cantores a aprender suas partes no curso de licenciatura. O graduando também acompanhou um amigo violinista que tocava em casamentos sendo aquele, responsável pelo acompanhamento rítmico-harmônico. Jorge também mencionou que teve a oportunidade de tocar a redução de orquestra de um concerto para marimba do compositor carioca Ney Rosauro (1952).

Seu ingresso no bacharelado em piano aconteceu no ano de 2014. Neste primeiro ano de graduação, precisamente no segundo semestre (2014/2), Jorge exerceu a atividade de monitor (bolsista)<sup>14</sup> em uma das classes de canto da universidade. Segundo ele, todas as suas experiências com colaboração ocorreram durante os dois cursos de graduação e não houve o exercício de atividades desta natureza anterior ao período de estudos em nível superior.

Na atividade da disciplina obrigatória de Acompanhamento I, que o graduando cursava no seu terceiro semestre de curso (2015/1), conheceu Valentina, recém ingressa na universidade, e que cursava o primeiro semestre da graduação em violino, estando com dezenove anos de idade. Neste período, o repertório dos graduandos era composto de duas obras: o primeiro movimento do concerto n. 23 de G.B. Viotti (1755-1824) e a primeira ária variada sobre um tema de Pacini, Op. 89 de C. Dancla (1817-1907), obras nas quais Jorge tocava as reduções de orquestra.

A investigação da colaboração com Valentina aconteceu num espaço de aproximadamente três semanas, sendo que neste período os graduandos já contavam com as obras em um nível de fluência eficiente, pois se preparavam para apresentações públicas<sup>15</sup> e para o exame de fim de semestre de Valentina.

---

<sup>14</sup> A atividade de monitor (bolsista) é oferecida pela universidade aos alunos da graduação que desejam trabalhar com acompanhamento de estudantes de canto, frequentando aulas e exames, realizando ensaios e tocando nos eventos de performance da instituição.

<sup>15</sup> A primeira coleta de Jorge foi a performance da ária de Dancla num sarau da universidade.

### 3.1.1 Os relatos sobre os procedimentos de prática

Ao comentar sobre seus procedimentos de estudo na preparação do repertório de Valentina, Jorge afirmou:

Inicialmente li a partitura das duas [peças]. Depois de ter olhado a partitura e feito uma primeira vista, fui para o Youtube e ouvi algumas versões, depois fechei o Youtube e só toquei com ela (...) Pela ordem: Comecei estudando as variações do Dancla e ela é muito simples de tocar, estudei tudo mesmo, primeira coisa que eu fui estudando e pondo a harmonia (...) Em tudo o que tocava. Nada deu muito trabalho, mas eu botei a harmonia e fixei o dedilhado porque eu acho que tem essa coisa do toque... Eu já pensei muito em ler a primeira vista, tem essa coisa de dizer: “ah, eu saio lendo a primeira vista”, mas não é assim, acho que preciso de muitos e muitos anos para ler bem a primeira vista ainda. Então, eu pego uma coisa que tenho que tocar e aprendo tudo, e mesmo que são coisas que tu acha muitíssimo fáceis, aprendo tudo mesmo. (...) Anoto os dedilhados (...) eu sei que se tocar cada vez com um dedo isso vai piorar a minha performance final...(...) Se eu fizer cada vez com o mesmo dedilhado, ... [vai melhorar]. (Entrevista com Jorge – 03:25)

Segundo seu relato, Jorge tem a intenção de ser criterioso em termos do que ele percebe harmonicamente e com as decisões de dedilhado. Além disso, ele faz uso de gravações para se ambientar com as obras que está estudando. Essas gravações foram utilizadas também para que o graduando entendesse a orquestração das músicas.

(...) Uma coisa que faço é ouvir, por exemplo, as duas são reduções de orquestra, eu escuto primeiro com a orquestra e não com o acompanhador. Tem escrito aqui, [aponta na partitura], essa frase aqui são as madeiras, porque eu anotei... Eu sei, por exemplo, que aqui são os sopros... os metais. Primeiro eu escuto a orquestra tocando, porque acho que a ideia mais original para eu saber disso aqui é saber o que a orquestra faz, depois eu posso tentar copiar outro pianista. Tenho que ouvir a orquestra e ter a minha concepção de orquestra. Depois que escuto a versão com orquestra, eu escuto com algum acompanhador. (Entrevista com Jorge – 22:43)

Esta postura de Jorge em ouvir gravações pode ajudar-lhe a intensificar a retroalimentação aural, que, por sua vez, contribui no direcionamento cinestésico (bem como sua retroalimentação). A literatura sobre performance instrumental hipotetiza, através de pesquisas com modalidades sensoriais, que o aprendizado instrumental fundamenta-se na integração entre estas modalidades para a recuperação dos eventos musicais previamente

memorizados como forma de aprendizado instrumental (vide, por exemplo, GINSBORG, 2005; MANTOVANI e SANTOS, 2015).

Na relação entre modalidades aurais e visuais, é interessante observar que Jorge demonstra interesse em compreender harmonicamente eventos que lhe suscitam surpresa, conforme ilustra seu depoimento abaixo:

Aqui [aponta o compasso 167], por exemplo, quando a harmonia surpreendeu meu ouvido eu tive que ir atrás para saber que acorde era e botei o nome do acorde. Por exemplo, aqui estou em Sol Maior, mas tem Si bemol, o que é esse Si bemol? – esse tipo de coisa, que quando fui tocando, surpreendeu meu ouvido e aí escrevi na partitura e procurei entender de onde vinha. Por exemplo, aqui ele tem um jogo de dominantes secundárias e essa é a única forma de você conseguir interpretar isso aqui e saber que ele está passando por dominantes secundárias e voltam para outro acorde de tom e vai para um acorde distante do tom, cria tensões e resoluções, mas eu não cifrei tão bem esse. (Entrevista com Jorge – 08:42).

**Exemplo 1 - Trecho que surpreendeu Jorge harmonicamente. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 163-179).**

Este depoimento de Jorge (trecho ilustrado no Ex.1) revela alguns aspectos: i) ao considerar estar em Sol maior ele está levando em conta o tom principal da obra estudada, o que fornece indícios que ele não conseguia ainda seguir o fluxo harmônico das passagens

tonicizantes, implícitas neste trecho comentado; (ii) a surpresa aconteceu quando Jorge percebeu, aparentemente, aural (e visualmente?) o si bemol no compasso 167 (sexto grau de ré menor, neste contexto). Trata-se, portanto de uma região de tonicização para ré menor (V grau menor) da peça. No segundo acorde assinalado a nota si bemol no compasso 169 cumpre a função de sétima menor no acorde de dó maior com sétima, que, por sua vez, se resolve em fá maior (tônica relativa desta seção). Existem de fato tensões e resoluções como Jorge menciona em seu depoimento, mas o trecho não pode ser considerado de dominantes secundárias. Contudo, a sensibilidade aural de Jorge parece ficar evidente quando ele procura harmonizar e entender o que está tocando pela surpresa sonora que lhe causou. Entretanto, a análise harmônica não pareceu ser o foco de estudo em si, mas um meio para que Jorge conseguisse executar com fluência as peças. Embora ele não considerasse as obras difíceis, esta estratégia de tentar identificar o percurso harmônico parece ter-lhe ajudado na recuperação dos poucos erros que aconteceram nas performances.

As principais dificuldades técnicas oferecidas pelas obras foram os *tutti* de orquestra, que, segundo o graduando, foram foco de maior atenção durante seu processo de estudo:

Por exemplo, nenhuma das duas músicas dão muito trabalho, alguns trechos dessas duas músicas que são um pouco mais difíceis. Fiz primeiro uma leitura geral da peça e ensaiei bem e toda vez que vou ensaiar com ela [Valentina] ou se tenho que tocar em algum lugar têm alguns trechos que tenho que estudar, nas variações do Dancla esse compasso aqui [aponta para comp. 9-10, vide exemplo 2] é um que tenho que estudar sempre que é onde o piano faz a melodia junto com o violino e faz um acompanhamento e faz um baixo; é uma textura de três vozes [sic] e é muito fácil de tua mão cair errado aqui embora seja simples. (Entrevista com Jorge – 5:48)

Exemplo 2 – Trechos assinalados foram foco do estudo de Jorge. Tema da ária variada de Dancla (comp. 5-14).

Um segundo foco de preocupação de Jorge encontra-se ilustrado abaixo:

Outro trecho do Dancla que tenho que estudar é o *tutti* que divide o tema da variação [vide exemplo 3], é uma redução de orquestra e esse trecho preciso estudar porque é um salto muito grande que tenho que dar daqui ... Não é tão grande, mas é um salto que eu tenho que dar com a minha mão daqui desse acorde de Fá aqui em primeira inversão para o registro agudo, cantar o soprano, então isso aqui não consigo fazer olhando [para a partitura]... Eu preciso olhar para o teclado, então sei que tenho que estudar isso. Aqui sempre tenho que estudar! Se vou ensaiar, não chego, às vezes, a passar toda a partitura, mas sei que nesse *tutti* vou emperrar. (Entrevista com Jorge – 06:08)

**Exemplo 3 – Tutti de orquestra que Jorge sentia necessidade de estudar. O trecho assinalado foi descrito como aquele de maior dificuldade para o graduando. Tema da ária variada de Dancla (comp. 20-28)**

O Ex. 3 ilustra o trecho que Jorge comentou ter dificuldade do salto do *tutti* do comp. 25-26. Interessante observar que, quando ele está mencionando que o acorde está na 1ª inversão, Jorge considera apenas a mão direita, e não que o acorde está no estado fundamental (considerando o baixo em fá), o que reforça que seu conhecimento de harmonia é, ainda, bastante factual.

Jorge também mencionou uma dificuldade que precisava vencer até o dia do exame de Valentina, que era a dificuldade com o ritmo e o andamento do concerto, conforme depoimento a seguir:

No concerto tem uma coisa que eu sei que tenho que melhorar: ele está escrito em dois, mas quando nós tocamos a gente toca isso aqui pensando em quatro, porque é muito fácil a gente pensar tocando em quatro (...)  
 Por causa da semicolcheia do violino ou é uma coisa que eu ainda [não entendi] ... (...) Eu nem sei explicar, porque o andamento está próximo do que a gente quer, só que o andamento em dois dá um andamento muito lento (estala os dedos), não sei, dá uns sessenta... [batimentos por minuto no metrônomo] (...) Acabo pensando em quatro e perco a estrutura do quatro. Às vezes, acentuo o quatro e, às vezes, acentuo o dois e tenho que acentuar o um e o três. Ela começa com nota longa (solfeja) durante todo o concerto. Às vezes, eu não tenho o tempo um e tenho que tocar o três, acentuar o três e

não o quatro. (...). E nisso, me perco durante o concerto e são coisas que preciso estudar. (Entrevista com Jorge – 10:54)

O Ex. 4 abaixo ilustra este problema identificado pelo próprio graduando:

**Exemplo 4 – Tempos (assinalados em vermelho) acentuados por Jorge, observados na performance dos graduandos. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 84-91).**

A métrica do Ex. 4 refere-se à organização convencional de acentuação dos primeiros e terceiros tempos num plano de pulso básico. Jorge, contudo, teve dificuldade de realizar essas acentuações, marcando os tempos assinalados em vermelho. Jorge demonstrou boa percepção ao identificar os próprios erros e dificuldades, contudo, não revelou como planejava resolvê-los.

Jorge pareceu tratar este repertório de maneira muito parecida àquela do estudo de seu repertório solo. O graduando inclusive conseguiu relacionar, de forma muito próxima, as duas práticas, apontando um exemplo de como utilizou o conhecimento adquirido no repertório solo para o repertório de colaboração:

Eu não consigo esquecer a Sonata opus 78 do Beethoven que tinha semicolcheia, que eu aprendi com o professor que eu tinha que trocar o dedo 5 por 4 para tocar a mesma nota no agudo, tinha que trocar 4 e 5 [solfeja], e aí tinha um repertório muito parecido que era um John Rutter que eu tocava na época... A gente estava trabalhando essa coisa do topo da mão, esse é um exemplo que estou dando porque a gente estava trabalhando a sonata que tinha melodias em oitavas e a gente trabalhava de ligar isso com 4 e 5, fazer todas essas melodias na ponta da mão e fazer esse legato da melodia. E eu tinha uma peça do Rutter pra coral e eu tocava de um jeito e depois que tive essa aula eu já fui pro Rutter e troquei tudo porque entendi como era tocar desse jeito, então nas minhas aulas de piano está tudo dentro do acompanhamento, nossa, tu aproveita tudo! (Entrevista com Jorge – 18:35)

(...) Se eu aprendo alguma coisa no solo, isso, de alguma forma cai no acompanhamento, não tem como não, a música é uma só... Tudo o que tu faz no acompanhamento é o que tu aprendeu no solo (Entrevista com Jorge - 21:03)

Conforme depoimento acima, pode-se perceber que Jorge consegue traçar relações e aproveitar o conhecimento adquirido com o repertório solo. Este é um indício de que o graduando está atento em encontrar pontos comuns que o ajudem a tentar ser autossuficiente em algumas situações, baseando-se naquilo que ele mesmo já experienciou, o que lhe permite ter uma postura de interesse e reflexão perante ambas as atividades pianísticas.

Com relação à leitura musical, o graduando considera não ser muito eficiente, conforme relato abaixo:

Eu diria que minha leitura é mediana (...) Não me considero um bom leitor de partitura, uma leitura mediana (...) Na velocidade com que leio coisas novas, tudo eu preciso passar, repetir mais de uma vez. Não é uma leitura como ler um jornal, que eu vou ler, vou tocar e pronto. Tudo eu preciso tá ali, lendo, estudando, botando o dedilhado e sabe-se que para um bom acompanhador isso não funciona assim (...) Já tiveram períodos em que estudei – uns seis meses talvez – de pegar partituras muito simples e ler todo o dia, fiquei muito tempo sem fazer isso e agora às vezes tenho feito e nas férias quero fazer mais, pegar partituras todo dia, que tu não conhece, simples, e ler com o metrônomo. Tiveram várias épocas que eu li com o metrônomo. (Entrevista com Jorge – 16:30)

Este reconhecimento das próprias dificuldades com a leitura levou Jorge ter a intenção de estar mais atento aos detalhes que ele mesmo achava necessário ressaltar.

De uma forma geral, o processo de estudo de Jorge teve foco nas partes que ele considerava mais difíceis, conforme descreveu anteriormente (principalmente os *tutti* de orquestra), e se valeu de suas experiências com preceitos harmônicos elementares para cifrar as obras. A utilização desses recursos pode ser considerada como um indício de estratégia de cunho visual para sintetizar a leitura dos eventos musicais.

O graduando também foi capaz de perceber as próprias dificuldades, dentro do seu nível de conhecimento e traçar paralelos com o aprendizado do repertório solo. Ele demonstrou interesse pela prática e desenvolveu uma postura de auxílio à Valentina, conforme é relatado a seguir.

### 3.1.2 O contexto de colaboração na preparação do repertório de Valentina

O trabalho de Jorge e Valentina foi intercalado entre ensaios, aulas conjuntas e performances. Foram registrados dois ensaios e duas apresentações públicas dos graduandos que já vinham desenvolvendo a atividade em conjunto desde o meio do semestre, como ele mesmo relatou, além do exame de fim de semestre da graduanda. Foi possível observar um bom relacionamento e boa comunicação verbal entre os estudantes, que pareciam ter liberdade para expor suas opiniões.

Jorge, sobretudo, parecia se sentir bastante livre para opinar, corrigir e motivar a colega. O graduando se demonstrou sem rodeios para expressar suas ideias de não contentamento com o produto atingido, assim como apontar problemas de afinação, como no exemplo abaixo:

Jorge: Sei lá, parece que a primeira parte tá pior agora...

Valentina: [risos] Não, e aqui tu entregou a coisa mais linda, né? (..) Aí eu entrei com o ré [canta] e (..) daí eu: bah, não dá mais pra fazer piano.

Jorge: A gente tem uma nota que sempre sai desafinada, no final de uma página, não lembro qual?

Valentina: Ah, isso aí tem em várias partes. (...)

Jorge: Sempre sai, e, quando sempre sai aquela coisa a gente tem que começar a cuidar, né? (Observação em vídeo/Ensaio 1 – 40:37)

Percebeu-se, também, uma intenção de motivar a colega, pois a elogiava quando percebia progresso ou ficava satisfeito com sua execução:

Jorge: Tá bem! O Dancla tá bem bonito, tá melhorando muito neste semestre!

Valentina: Sério? Nossa! Eu tô achando que não... É que aquele golpe de arco, não é pra este semestre...

Jorge: Cinco minutos depois da prova ... [sai]

Valentina: É, este semestre já me conformei que não vai sair (risos) (Observação em vídeo/ Ensaio 2 - 32: 35)

Jorge salientou a importância do pianista ter a noção das funções harmônicas em termos de tensão e repouso na atividade de colaboração, conforme depoimento abaixo:

Em alguns pontos, eu acho que o pianista ajuda muito. Por isso que é muito bom tocar bem tocado. Por exemplo, eu estou na área da tônica, estou tocando, aí vou pra área da subdominante e tenho que saber que estou caminhando para um ponto de tensão e meu piano tem que ir junto; se o

pianista tocar tudo igual, igual dar *play* no *Finale*,<sup>16</sup> aí eu acho que vai prejudicar a execução do solista. (Entrevista com Jorge - 27:29)

Este depoimento aponta o quanto Jorge demonstrou ser sensível em querer mobilizar conhecimentos aprendidos até então. Sua intenção fora de colaborar com sua colega para juntos serem expressivos. Independentemente de o fato ocorrer ou não, a disposição para mobilização parece apontar um modo aparente de ser ávido pelo conhecimento musical.

Jorge demonstrou-se atento para o estabelecimento de pontos de comunicação visual, conforma aponta o depoimento a seguir:

Existe uma ligação visual para alguns momentos chaves que dependendo do acompanhamento nessas duas peças nós temos as nossas ligações visuais. Em alguns momentos, a ligação visual é essencial, talvez seja 5% e é só naqueles pontos como se fosse um *play* e, então, a gente se olha e segue daqui. Talvez sejam dois pontos que se não tivesse a ligação visual, eu acho que a coisa tenderia [a dar errado]... Mas, é uma ligação, assim, do cantinho do olho, eu olho pra ela e ela vê que a gente se viu e é um *play*. Em 90% do resto todo eu acho que é prestar atenção no som, saber como respirou numa frase, prestar atenção no andamento dela e se não fiz algo muito rápido pra ela, se estou rápido tenho que ceder um pouquinho e ir ajustando a coisa, a ligação é totalmente auditiva, mas em alguns pontos a ligação é visual. Quer que eu te mostre? (Entrevista com Jorge - 31:15)

Por exemplo, aqui quando falava do olhar... Eu tenho essa fermata aqui no *Dancla* e tenho que virar a página e aqui também é um contato totalmente visual, quando ela vê que eu virei e aí ela dá *play* porque ela sabe que estou pronto pra tocar, ela sabe que se for antes não vai ser... [vide exemplo 5] (Entrevista - 45:22)

The image shows a musical score for a piece titled 'Thème'. It consists of two systems of music. The first system is in a key with two sharps (D major) and a common time signature. It features a complex texture with many notes and rests. A blue arrow points to a fermata symbol placed over a note in the first system. The second system is labeled 'Moderato.' and 'Thème.' and begins with a piano dynamic 'p'. It shows a change in tempo and a more rhythmic, chordal texture. The score is written for piano and includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

**Exemplo 5 – Trecho em que os graduandos estabeleceram como ponto de comunicação visual. Mudança de página entre o andante e tema da ária de *Dancla*.**

<sup>16</sup> Software de edição de partituras.

No concerto de Viotti, os estudantes estabeleceram um ponto de comunicação visual [vide exemplo 6] que não aconteceu na apresentação pública, porém foi observado com certa frequência nos ensaios. Contudo, o trecho foi muito bem realizado. Possivelmente, a comunicação visual não tenha sido mais necessária pelo fato de os graduandos já estarem seguros neste trecho, com a passagem já sistematizada em função do estudo conjunto nos ensaios.

**Exemplo 6 – Trecho em que os graduandos estabeleceram como ponto de comunicação visual. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 320-326)**

Como mencionado por Jorge, os pontos visuais foram pouco ocorrentes, pois o graduando pareceu privilegiar a retroalimentação aural. As modalidades sensoriais envolvidas na performance (aural, cinestésica e visual) fornecem diferentes tipos de retroalimentações sensoriais a cada ação perceptiva, as quais permitem que o cérebro manipule as informações, bem como monitore e regule a ação (GINSBORG, 2005, p.128). De acordo com Mantovani e Santos (2015), isto significa que, ao mesmo tempo em que percebemos uma informação pelas modalidades, obtemos um retorno imediato das mesmas por retroalimentações sensoriais (aural, cinestésica, visual e tátil), possibilitando-nos planejar a ação futura.

O uso desta modalidade fez Jorge se adaptar à sonoridade de Valentina controlando o volume e projeção sonora do piano. “Identifico muita coisa pelo som. Às vezes ela me diz como fazer, às vezes eu fico escutando e: ‘opa, mas estou no patamar de dinâmica errada’, eu entro e não é essa a dinâmica, ela está fazendo outra coisa.” (Entrevista com Jorge – 33:35).

Ao que parece, as experiências prévias de Jorge como colaborador de coros e cantores fizeram o graduando desenvolver sensibilidade frente às facilidades e dificuldades do outro, além de estimularem sua atenção à comunicação visual e, sobretudo aural. O estudante também demonstrou-se disposto a assimilar e absorver os conteúdos transmitidos pela professora da disciplina de Acompanhamento e pela professora de Valentina.

O graduando pareceu, algumas vezes, se dispor à liderança nos ensaios sugerindo a condução do estudo conjunto e apontando erros que a colega precisava corrigir, mas sempre demonstrando respeito e atenção pelas opiniões da companheira. Pelo seu modo aparente de ser, Jorge parecia querer compartilhar os conhecimentos que possuía com Valentina.

De uma forma geral, o foco dos ensaios foi o fluxo dos eventos com condução e entradas precisas, visto que os graduandos tinham suas partes aparentemente dominadas. Jorge pareceu bastante seguro, além de demonstrar ter noção da importância do seu papel: percebia que ela era a solista e que ele tinha a função de fazer o acompanhamento dando-lhe o suporte necessário para sua performance poder fluir.

### 3.1.3 As performances Públicas com Valentina

Duas performances de Jorge e Valentina, nas quais tocaram uma obra em cada apresentação, foram observadas. O equilíbrio sonoro dos estudantes é bastante perceptível: Jorge em nenhum momento cobriu o som da colega, construindo a condução da harmonia e dando a continuidade do fluxo dos eventos. Jorge manteve um pulso rítmico constante, foi capaz de se adaptar aos andamentos de Valentina e de se ajustar rapidamente em momentos que a colega cometeu erros (Observação em vídeo/Sarau 1 – 03:25).

Os problemas e erros de Jorge no concerto foram percebidos por ele mesmo na sua entrevista<sup>17</sup>. Este é um indício de que, até o exame de Valentina, Jorge tinha ciência de que alguns problemas ocorridos e observados nas performances anteriores ainda persistiam, e ele se esforçava para resolvê-los.

Dois momentos críticos foram observados nas apresentações. O primeiro deles foi aquele relativo à acentuação de tempos fracos na performance do concerto, conforme apontado no depoimento do próprio Jorge. O segundo, também identificado pelo próprio graduando, é detalhado abaixo por seu depoimento:

...uma coisa que tenho que melhorar também é que no primeiro *tutti* a mão esquerda é uma semicolcheia com registro grave, é um trêmulo e a mão direita é uma nota que faz a melodia [vide Ex. 7]. Como a mão esquerda, tem que ser muito leve para não apagar a melodia da direita, às vezes, você perde a noção do ritmo, e acaba desconstruindo um pouquinho. (...) Tu tem que tocar leve e aí, quando vai tocar leve, eu acabo perdendo, às vezes, [o tempo] e acaba não saindo bem, quando não sai certo é bem perceptível, isso

<sup>17</sup> A entrevista com Jorge foi realizada quatro dias antes do exame de Valentina.

eu tenho que melhorar (...). Eu acho que sinceramente essa coisa parece uma coisa tão básica da estrutura do ritmo, mas não estou necessariamente pronto pra tocar ela muito bem, é uma coisa que estou buscando ainda. (Entrevista – 12:45)

The image shows a musical score for piano, consisting of two systems of music. The first system is marked *ff* and the second system is marked *p*. A red arrow points to a specific measure in the second system, indicating a rhythmic discrepancy. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

**Exemplo 7 – Trecho de desencontro rítmico mencionado por Jorge. Primeiro movimento do concerto de Viotti (comp. 65-76)**

No depoimento anterior, ilustrado no Ex. 7, percebe-se que Jorge, ao preocupar-se com o ajuste sonoro, perde a sincronização (rítmica), o que sugere que nessa fase de sua prática não consegue ainda lidar com dois aspectos concomitantes. Entretanto, cabe ressaltar que, mesmo em face de um pequeno desencontro com os trêmulos da mão esquerda, Jorge recuperou o andamento e a condução rítmica em mais ou menos dois compassos depois do início desta passagem (Observação em vídeo/Sarau 2 – 00:56). De uma forma geral, o graduando cometeu poucos erros, como esbarros de notas, por exemplo, e demonstrou conscientização e controle sobre os eventos.

Algo interessante na prática de Jorge, é que ele não suprimiu notas, mesmo o repertório sendo redução orquestral, provavelmente por não ter sentido dificuldade para tocá-lo, como mencionou anteriormente. Por outro lado, ele ainda complementou que necessitou fazer escolhas de redução (supressão de notas) em uma de suas experiências anteriores, com uma redução orquestral:

Um concerto para marimba e piano, acho que o único concerto do Ney Rosauro e a redução tem trechos que não sei como se constroem algumas reduções, porque parece que alguém que põe em algum lugar e aquilo virou uma redução. [Nesse concerto] Todos eles [movimentos] são bons de tocar,

mas tem um movimento que tem um trecho que não se realiza de forma alguma, é humanamente impossível, [porque] tua mão não pode estar nos dois lugares, as tessituras que tua mão não pega. Esse tipo de coisa, às vezes, nas reduções fica difícil porque aí, além de tudo, tu tem que estar escolhendo o que tocar, e saber o que é mais importante, tu tem que estar botando tudo numa hierarquia e o que eu vou [privilegiar]... Prezar pelo meu baixo; vou prezar pelo recheio; é a melodia que vale mais ter aqui? Esse tipo de coisa quando a redução não é bem organizada dificulta pro pianista. (Entrevista com Jorge - 24:27)

No depoimento acima, Jorge demonstra-se crítico à qualidade das reduções e um tanto consciente da possibilidade de realizar reduções orquestrais adaptadas a cada intérprete, ao mesmo tempo em que demonstra também perplexidade pela complexidade sentida de ter de tomar decisões relativas à seleção do que excluir para viabilizar a performance.

### *3.1.4 Considerações sobre a mobilização de conhecimentos de Jorge nas situações de colaboração*

A investigação com Jorge demonstrou os seguintes indícios de mobilização e do seu modo aparente de ser:

- (i) Engajamento pessoal intenso e envolvimento na atividade de colaboração;
- (ii) Comunicação verbal clara e objetiva, não se intimidando para realizar críticas; apontar erros e elogiar;
- (iii) Paciência para o estudo conjunto e disposição para passar as partes quantas vezes achar necessário;
- (iv) Valorização da definição explícita da colocação dos dedilhados;
- (v) Interesse em relacionar instrumentos da orquestra com os trechos da redução da obra na partitura, possivelmente para se sensibilizar com nuances tímbricas;
- (v) Reconhecimento e anotação da harmonia básica como recurso para o desenvolvimento do discurso musical;
- (vi) Disposição em relacionar o estudo do repertório solo com atividades de colaboração;
- (vii) Manutenção do fluxo rítmico e adaptação ao andamento e sonoridade de Valentina, permitindo a projeção da estudante;

(ix) Controle do equilíbrio sonoro e maior projeção do piano em partes onde a solista não tocava;

(x) Capacidade de reconhecer os próprios erros e deficiências, mesmo com pouco escopo de soluções potenciais para resolvê-los.

Jorge revelou grande interesse na função de colaborador como um campo potencial de atuação profissional:

É muito importante desenvolver essa prática porque é uma coisa em que eu gostaria muito de trabalhar quando saísse da universidade. Eu acho que a maioria dos pianistas, se quiser fazer música e ganhar um salário com isso, é acompanhando, fazendo este tipo de função. Tocar como solista é uma coisa bastante difícil pela nossa realidade. (...) Quando tu tá acompanhando tu divide funções. Pela questão financeira do que você vai fazer depois do curso... É uma coisa que tem mais a minha cara. Já que é uma coisa que todo pianista vai fazer, eu acho bom ter esse contato dentro do curso, não adianta ter só aula de instrumento e ser um baita instrumentista e não saber das várias formas de se portar. (Entrevista com Jorge - 38:44)

Este engajamento pessoal fez com que Jorge desenvolvesse um trabalho de cooperação mútua com Valentina, demonstrando interesse também no desempenho da colega. O graduando parece perceber suas próprias deficiências e vê nessa atividade uma oportunidade para o próprio desenvolvimento musical:

Para mim, [eu vejo] a prática do acompanhamento como uma experiência musical. Porque, por exemplo, acompanhar cantor como acompanhei no semestre passado, acompanhar um violino... O violino precisa do arco, o cantor da respiração para montar a frase dele, influencia totalmente nessa ideia musical interpretativa e acho que ajuda muito o pianista. Eu sou uma pessoa que cai muito pro lado mecânico, então, para mim é bom estar ouvindo e ter que fazer música, não [só] realizar umas notas ali. (Entrevista com Jorge - 41:44)

Enquanto estudante de início de curso, as declarações de Jorge colocam-no em uma posição de aprendiz, demonstrando interesse para a realização das atividades. Este fator de interesse pessoal no aprendizado foi fundamental para o desenvolvimento da sua prática na atividade de colaboração.

### 3.2 Antonio: a colaboração com a prática coral

Antonio é natural do interior do estado de São Paulo e se mudou para o Rio Grande do Sul para fazer a graduação em música na UFRGS. No período de coletas, o graduando contava com vinte anos de idade e iniciava o quinto semestre do bacharelado em piano, estando, assim, na metade do seu curso. Antonio havia sido monitor (bolsista) de uma das classes de canto da universidade no segundo semestre do ano de 2014, ou seja, quando cursava o quarto semestre da graduação. Além desta experiência, o graduando já havia acompanhado outros colegas de curso e auxiliava o coro da graduação. O estudante ainda mencionou que tocou uma parte de uma cantata de Mendelssohn (1809-1847) quando era aluno de Canto Coral na universidade e não havia pianista para a execução desta obra.

A prática de Antonio, investigada neste trabalho, ocorreu quando o graduando recebeu um convite para substituir o pianista profissional (titular) do coro de uma igreja protestante. O convite foi feito pelo regente Charles Wesley (nome fictício) que gostaria de rerepresentar a cantata *Easter Celebration*<sup>18</sup> do compositor norte-americano Harold DeCou (1932-2008), traduzida para o português por Waldenir Carvalho (1942) em função das celebrações da Páscoa. A função de Antonio seria de aprender a parte do piano para tocar em conjunto com os outros instrumentos e o coro no domingo de Páscoa e, eventualmente, em outra(s) oportunidade(s) que pudesse(m) surgir para o grupo, como é comum nessa época do calendário anual cristão.

Antonio relatou que, no momento em que recebeu o convite, teve certo receio em aceitá-lo, conforme depoimento abaixo:

[Quando] eu peguei a partitura e comecei a olhar, daí eu já pensei que não e tal não [deveria aceitar] Aí, eu falei melhor não (...), caso ele [o regente Charles Wesley] pudesse arranjar outra pessoa. Aí, ele insistiu e tal, e eu vi que era uma coisa que, realmente, [ele] precisava e que ele estava me encorajando mesmo a fazer! Então, eu achei que era um clima favorável, porque, dependendo da pessoa, da situação, a pessoa fala: você faz isso? E você fala: faço! Aí, a pessoa acha que você vai fazer assim um fenômeno, maravilhoso, lindo. Aí, eu já falei pra ele: não, [isso, para mim] é muito

---

<sup>18</sup>A cantata *Easter Celebration* de DeCou constitui-se em uma grande obra em forma multissecional, em dez grandes seções, contendo árias *da capo*, ritornelos instrumentais, além de recitativos com narrações bíblicas, extraídas dos Evangelhos que narram sobre a morte e ressurreição de Cristo. No presente trabalho adotou-se um título para cada seção baseada no conteúdo do texto, a saber: 1- *Todos celebremos*; 2- *Jesus desceu*; 3- *Hosana*; 4- *Filhos seus*; 5- *O que farias dele?*; 6- *No Calvário pereceu*; 7- *Na rude cruz*; 8- *Aleluia*; 9- *Pot-pourri*; 10- *Todos celebremos (reprise)*. Estes títulos não foram dados pelo compositor da obra, porém, tal procedimento teve o intuito de facilitar a discussão dos dados.

difícil! [Dei a entender] que, provavelmente, no primeiro ensaio, eu não iria tão bem assim, mas, talvez com o tempo, melhorasse. Aí, ele me incentivou e tal, e eu acabei aceitando! Porque, não é uma coisa difícil! É que é muita coisa (...) uma quantidade meio grande. (Entrevista com Antonio (parte 1)<sup>19</sup> – 01:28)

Ao relutar em aceitar o convite do regente, Antonio se preservou de expectativas que não pudessem ser preenchidas, totalmente, já no primeiro ensaio, apesar de parecer apostar que poderia avançar sua concepção e compreensão ao longo do tempo de preparação. Não se pode negligenciar que o fato de se sentir incentivado e valorizado com o convite, em uma situação favorável, como ele mesmo comentou, acabou sendo fundamental para ele aproveitar a oportunidade surgida. Assim, Antonio parecia acreditar que a tarefa seria realizável, apesar da grande extensão da obra. Situações análogas, mas na década de 1960 e nos Estados Unidos foram descritas por Lee (2009). A autora relata entrevistas com professores universitários norte-americanos que tiveram oportunidades similares a de Antonio, quando eram estudantes de graduação em piano na Universidade de Carolina do Sul. Por exemplo, os pianistas Anne Epperson e Jean Barr, paralelamente com os repertórios em estudo e demais atividades acadêmicas, tiveram a oportunidade de atuar como pianistas acompanhadores nas classes do eminente professor violinista Jascha Heifetz.

### *3.2.1 Os relatos sobre os procedimentos de prática*

O tempo de prática de Antonio, como pianista da cantata, desde o primeiro ensaio à primeira performance pública da obra, transcorreu no período de uma semana. Antonio teve pouco tempo para se dedicar até o primeiro ensaio, conforme ilustra depoimento abaixo:

Ele [o regente Charles] me deu [a partitura] terça-feira à noite e eu dei uma olhada de uma meia hora, daí depois (...) Tive pouco tempo pra estudar: quarta, quinta e sexta-feira. A minha semana é dividida entre os dias que não faço nada e os dias que estou quinze horas do dia estudando e aí, quarta e quinta-feira são esses dias (...). Quando eu tenho muitas aulas, nem estudo piano nesses dias. Na quarta e quinta, e daí eu tive um pouco na sexta pra estudar. Eu acho que calculo talvez umas três horas, duas horas e meia que eu tenha estudado isso aí. (Entrevista com Antonio (parte 1) – 02:50)

---

<sup>19</sup> A entrevista de Antonio está dividida entre parte 1 e parte 2 pelo fato de a gravação estar registrada em dois vídeos.

Como se pode perceber, Antonio teve cerca de quatro dias para realizar uma primeira leitura da cantata de Decou, mesmo com pouco tempo em função dos seus compromissos acadêmicos. Esta situação tem sido comum na prática de pianistas colaboradores: aprendizado de obras extensas, às vezes num espaço de tempo restrito (conforme LEE, 2009), o que torna a prática de Antonio, mesmo como um graduando, algo parecido e vivenciado por pianistas profissionais da área.

Ao relatar sobre sua maneira de praticar, nesse curto espaço de tempo, Antonio mencionou:

Não foi uma maneira de estudo ideal. Vou dizer o que seria ideal e o que eu fiz de fato. O ideal seria primeiro entender o que é a peça e como é que funciona ...(...). Primeiro tentei meio que explorar a música! Não no sentido de aprender a tocar ela, mas no sentido de concepção mesmo, de entender a música e os temas e sobre qual material estávamos trabalhando, primeiramente isso, dei uma olhada mais geral. Depois a ideia foi ver, separar a música em dois trechos. Trechos que eu precisava aprender a tocar e que julgava: Esse trecho não consigo ler. Então, eu parava e tentava aprender e trechos que eu simplesmente ia lendo e via onde travava, onde travava e que tentava solucionar isto. Então, dividi assim em trechos que eu, realmente, não ia conseguir tocar sem parar e estudar, e trechos em que eu tentava aumentar a fluência da leitura. (Entrevista com Antonio (parte 1) – 4:00)

Pela declaração de Antonio, a meta principal de estudo para o primeiro ensaio pareceu ter sido tentar resolver problemas pontuais, assim como ganhar fluência nos eventos. Pelo fato de os coristas amadores já saberem as linhas de cada naipe, era necessário que Antonio realizasse um acompanhamento eficiente e que não “trancasse”, como ele mesmo mencionou. Esta postura de dar continuidade, mesmo em face de erros ou passagens de difícil execução, foi observada nos ensaios e na própria performance de Antonio. Durante a entrevista, Antonio relatou como ele se utilizava de sua leitura:

[Leitura] é uma coisa que [tento praticar] desde que entrei para graduação e peguei um monte de cantor e daí aprendi essa coisa de... [tentar ler, sem parar]...ir para frente. Tem até uns vídeos no YouTube com a partitura em que fica uma linha vermelha passando e eu tenho essa linha vermelha na minha cabeça e conforme vou tocando, [se] eu vou perdendo, eu não fico olhando a nota que perdi, já vou indo... (Entrevista com Antônio (parte 1) – 12:02)

Numa investigação com pianistas colaboradores profissionais, Montenegro (2013) constatou, através dos próprios relatos dos investigados, que estes consideram que a leitura à primeira vista está no cerne desta atividade. Costa (2011) diz que a leitura à primeira vista é fundamental para o trabalho do pianista, pois é comum que ele tenha acesso ao repertório no próprio ensaio ou pouco antes do recital, exatamente como aconteceu com Antonio. O autor ainda menciona fatores importantes para a leitura musical, entre eles: uma mente treinada a raciocinar rapidamente para sintetizar informações e reorganizá-las, de modo a conseguir tocar à primeira vista o essencial, com clareza e convicção, dentro das possibilidades específicas de cada situação (COSTA, 2011, p. 13).

Pelo fato de haver pouco tempo para o estudo da obra, Antonio não se focou na quantidade de horas de estudo, mas, sim, nas decisões que deveria tomar para que o acompanhamento do coro fosse realizado de forma eficiente e satisfatória.

(...) Procurei também tomar decisões: ah, esse trecho aqui está muito difícil e eu iria gastar duas horas estudando para tocar todas as notas e não tenho as duas horas, então, vou tirar notas, tomar esse tipo de decisões. (Entrevista com Antonio (parte 2) – 16:23)

Antonio comentou também que buscou uma relação com o sentido e caráter das partes:

Eu tentava entender o texto e fazer mais ou menos conforme, eu não tentava entender realmente o significado [religioso], mas tipo, qual era o caráter daquilo (...) Foi mais a questão de entender o texto mesmo, sei lá, se estava meio se lamentando... Jesus morreu, daí já dava pra ver que era um caráter mais relacionado a isso, aí quando ia lá e dizia que reviveu e já era uma coisa mais alegre (...) Mais nesse sentido mesmo (...) Não no sentido espiritual, mas no sentido de entender o texto, igual no discurso musical, você entende e tenta comunicar aquilo. (Entrevista com Antonio (parte 2) – 11:35)

Nesta sua primeira abordagem da obra, ele já tentou também ter uma compreensão do caráter expressivo das partes. Antonio, em seus depoimentos, revelou ainda aspectos que considera importante nas situações de colaboração com o grupo coral, conforme extrato abaixo:

Esqueci de falar duas coisas importantes: uma é manter o ritmo e [outra é] dar os baixos para o coro e se possível ter uma noção do que está acontecendo harmonicamente e mesmo que você não faça a nota que precisa, sabe que está indo (...) Por exemplo, se sei que vai modular para Mi Maior e mesmo que esteja só olhando o baixo, mas sei que vai modular para Mi Maior (...) eu já tenho que soltar um ré sustenido em algum lugar ou fazer o trítone mesmo para dar a cadência. Ter essa noção é bom, tanto pra manter o ritmo, quanto se possível ter essa noção harmônica pra ir meio que guiando o coro. (Entrevista com Antônio (parte 2) – 06:15)

Pelas declarações de Antonio, seu processo de estudo visou entender os caminhos harmônicos das músicas, para que através destes, o fluxo fosse mantido. O graduando não se ateuve em tocar todas as notas como estavam dispostas na partitura, mas em criar pontos de direcionamento e que dessem estabilidade para o coro, através da harmonia (por exemplo). Este depoimento revela também a consciência de Antonio na atuação como pianista colaborador por sentir necessidade de ajudar e dar sustentação de base para o coro, em termos de direção do fluxo harmônico, a fim de evidenciar as passagens tonicizantes e modulatórias que poderiam dificultar ajustes de afinação ao grupo.

Paiva e Ray (2006) argumentam que, através de uma percepção visual da partitura, o pianista pode fazer escolhas do que deve ser priorizado para a execução numa grade coral, por exemplo. Entre as estratégias mencionadas pelos autores está a visualização sistemática da partitura observando pontos de concentrações de notas que podem significar ritmos mais rápidos ou mais complexos; mudanças do padrão rítmico (anterior); ocorrência ou acúmulo de acidentes.

Antonio também comentou que o tipo de estudo para esta situação é diferente do estudo do repertório solo, pois ele mesmo menciona que neste existe muito mais refinamento sonoro e que não seria este o objetivo para o repertório de acompanhamento, conforme depoimento a seguir:

Mais a questão do aprendizado mesmo da música e da técnica necessária pra tocar [a cantata] (...). Em termos de técnica, eu não precisei usar muito [recurso], porque eu tenho aprendido com isso. Mesmo porque as coisas que a gente trabalha no instrumento hoje são muito refinadas e específicas. Na verdade, eu não consigo aplicar pra esse repertório [a cantata], porque não faz sentido... Se eu quisesse tocar esse repertório no mesmo nível que eu toco o meu repertório, eu iria precisar do mesmo tempo que eu toco (...). Não é esse o objetivo da coisa, ninguém faz isso... (Entrevista com Antônio (parte 2) – 03:03)

Pelo fato de haver pouco tempo para o estudo da obra, Antonio não se focou no refinamento das partes (como no estudo para repertório solo), mas, sim, nas decisões que deveria tomar para que o acompanhamento do coro fosse realizado de forma eficiente e satisfatória. Cabe ressaltar que talvez isso tenha sido também possível devido ao seu nível latente de proficiência em música.

Elliott (1995) adaptou o modelo de Dreyfus e Dreyfus, proposto nos anos de 1980, sobre níveis de expertise em uma dada área de conhecimento. Elliott (1995) considera que um proficiente em música seria aquele que dispõe de pensamento-em-ação, sustentado pelas cinco formas de conhecimento, a saber: (i) conhecimento procedimental, que é aquele que dispomos em termos de modo de fazer, realizar e pensar música; a forma de conhecimento procedimental de Elliott (1995) é abrangente e abarca as quatro outras formas de conhecimento, a seguir comentadas: (ii) conhecimento formal, que é aquele constituído tanto de informações adquiridas, como de conhecimento explícito advindo de formação em área específica da música; (iii) conhecimento informal, que é aquele conhecimento implícito advindo de experiências cotidianas do músico, envolvendo formas de fazer e pensar-em-ação; (iv) conhecimento impressionista, constituído de impressões cognitivas sobre os eventos experienciados e, finalmente, (v) conhecimento supervisor, constituído do poder de avaliação e de reflexão sobre suas próprias ações e pensamentos. Especificamente no caso de Antonio, suas disposições experienciais demonstradas perante a sua atuação como colaborador desde o momento do convite até a performance final estudadas nessa investigação, apontam indícios de que ele usa seu conhecimento procedimental em equilíbrio entre essas quatro formas de conhecimento que o sustentam. Assim, Antônio, como um caso em estudo, parece apontar que seu pensamento-em-ação, sustentado por essas formas de conhecimento, dá indícios de proficiência latente musical em termos pianísticos, uma vez que ele demonstrou necessitar da orientação do regente.

### *3.2.2 O contexto de colaboração na preparação da cantata com o coro*

Todos os ensaios aconteceram nas dependências da igreja sede do coro, com exceção do encontro de Charles e Antonio com os dois solistas para ensaiar o segundo movimento da cantata, “Jesus desceu”, que ocorreu em uma sala da instituição onde Antônio estudava.

O primeiro ensaio foi dividido em duas partes. Na primeira, Antônio, Charles e o coro ensaiaram no salão de atividades da igreja. Nesta primeira parte do ensaio, no salão da igreja, Antonio mencionou que o regente lhe dava orientações, pois estavam bem próximos. Na segunda parte deste primeiro ensaio, após uma pausa, os participantes dirigiram-se ao templo e ensaiaram com os demais instrumentistas.

Alguma dificuldade é que muda de armadura toda hora e, às vezes, confunde um pouco. É uma coisa que eu tenho que saber assim, porque ali na hora eu me atrapalhei um pouco mais, quando teve ensaio lá embaixo e depois mudou pra cima e aí era meio longe [a estante] e, eu não conseguia enxergar muito bem, e aí atrapalhou um pouco, porque eu não lembrava em que armadura estava, a dificuldade foi mais essa mesmo. (Entrevista com Antonio (parte 1) – 05:38)

Com relação ao depoimento acima, pode-se argumentar que este tipo de dificuldade demonstrada por Antônio aponta aspectos inerentes ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura musical na situação de aprendizagem de uma obra. Do ponto de vista cognitivo, quando faltou a proximidade com a estante da partitura, Antônio já deveria saber de antemão, por retroalimentação cinestésica e aural, o que viria a seguir, no fluxo dos eventos. E, nessa situação de pouco tempo de prática acumulado até então, Antônio precisaria ter as três modalidades sensoriais (visual, cinestésica e aural) muito bem coordenadas. Cabe salientar que, neste depoimento e nesta situação aqui descrita, existe uma faceta do estágio inicial de leitura da partitura, até então, ao conhecimento do autor deste trabalho, não discutido na literatura. Neste momento, Antônio precisava ainda da modalidade sensorial visual da partitura para auxiliar-lhe a conseguir pensar-em-ação e trazer a memória dos eventos. Em outras palavras, ele dependia da visualização da partitura para poder seguir o direcionamento do fluxo dos eventos, pois seu nível de prática da peça não tinha ainda atingido o nível de memorização primária, ou seja, aquela por encadeamentos associativos (vide, por exemplo, GERLING; SANTOS, 2015). Por esta razão, é provável que Antonio tenha sentido mais dificuldade quando a estante da partitura estava mais afastada.

Outro aspecto comentado por Antonio foi devido ao fato de ter que tocar em um piano digital:

A dificuldade é que nesse instrumento eletrônico... Da maneira que eu toco no instrumento acústico soa, sei lá, *mezzo forte*, mas, se, do mesmo jeito que toco num piano acústico, se toco nesse, sai *pianíssimo*, então, tem sempre que tentar tocar meio forte porque se eu tentar tocar muito forte; uma

característica desses pianos, pelo menos pra mim, que não tenho experiência nenhuma com eles, é que dependendo se você toca um pouco mais forte sai um volume cinco vezes maior, ele dá uns gritos. É como se a pessoa tivesse cantando e, do nada, desse um berro. Aí, tem esse o problema, eu não gosto desses pianos. (Entrevista com Antonio (parte 2) – 7:00)

Ao final do primeiro ensaio, Antonio comentou sobre que partes que deveria estudar e se focar:

Tem as partes que realmente preciso pegar pra estudar e as outras que tenho que aumentar a fluência. Então vou continuar fazendo isso. Tipo a parte em Ré Maior rápida – que já tinha mostrado – é uma em que tenho que realmente parar e estudar. Sei lá, por meia hora, uma hora talvez... Alguns outros trechos e me focar também na questão da apresentação porque as pessoas estarão assistindo e tem alguns momentos em que só eu toco. Então vou procurar focar mais nesses momentos porque, normalmente, a gente costuma ficar mais apreensivo quando toda atenção se volta pra gente. Acho que também vale a pena eu estudar mais esses trechos em que toco sozinho. E no restante, tentar ir passando mais vezes e aumentando cada vez mais a fluência, identificando trechos que travam a leitura que por algum motivo eu erro alguma coisa, errar no sentido de que o negócio é um Mi Maior e toco um Mi menor e atrapalha todo mundo, nesse tipo de erro procurar... [concentração para evitar] (Entrevista com Antonio (parte 2) – 15:15)

Este primeiro ensaio parece ter sido importante para Antonio ter uma visão global da cantata, e também para estabelecer metas em relação ao que teria que melhorar e pontos específicos que teria que se voltar, para não atrapalhar o coro. Também foi bastante importante para uma concepção mais profunda da obra:

Deixou mais clara e mais completa, não teve nada que “ah eu achava que não era assim”, as coisas que eu criei, que achei que era de um jeito e, normalmente, era mais ou menos daquele jeito mesmo, outras coisas que eu não sabia e só tocava as notas mesmo, passei a entender o sentido. (Entrevista com Antonio (parte 2) – 18:07)

O segundo ensaio foi exclusivamente dos instrumentistas (piano, contrabaixo eletrônico, e bateria) com o regente. Este segundo ensaio também foi dividido em duas partes, onde, na primeira, Charles passava informações para Antonio de como deveria tocar. Nesta ocasião, Charles se demonstrou bastante paciente com o graduando que, em determinados momentos, sentia grande dificuldade na leitura (e fluência) de certos trechos e, conseqüentemente, nas adaptações de andamentos do regente, que estava sempre disposto a orientar Antonio sobre o que era mais adequado no momento. A realização deste ensaio de

Antonio exclusivamente com o regente foi importante para a definição dos andamentos do “Aleluia” (a peça em que Antonio demonstrava maior dificuldade) e do “Pot-pourri” (em que a troca de andamentos e modulações são frequentes e intensas). Antonio demonstrou uma capacidade de absorção rápida, quando Charles tocou a redução do coro para demonstrar como deveria ser o andamento do final do “Aleluia”. Logo após o regente demonstrar, o graduando realizou o trecho (parte do piano) e demonstrou, mesmo com alguns erros e supressões, que havia compreendido a orientação, obtendo a aprovação do regente Charles que o auxiliou com a marcação do pulso, regendo-o. (Observação em vídeo do Ensaio 2 (parte 1) – 05:20).

The image shows a musical score for a vocal and piano piece. The vocal line is in G major and 4/4 time, with lyrics: "Vi - voes - tá! Vi - voes - tá! Vi voes - tá Je - sus, o Rei!". The piano accompaniment is in the same key and time signature. The score includes dynamic markings such as *mf*, *f*, and *poco a poco cresc.*. There are also performance instructions like "Aumentar Gt" and "rall.". A circled number "76" is written in the left margin of the piano part.

**Exemplo 8. Trecho em que o maestro Charles tocou as vozes e ajudou Antonio através da regência. Aleluia da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 72-79)**

A disposição de seguir as decisões da regência é demonstrada pela fala de Antonio: “Tento fazer com que o *timing* do regente seja o meu, tento assimilar totalmente o que ele está fazendo e fazer o que ele quer que eu faça mesmo” (Entrevista/parte 2 - 08:00).

O fato de o coro já saber as suas partes, fez com que o foco do regente fosse tanto para reforçar os aspectos já aprendidos pelos coristas (o que foi mais frequente), quanto fazer os ajustes necessários na execução de Antonio (e dos outros instrumentistas), que, pela definição deste trabalho, não exerceu a função de correpetidor, exatamente pelo fato de não lhe ter sido atribuída a função de ensaiar e preparar as vozes. Pelo fato de o coro amador já saber todas as linhas vocais dos quatro naipes e estarem relativamente preparados pelo regente e por monitores que também exerciam esta função, Antonio cumpriu o papel de realizar o acompanhamento da cantata. É preciso ressaltar que neste trabalho, conforme foi apresentado na revisão de literatura, o termo “colaboração pianística” envolve tanto atividades de acompanhamento, quanto de preparação (correpetição). Neste caso, Antonio atuou como colaborador, mas com o foco no acompanhamento do coro, sendo sua colaboração assistida e regulada pela regência.

De uma forma geral, as orientações de Charles para Antonio contemplaram aspectos de atenção à regência, mudanças de andamentos e entradas com o coro, atenção com as passagens modulatórias e comunicação do piano com os solistas. A experiência de Charles como regente profissional forneceu duas possibilidades na prática de Antonio: a primeira diz respeito à assimilação e adequação do graduando às decisões interpretativas do regente, ao mesmo tempo em que, na segunda, deixou o jovem estudante livre para tomar certas decisões próprias e exercer sua expressividade e aspectos da sua prática como solista.

### *3.2.3 A performance pública no museu*

A performance da cantata aconteceu com um intervalo de uma semana desde o primeiro ensaio, no Museu de Artes do Rio Grande do Sul (MARGS), e contou apenas com Antonio no acompanhamento, embora nos ensaios tenha havido a inclusão de outros dois instrumentistas (bateria e baixo elétrico).

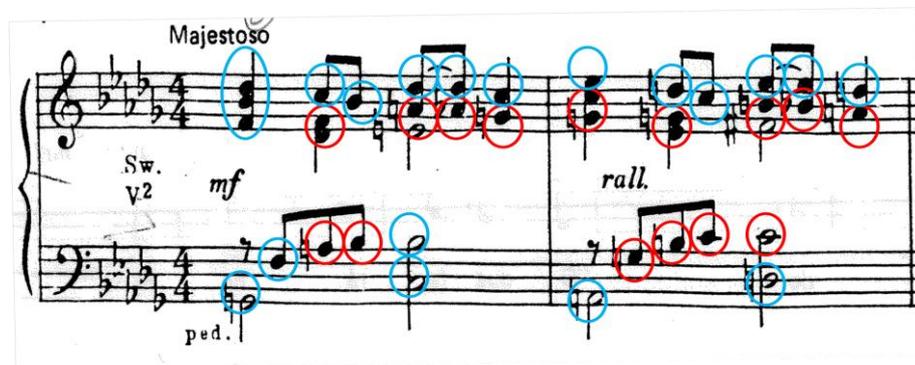
Foi possível perceber um grande avanço do graduando na fluência dos eventos musicais neste intervalo de tempo, assim como nas adequações aos diferentes andamentos entre as peças da cantata, algo que ainda não estava tão bem sistematizado no ensaio geral. Outro fator importante a ser mencionado foi a adaptação de Antonio com o instrumento eletrônico, pois demonstrou habilidade para construir e manter uma sonoridade audível e controlada para o coro.

Em toda a obra, Antonio suprimiu notas, e sua decisão foi de manter a linha do soprano nas passagens mais complexas de mão direita como no exemplo abaixo:



**Exemplo 9.** Notas (circuladas em vermelho) suprimidas e (circuladas em azul) executadas por Antonio. Todos Celebremos da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 14-16)

Uma característica da escrita desta cantata é a utilização de vozes intermediárias (tenor e contralto) em ambas as claves, que realizam o direcionamento da estrutura coral cantada. Esta estrutura da escrita de coral a quatro vozes reforça as linhas cantadas pelo coro e/ou solistas. Antonio, frequentemente, suprimiu essas vozes intermediárias, priorizando as linhas do baixo e do soprano, como no exemplo seguinte:



**Exemplo 10.** Notas (circuladas em vermelho) suprimidas e (circuladas em azul) executadas por Antonio. No Calvário pereceu da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 1 e 2)

As escolhas de Antonio sobre o que tocar em passagens mais complexas mantiveram o fluxo rítmico-harmônico para o coro, o que foi o foco de toda a sua prática. Os momentos de desencontro com a regência foram pouco ocorrentes e não comprometeram em nenhum momento a performance do todo, pois Antonio demonstrou habilidade ao se recuperar e se readequar ao tempo do regente e dar prosseguimento às músicas.

Notou-se também habilidade para a troca de páginas, pois o próprio graduando teve que fazê-las sem nenhuma ajuda externa. Algumas páginas continham passagens complexas, porém, ele conseguiu priorizar as linhas que necessitava tocar e manteve a fluência de sua execução mesmo em face desta condição adversa.

De uma forma geral, os erros cometidos por Antonio pareceram ser relativos a pequenos lapsos de atenção e foram bem contornados pelo graduando, que demonstrou boa percepção para a recuperação, sobretudo se readequando ao pulso da regência e retomando o fluxo dos eventos através da observação da partitura. Tais erros podem ser justificáveis pelo pouco tempo de aprendizado da cantata, o que não permitiu a Antonio se familiarizar mais profundamente com a obra e estabelecer pontos mais consistentes de atenção.

O Ex. 11 ilustra um pequeno lapso de atenção e como se recuperou:

The image shows a page of a musical score for a cantata. The top system is for the vocal line, marked 'SOLO, VOZ AGUDA' and 'Com convicção'. The lyrics are 'Que- rer de Deus, foi pla- no seu prá nos il- vrar'. The piano accompaniment is marked 'Moderadamente' and includes instructions for guitar, piano, and organ. A red arrow points to a specific moment in the piano part. The bottom system shows the vocal line with lyrics '— seu fi- lho deu: o que di- zer? O que fa- zer?' and piano accompaniment with 'rall.' and 'a tempo' markings. A red box highlights a section of the piano part, and a blue arrow points to a specific moment of recovery.

**Exemplo 11.** A seta em vermelho aponta o provável momento do lapso, o quadrado em vermelho mostra as notas que Antonio não tocou e a seta em azul o local de sua recuperação. Pot-pourri da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 73-78)

Antonio pareceu se confundir na última nota do baixo do compasso 75, não tocou os dois primeiros tempos do compasso 76 e retomou no terceiro tempo conforme assinalado, quando a solista pronunciou a palavra “deu”, realizando as semicolcheias e dando

prosseguimento a música. Ao que parece, sua estratégia foi de restabelecer o fluxo o mais rapidamente possível através de um ponto específico da partitura, e este ponto ocorreu no acorde em que a solista terminava sua frase.

Percebe-se que na performance da obra, houve um maior nível de expressividade, através de fraseados bem delineados, ligação entre as frases e maior movimentação corporal na música “Jesus desceu” (Observação em vídeo/Apresentação MARGS – 05:16), fato que se deve talvez pela ocorrência de um ensaio com Charles e com os dois solistas desta parte da cantata. As orientações de Charles nesta música parecem ter sido bem assimiladas e utilizadas na apresentação pública. Antonio pareceu mais comunicativo com as partes do dueto<sup>20</sup> no que diz respeito à respiração, e conseguiu demonstrar boa condução e fraseado (ligação das frases do canto pelas colcheias do compasso 6), conforme assinalado no Ex. 12, colocando em evidência sua experiência como solista.

The image shows a musical score for a tenor solo. The score is written in bass clef with a key signature of two flats. It includes piano accompaniment and lyrics. A blue box highlights measures 45-48, and a blue arrow points to measure 50. Performance markings include 'Mais lento', 'mp', 'rull.', and 'ped.'.

SOLO DE TENOR  
mp Livremente

Mais lento

Sw. (v2) mp rull. ped.

Por que meu Je - sus des - ceu,  
Livremente

do seu lar a - lém, no céu? E hu - mil - dea - qui nas - ceu por

ti, por mim! Por que ten - ta - ções pro - vou quan - do por a -

**Exemplo 12. Quadrado e seta marcando os locais onde Antonio foi mais expressivo. Jesus desceu da cantata Celebração da Páscoa de De Cou (comp. 1-8)**

<sup>20</sup> O excerto da partitura mostra apenas a linha do tenor, porém posteriormente aparece a linha do soprano, não demonstrada neste exemplo por ser a primeira página deste movimento.

### *3.2.4 Considerações sobre a mobilização de conhecimentos de Antonio nas situações de colaboração*

Já nos primeiros instantes em que Antonio recebeu o convite para ser o pianista colaborador do grupo coral, com vista às performances públicas nos eventos das festividades da Páscoa, indícios de mobilização de conhecimentos podem ser vislumbrados. Suas disposições e pensamentos aí revelados apontaram:

- (i) Perspicácia para avaliar rapidamente prós e contras de situação real que se apresentava;
- (ii) ponderação, apesar da aparente autoconfiança, no que poderia ser alçando ao longo do tempo estabelecido;
- (iii) (aparente) distanciamento do(s) outro(s), contrapondo-se a uma disposição latente para se integrar no pertencimento do grupo;
- (iv) (demonstração) de sensibilidade para perceber que a situação do convite era uma questão emergencial (para o regente, não para o grupo que desconhecia até o momento do convite);
- (v) seriedade frente à disposição para o comprometimento, uma vez que se sentiu valorizado e incentivado;
- (vi) e finalmente, ciência de que as situações de ensaio e prática iriam melhorar o nível potencial de sua realização performática ao longo do tempo.

Do ponto de vista do observador, a mobilização de conhecimentos parece estar latente tanto no modo aparente de ser de Antonio que se revela, como nas disposições e pensamentos acerca deste comprometimento ao qual estava se sentido desafiado, mesmo, distanciado da situação que surgia. Aqui, Antonio faz argumentar sobre os aspectos envolvidos no entorno das situações da prática de ser músico, que revelam as facetas sociocognitivas de envolvimento e atuação. Mobilização de conhecimentos musicais envolve concomitantemente outros aspectos tais como potencialidades cognitivas e sociocognitivas.

Em termos cognitivos (e também musicais), quando se reflete nos conhecimentos mobilizados por Antônio, tanto em termos de prática como de performance, pode-se ainda elencar os seguintes aspectos mobilizados:

(i) Eficiência para estabelecer o quê e como estudar, demonstrando equilíbrio entre querer atingir a fluência dos eventos, mas também alcançar a noção expressiva das mudanças de caráter entre as diversas partes e movimentos da cantata;

(ii) ajustes e adaptações em termos de escolhas sobre supressão de notas que teria que realizar em tempo hábil, em função da atividade que estava se propondo a realizar;

(iii) tomadas de decisões sobre os aspectos a serem privilegiados para ajudar o coro, e poder ser eficiente em termos de performance global: salientar os baixos, manter o fluxo rítmico e harmônico dos eventos;

(iv) intencionalidade para comunicar caráter expressivo;

(v) melhora qualitativa do nível de sua produção musical entre o primeiro ensaio e a apresentação pública, principalmente no que diz respeito às mudanças de andamentos do 9º movimento (Pot-pourri), algo que não estava tão eficiente num dos ensaios gerais.

Desta forma, em termos musicais, Antonio demonstrou mobilização de seus conhecimentos de harmonia, ritmo, equalização sonora e progresso da fluência ao longo de apenas uma semana, revelando assim um nível de execução eficiente e relativa facilidade com o repertório tonal, o que fez com que o graduando exercesse sua função de colaborador de forma eficaz para o contexto que vivenciou.

Antonio ainda considerou que a prática como colaborador do coro foi um aprendizado para o desenvolvimento das suas habilidades musicais:

...e toda essa coisa também de tocar com um grupo, tocar com um regente que é muito importante, principalmente, para pianista, né? Pois músico de orquestra, violino e flauta... O pessoal já está muito acostumado com isso; violinistas são raras as vezes que tocam sozinhos, sempre tem um pianista pra acompanhar... Então, eu acho que, para o pianista, é importante isso porque, senão a gente só fica sozinho e acaba não aprendendo a ouvir, mesmo a seguir um regente, que é uma dificuldade que eu realmente tenho. (Entrevista/parte 2 – 01:00)

Pela declaração de Antonio, fazer música com o coro foi uma oportunidade de aprendizado inclusive para a superação de dificuldades que ele mesmo assume ter. Os fatores musicais específicos que a música de conjunto abrange, pareceram despertar no graduando seu lado reflexivo e consciente do que ele tem que aprender a fazer como pianista, habilidades que vão além do repertório solo.

### **3.3 Michael: a colaboração com a prática vocal solo**

Michael é natural do Rio Grande do Sul, na época das coletas estava com vinte e nove anos de idade e cursava o sétimo semestre do bacharelado em piano, estando assim, na fase final do curso universitário. A investigação de sua prática ocorreu enquanto o graduando exercia a função de monitor (bolsista) de uma das classes de canto da universidade, atividade que já havia sido desempenhada pelo estudante no segundo semestre de 2014, ou seja, quando cursava o sexto semestre da graduação.

Durante o período de observação das atividades, Michael atuava simultaneamente com duas estudantes de graduação: Malia e Carmen, estando elas no terceiro e quinto semestre do bacharelado em canto, respectivamente. O período de observação da prática do graduando com as colegas foi de pouco mais de dois meses e o repertório trabalhado com as estudantes abrangeu canções, árias de ópera, árias de cantata, excertos de musicais, entre outros, mesclando acompanhamento originalmente escrito para piano e reduções de orquestra. Além disso, Michael também se preparou para a realização do recital de meio de curso de Carmen, que aconteceu no fim do semestre, encerrando o período das atividades do graduando como monitor bolsista.

O graduando iniciou os seus estudos de música no gênero popular e teve contato com a música de concerto quando tinha dezessete anos de idade. No tocante à sua prática como músico popular, possui experiências no acompanhamento de grupos e formações musicais que abrangem este gênero. Em suas poucas experiências prévias com a música de concerto, Michael relatou que já havia acompanhado um estudante de viola durante o período em que cursou a disciplina de Acompanhamento, e na época das coletas deste trabalho, fazia um duo de repertório a quatro mãos com um colega de curso.

#### *3.3.1 Os relatos sobre os procedimentos de prática*

Ao ser convidado a refletir sobre sua prática de estudos, Michael demonstrou preocupação com o número de horas diárias dispensadas às atividades, como demonstra o depoimento a seguir:

O ideal seria conseguir tocar uma hora [do repertório] de cada cantora por dia, acho que com isso, eu iria conseguir fazer melhor as coisas... Duas cantoras. Duas horas por dia, uma hora para cada uma seria o ideal, mas é muito difícil fazer isso por causa do repertório de piano. Então, tenho conseguido fazer meia hora pelo menos. Isso dá pra fazer, mas às vezes, as peças são muito difíceis. Agora estou com duas peças que acho mais difíceis. Tenho que tocar mais do que isso. (Entrevista com Michael – 05:00)

Através do depoimento acima, o graduando parece ter a ideia de que o tempo dedicado à prática é fundamental para uma boa construção das obras. Entretanto, nem sempre isso ocorre como ele mesmo idealiza. Assim, ele tem uma ideia de como deveria ser a prática e de quanto tempo ele necessitaria para realizá-la, mas não tem conseguido estes objetivos. O graduando parece acreditar que quanto mais tempo ele se dedicar ao estudo, melhor realizará sua função de colaborador, estabelecendo assim uma relação de causa e efeito entre o tempo e a prática. A literatura aponta a necessidade de equilíbrio entre qualidade e quantidade de horas nas situações de prática instrumental. Não adianta apenas praticar, mas é preciso identificar problemas, hipotetizar soluções e estabelecer metas exequíveis a serem atingidas (vide, por exemplo, WILLIAMON e VALENTINE, 2000; SANTOS e HENTSCHE, 2009).

Michael procura não buscar gravações no início do estudo. Entretanto, alega também não conhecer muito repertório e que prefere ir construindo uma interpretação ao longo dos ensaios com a companheira. Esta postura tem a vantagem de oportunizar momentos de escolhas e decisões em conjunto, viabilizando uma interpretação possível das obras. Por outro lado, tal posicionamento tem a desvantagem de não desenvolver referências potenciais, o que pode vir a deturpar muitas vezes o caráter e estilo das peças, caso não haja conhecimento prévio das convenções estilísticas pertinentes à obra estudada. O depoimento abaixo ilustra esse seu posicionamento:

Eu leio as coisas, tento ler o que está na partitura sem pensar muito no cantor às vezes e sem pegar versões. Praticamente não ouço coisas e, então, muita música eu não conheço e vou conhecer na hora que vou tocar com o cantor. A questão do andamento, enfim, a gente sabe que, nem sempre, o que está ali no andamento, é o que as pessoas fazem. Cada um vai fazer de um jeito. Enfim, então, tento ler sem pegar outras referências da mesma música sendo tocada, eu acho melhor tentar construir junto. (Entrevista com Michael – 06:00)

Esta declaração de Michael coloca-o em aparente contradição, pois, se ele não desenvolve referências sonoras das obras, e conseqüentemente, concepções estilísticas pré-

determinadas, a construção conjunta tende a ficar comprometida pela falta de vivência com o repertório.

Michael considera que sua principal estratégia de estudo é utilizar os conhecimentos de harmonia que desenvolveu. O graduando se vale deste procedimento para dar a base necessária para acompanhar as colegas:

Harmonia! Se basear muito na harmonia porque elas têm muita coisa de não precisar ouvir o arranjo todo, pelo menos para passar a aula (...). [A estudante] tem que passar o que tem que ser e [se] eu não consegui fazer, então, pelo menos, dou uma cifrada, em último caso. Já fiz isso, do tipo chegar no dia e não ter conseguido ler e aí pegar a música e cifrar toda na hora. Cifrar e fazer a harmonia, mais ou menos, do jeito que está ali o ritmo, mas não fazer as notas certas, mas dar alguma base pra ela poder cantar no dia e aí depois pegar tudo direitinho. (Entrevista com Michael – 08:19)

O fundamento da estratégia de Michael consiste no reconhecimento e realização da harmonia básica através da cifragem de acordes em conjunto com as estruturas rítmicas presentes para fornecer a continuidade do fluxo rítmico-harmônico para as estudantes de canto. Tal habilidade de execução a partir da cifragem (prévia na partitura), aponta uma relativa eficiência na produção dos padrões motores, retroalimentados por movimentos cinestésicos, adquiridos por suas experiências prévias de estudo e performance pianística.

Sua experiência com música popular aliada a sua habilidade musical até então desenvolvida, permitiu-lhe adquirir uma capacidade de reconhecer e decifrar harmonia básica, e conseqüentemente, poder sintetizar o conteúdo harmônico da obra. O próprio graduando mencionou que a prática de música popular auxiliou-o na música de concerto no tocante ao reconhecimento harmônico. Tal experiência capacita-o a simplificar a obra baseando-se na estrutura harmônica, desconsiderando a notação estrita da música. De certa forma, trata-se de uma maneira de redução instrumental. No entanto, não se pode negligenciar que esta estratégia corre o risco, dependendo do estilo, de desvirtuar o sentido da peça pelas modificações substanciais assumidas pelo intérprete. No entanto, é preciso lembrar que Michael exemplificou essa situação como uma estratégia realizada quando não havia tido tempo de estudar a obra previamente, ou seja, em situações emergenciais.

Indubitavelmente, Michael se sente mais à vontade com músicas do gênero popular e utiliza-se desse seu conhecimento harmônico para realizar as mudanças consideradas necessárias neste tipo de escrita, conforme o extrato da entrevista abaixo:

No último semestre, eu toquei “Sabiá” do Tom Jobim com a Malia (...). Tem um musical que toquei com a Carmen no semestre passado, tem outro musical que toquei com a Malia. São coisas que eu pegava uma parte da partitura, mas a escrita, às vezes, é muito quadrada e daí, se você for ouvir, vê que de jeito nenhum é daquele jeito. Eu tive, mais de uma vez, de pegar a harmonia e dar uma mexida em alguma coisa. É uma escrita que não está como se ouve, tá muito [quadrada] ... Pelo menos das várias partituras que elas me deram, tudo muito quadradinho, e não tem como tocar daquele jeito que vai estragar tudo. (Entrevista com Michael – 10:58)

Ao que parece, estas mudanças realizadas por Michael referem-se a flexibilização de *timing*, agógica e outras nuances rítmicas, além da adição de notas complementares na harmonia básica (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, ou 7<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>, por exemplo), algo bastante comum e usual neste gênero. Esta familiaridade e liberdade permitiram-lhe uma colaboração mais efetiva com as colegas na construção e interpretação de obras deste gênero, através da sua vivência e conhecimento de música popular.

A supressão de notas em determinadas partes parece ser recorrente no estudo do graduando, que, como mencionado anteriormente, se vale da harmonia para a escolha do que executar. Embora Michael, declaradamente, tenha mais facilidade com a música popular, a prática de suprimir notas tem se tornado mais recorrente nas obras da tradição de concerto, conforme ele mesmo declara:

Estou começando a criar mais coragem (...). Como não tenho experiência, a gente fica meio sem saber direito o que vai fazer. Eu já tinha passado por isso quando tinha tocado com um violista. Tinha tocado um concerto e também era uma redução e tinha muita nota, era muito difícil. E eu não sabia como fazer aquilo, nunca tinha feito e não sabia que eu podia cortar, então, enlouquecidamente estudava para tentar fazer todas aquelas notas e não dá (...). Na época, até a professora cortou, mas ainda não ficou claro aquilo na minha cabeça alguém falar: “Não. Se tiver esse tipo de coisa, você pode cortar um monte de nota, pega o que é mais importante e aquilo que o cantor vai precisar (...). Ele vai ouvir mais o baixo, e corta o resto”. Agora tenho o Mozart aqui que estou fazendo e que, também, é super chato de fazer, não tão chato quanto as outras (...) porque é cheio de terças e às vezes é só inversão do acorde (...) em terças ou quintas, o andamento é muito rápido, é brabo de ler. Ler rápido, do jeito que tem que ser, tipo de uma semana pra outra, eu acho complicado. Então, agora estou cortando mais as notas, estou tentando e aí sim, eu preciso ouvir alguma gravação porque não conheço direito. (Entrevista com Michael – 14:35)

Embora, anteriormente, Michael tenha dito que não procura ouvir gravações, neste contexto sobre decisões de retirada de notas em reduções orquestrais, o graduando se vale dos

registros fonográficos. Michael declarou que sente dificuldades com o estilo Clássico, em especial com as obras de Mozart, sendo assim, pode-se inferir que o graduando busca uma investigação mais apurada naquilo que lhe é mais difícil de executar. Pelo seu conhecimento de harmonia básica, Michael consegue criar a base necessária para que as colegas possam cantar, porém, nas reduções orquestrais, o graduando não sente plena confiança no seu próprio conhecimento de repertório e precisa recorrer às gravações para tomar as decisões de quais notas poderá suprimir.

Quando convidado a refletir sobre a troca de conhecimentos entre a prática do estudo do repertório solo com o repertório de acompanhamento, Michael declara:

Eu acho a coisa de pegar trechos que não estão funcionando de ritmo que a gente não consegue fazer na mão (...). Parar no trecho e resolver os problemas, construir linhas junto com o cantor, uma nota aqui e outra lá, onde é importante que se faça isso porque vai soar bem... Não sei... (...)  
 Eu acho que, fora isso, é tocar junto, né? Tocar muito junto, porque não é só você estudar sozinho como é no repertório solo. São duas coisas. No repertório, a gente estuda sozinho e faz tudo, e nesse [outro] repertório [acompanhamento] a gente estuda sozinho e essa é uma parte do estudo que é aprender as notas e fazer do jeito que você imagina, mas daí toca com o cantor (...) é outro estudo. É o estudo sozinho e o estudo com o cantor, acho que é diferente porque tu vê de outra maneira. E isso, por mais que pegue e tal: vou tocar a parte do cantor ou alguma outra parte para ter uma noção do que o cantor [faz]... Mas, não é igual! Não dá pra [se] ter a mesma sensação do que [quando se está], tocando com outra pessoa. (Entrevista com Michael – 22:10)

O graduando parece querer dizer sobre o foco de estudo específico que existe no solo e aquele que pode ser explorado no repertório de acompanhamento. Acima de tudo, ele considera que o estudo conjunto é bastante diferente, pois acaba trazendo ideias pela interação que o estudo individual é incapaz de fazer por si só.

Sobre sua leitura à primeira vista, Michael relata:

Eu acho que poderia ser bem melhor! Eu tenho a leitura muito fraca e preciso estudar muito, mas uma coisa que tem me ajudado, não só na leitura [do repertório] das gurias, mas em repertório solo, é não ler muita coisa junto. Pego um trecho e leio um pouco dele, não ficou tão bom, mas parte pra outro trecho e daí lê uma parte maior da música. Pelo menos fica um pouco ambientado com a história e aí, depois lê de novo, mas não aquela coisa de ficar insistindo muito num trecho, nem só tocar... Em trechos maiores, não consigo fazer essa leitura assim, não dá certo e, na verdade, perco tempo se ficar lendo direto querendo desenvolver a leitura à primeira vista, não dá tempo. Acho que seria um bom estudo também. Pegar a peça e: vou ler do início ao final mesmo trancando e tal, mas vou ler, como estudo,

assim (...). Não posso, pela questão de tempo... Vai demorar muito!  
(Entrevista com Michael – 29:35)

Michael desenvolveu essa estratégia de não despendar tempo demasiado em determinadas partes no seu processo de leitura, para, assim, conseguir ter, o quanto antes, uma visão geral da obra. Apesar de esse depoimento revelar avanço de perspectiva sobre a maneira de abordar a primeira leitura da obra, ainda persiste uma crença no tempo disponível para prática como fator indispensável para o avanço da leitura.

### *3.3.2 O contexto de colaboração na preparação do repertório das graduandas de canto*

Dentre as atribuições do monitor (bolsista) de canto da universidade, está o acompanhamento das aulas dos estudantes. Pelo fato de a aula ser de canto, o foco estava voltado para a voz, e o piano exercia um papel de base, conforme apresentado no relato abaixo:

Na aula, eu tenho papel muito secundário, eu acho. Meio apagado, porque a professora está com foco na cantora, na questão da pronúncia dela, sei lá (...). O máximo que chega em mim é: “está mais rápido, está mais lento” (risos), ou “toca essa parte para a cantora”, porque ela não está cantando certo o ritmo, vou lá e toco; “toca essa nota porque ela não está chegando”, ou pra professora mostrar alguma coisa, mas a interação de construir alguma coisa [com o acompanhamento] é muito rara. (Entrevista com Michael – 33:05)

Observou-se que, segundo Michael, seu papel nas aulas foi o de pianista acompanhador. O foco das aulas estava na orientação do canto que visava aspectos técnicos e interpretativos da voz, sendo assim, Michael realizou as partes do piano, atuando como o apoio instrumental necessário para o desempenho das colegas. Assim, tendo em vista o formato das aulas, Michael comentou ainda que necessitava estar atento às recomendações da professora às estudantes de canto, para poder tanto realizar mudanças de andamento, como, eventualmente, tocar aquilo que elas deveriam emitir. Por outro lado, nos ensaios, Michael se mostrou mais livre para opinar e deliberar com as colegas, algo que era mais propício pela própria situação. Essa liberdade é exemplificada no excerto abaixo, no ensaio com Malia:

Michael: Aqui [Aponta os comp. 34-40, vide Ex. 13] tu não acha que podia fazer a dinâmica diferente? Ele fala a mesma coisa, né? A letra é igual e as notas também, a figuração, é tudo igual. Eu acho que podia fazer essa mais piano, e a outra mais... *mezzo forte*.

Malia: Vamos fazer só uma vez essa parte, então? Só pra ver a dinâmica?

Michael: De repente até aqui mais forte, e aqui também, mas tem essa nota que pode crescer, né?

Malia: Então começar forte aqui e piano aqui?

Michael: É!

Malia: Tá! (Observação em vídeo do ensaio *Um moto di gioja* de Mozart - Ensaio 1/Malia – 11:33)

Nos ensaios com Malia, Michael demonstrou uma postura de cooperação com o estudo da colega, se sentindo bastante livre para opinar e ajudá-la nas nuances de expressão. Neste primeiro ensaio, em que estudaram a canção *Un moto de gioja* de W. A. Mozart (1756 – 1791), o graduando demonstrou também prontidão para ajudar a colega em alguns aspectos, como na contagem de tempos onde ela não demonstrava firmeza para a entrada da voz, e sugeriu mudança de dinâmica neste mesmo trecho, conforme acima mencionado, para a diferenciação na forma de expressão no trecho em que havia um mesmo desenho rítmico e melódico:

The image shows a musical score for the vocal part of 'Un moto di gioja' by Mozart. The score is in G major and 3/4 time. The vocal line is written on a single staff. Two identical phrases are shown, each enclosed in a blue rectangular box. The first phrase is 'il fa-to ed a - mor. die Lieb und das Glück,' and the second is 'il fa-to ed a - mor. die Lieb und das Glück.' The piano accompaniment is shown on two staves below the vocal line, with the right hand playing a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, and the left hand playing a simpler accompaniment.

**Exemplo 13 – Sugestões de Michael para a diferenciação de dinâmica e contagem dos tempos. Un moto di gioja de Mozart (comp. 34-40)**

Através da observação do vídeo, percebe-se que Michael tinha bastante liberdade para intervir com Malia, dando suas sugestões de interpretação e construção das obras. A impressão era que Michael sentia-se mais confiante para ajudar e direcionar os ensaios, pois eram frequentes os momentos em que Malia solicitava a opinião e sugestões do colega sobre

aquilo que acabara de cantar. É interessante comentar, também, que Malia sempre mostrava uma postura preocupada e atenta àquilo que ela precisava melhorar. Essa postura era frequente ao final de cada sessão de estudo:

Malia: Eu preciso melhorar aqueles intervalos, eu tenho que melhorar o ré suspenso, eu tenho que melhorar os *crescendo* e *decrescendo*.

Michael: Tá bom, a gente não ensaiou tanto ainda... A gente só tocou junto uma vez na aula, de cara, sem ensaio. (Observação em vídeo – Ensaio 2/Malia – 05:58)

Nesse diálogo acima, percebe-se que Michael procura incentivar a colega. Ao mesmo tempo, persiste a crença sobre o efeito do tempo de ensaio para melhorar a performance, no caso, os ajustes de afinação, assim como aqueles das expressões de dinâmica da colega. De maneira geral, nos ensaios, os estudantes conversavam sobre andamento e mudanças de andamento e tinham a prática de pegar algumas partes para experimentar as ideias. Michael demonstrou respeito e compreensão com as ideias de Malia e percebeu-se certo equilíbrio nas sugestões dadas durante os ensaios. Contudo, Malia aparentou ser um pouco mais carente da opinião de Michael, conforme ilustrado no depoimento abaixo:

Malia: Eu tenho que melhorar as dinâmicas [risos], aquela parte que troca do sereno para o mais movido...[Vide Exemplo 14]

Michael: Eu acho que aí foi bem...

Malia: Eu tô sentindo que tô botando pra trás, a mesma coisa da Chanson (...)

Michael: Quer passar dali?

Malia: Pode ser. Tu não tá sentindo eu tô botando muito pra trás?

Michael: Não, aqui não. Na Chanson sim. (Observação de Vídeo do ensaios da canção Dentro da noite de Lorenzo Fernandez – Ensaio 2/Malia – 09:20)

**Exemplo 14 – Mudança de seção/andamento da canção Dentro da Noite de Lorenzo Fernandez (comp. 13-14)**

Embora a comunicação verbal tenha ocorrido, perceberam-se alguns momentos de silêncio, em que os graduandos pareciam necessitar de ideias, para dar prosseguimento aos ensaios. No início da coleta de dados, como eu estava presente no ensaio, foi-me solicitado avaliar algumas passagens que os estudantes tinham dúvidas. Nesse momento, expliquei-lhes que, na minha perspectiva de investigação, não poderia realizar tal procedimento.

Em suma, o foco da prática de Michael e Malia englobou aspectos de andamento e ritmo, e consideraram em alguns momentos aspectos de dinâmica.

A prática de Michael com Carmen caracterizou-se pela ênfase na preparação do recital de meio de curso da graduanda. Assim, parte do repertório era composto de obras que a universitária já havia estudado anteriormente e precisava aperfeiçoar para sua performance.

O fato de Carmen estar se preparando para o seu recital fez com que a estudante tomasse, com mais frequência, a liderança dos ensaios e expusesse, com mais facilidade, o que queria que Michael fizesse. Por exemplo, o trecho abaixo ilustra um diálogo entre os dois participantes:

Carmen: De repente assim... Que eu posso pensar pra gente entrar junto naquele *viva*? [vide Ex. 15]

Michael: É, na real eu tô esquecendo! (risos)...

Carmen: Eu vou dar uma respirada, porque isso é bem dramático! Ela tá num sofrimento desgraçado (respira e demonstra). Daí tu olha pra mim e vai junto comigo. Tem que sentir essa dor junto comigo (risos).

Michael: Certo!

(Observação em vídeo da canção *Lascia ch'io pianga* de Handel – Ensaio 2/ Carmen – 09:26)

The image shows a musical score for the aria 'Lascia ch'io pianga' from Handel's opera 'Rinaldo'. It consists of two staves: a vocal line (soprano) and a piano accompaniment. The vocal line has lyrics in three languages: German, Italian, and English. A blue arrow points to the word 'viva' in the Italian lyrics, and another blue arrow points to the dynamic marking 'f' (forte) in the piano accompaniment.

German lyrics: Ciel di miei conten - ti, e qui conduolo e - ter - no vi - va mi tie - ne in  
 Italian lyrics: *mi - des Lebens Freuden, und hier mit ew' - gen Qua - len hält mich ge - fes - sell die*  
 English lyrics: Heav'n and my content - ment And here with grief e - ter - nal Liv - ing it holds me in

Exemplo 15 - Trecho referido acima, *Lascia ch'io pianga* de Handel – (comp. 4-6).

Os ensaios com Carmen fizeram Michael aprender uma grande quantidade de obras, embora parte destas haviam sido tocadas no semestre anterior. Como mencionado no início deste subcapítulo, Michael já havia realizado a função de monitor num semestre anterior, e já havia trabalhado com as colegas referidas neste trabalho. Contudo, foi possível observar certa dificuldade por parte do graduando na prontidão para tocar qualquer peça que Carmen pedisse no ensaio.

O foco dos ensaios estava em restabelecer e ganhar fluência naquilo que já haviam tocado juntos, e sincronização em pontos essenciais das obras que estavam experimentando, como foi o caso da ária de Handel demonstrada no exemplo acima. No ensaio geral para o recital de Carmen, o foco do ensaio estava em fazer os últimos ajustes de andamentos e pontos de entradas, além de passar o programa de uma forma geral.

Observou-se que Carmen exerceu a liderança no ensaio prévio ao recital, orientando Michael sobre os andamentos que ela queria. Isso ocorreu na performance de um arranjo para voz do estudo “Tristesse” de Chopin, no qual ela comentou ter achado que estava muito arrastado (Michael - Observação do vídeo do ensaio do Recital – 11:48) e na “Danse Macabre” de Saint-Saens, em que ela solicitou que fosse tocado mais rápido (Michael - Observação do vídeo do ensaio do Recital – 14:53). Pelo fato de o ensaio ter ocorrido no espaço reservado para o recital com horário agendado, ocorreu uma passagem geral das obras, com alguns comentários na maioria feitos por Carmen, e não um estudo direcionado de partes e seções de obras selecionadas como havia ocorrido nos ensaios anteriores.

Ainda com relação a este ensaio e na performance do recital, embora tivesse que lidar com obras de diferentes estilos e períodos, Michael demonstrou maior familiaridade e expressividade com as canções brasileiras. A observação do vídeo do ensaio, por exemplo, aponta um maior envolvimento de Michael nas obras brasileiras (por exemplo, vídeo do ensaio para o recital, Canção da Primavera, 37:23). A hipótese aqui é que, talvez, a compreensão do texto (em português) suscitou interesse e maior engajamento na interação de Michael com Carmen. A observação de nuances de dinâmica, de articulação e mesmo o gestual físico sugerem uma maior busca de comunicação de expressividade por parte do graduando.

Michael comentou que alguns focos de atenção são necessários para o acompanhamento com as estudantes: respiração, dinâmica e letra. Para o graduando, a respiração é o grande diferencial de quando se trabalha com cantores, conforme depoimento a seguir:

(...) Respiração... pra quando tocar com outras pessoas e com outros instrumentos .... Eu acho que isso é a principal coisa que eu vejo, mais para solo, né? Porque se for tocar com outro instrumento, é diferente, mas é diferente do solo, é outra interação (Entrevista com Michael – 46:50).

Esta diferença entre cantores e instrumentistas apontada por Michael parece colocar a respiração física em destaque, pelo fato de cantores terem o ar como fator essencial para a construção das frases musicais. Aqui se pode hipotetizar que a construção fraseológica realizada por cantores pode ser absorvida e aprendida para a realização no instrumento, pelo fato de ser totalmente orgânica e poder ser, assim, um forte recurso de expressividade.

### 3.3.3 As performances públicas com Malia e Carmen

As performances de Michael aconteceram em saraus da classe de canto da professora de Malia e Carmen, e no recital de meio de curso desta última. O graduando demonstrou-se tranquilo e, de certa forma, controlado para as execuções.

Michael conseguiu recuperar-se, dando prosseguimento no fluxo dos eventos, em virtude de erros ocorrentes, que não comprometeram nem a performance, nem o volume sonoro do piano permitindo a projeção vocal do canto das estudantes. O Ex. 16 ilustra uma situação em que os estudantes se desconstruíram no início da frase, mas conseguiram se reajustar com rapidez e facilidade:

**Exemplo 16 – Ilustração do trecho em que ocorreram momentos de desconstrução e reajuste da performance de Michael e Carmen na canção *Chuva na alma* de O. Fontana e L. Vieira (comp. 17-19)**

O que parece ter ocorrido para este desencontro foi o fato de Michael ter se atrasado na hora de virar a página, pois este excerto (Ex. 16) se encontra no início da segunda página desta canção. O instante que Michael demorou para restabelecer as mãos no piano foi o suficiente para Carmen iniciar a canção e haver este pequeno desencontro, que foi muito bem contornado e reajustado no meio do compasso 18 através de um pequeno *acelerando* que o graduando construiu para se ajustar à colega. (Observação em Vídeo – Sarau 2/ Carmen – 01:00)

As supressões de notas foram, em geral, nas reduções de orquestra e em passagens de difícil controle da técnica digital, e também algumas supressões de notas ornamentais. O Ex. 17 demonstra algo que ele fez na peça “Danse Macabre” de Saint-Saens (1835-1921), que foi a opção de não tocar as notas superiores quando esse desenho rítmico-melódico aparecia. Neste caso, Michael também suprimiu as notas superiores dos acordes da mão esquerda e elevou a mão esquerda uma oitava acima por conta de a mão direita estar numa região mais aguda do piano.

**Exemplo 17 – Notas (circuladas em vermelho) suprimidas e notas (circuladas em azul) executadas por Michael na Danse Macabre de Saint Saens (comp. 70-74).**

Na performance do recital de Carmen, foi possível notar uma grande melhora na música “Canção da Primavera” de Dimitri Cervo (1968), em que Michael ganhou mais fluência e andamento, ao deixar de se confundir em algumas figurações da estrutura rítmica que se repetiam em diferentes fórmulas de compasso, fato que havia ocorrido no ensaio (Ex. 18).

The image shows two musical excerpts. The first excerpt, starting at measure 8, is in 4/4 time and marked 'a tempo'. It features a vocal line with the lyrics 'gan-do.' and piano accompaniment with dynamics 'p' and 'mf'. Two red arrows point to specific notes in the piano accompaniment. The second excerpt, starting at measure 61, is in 2/4 time and also marked 'a tempo'. It features a vocal line with the lyrics 'do.' and piano accompaniment with dynamic 'f'. Two red arrows point to specific notes in the piano accompaniment.

**Exemplo 18 – Figurações assinaladas foram aquelas confundidas por Michael na Canção da Primavera de D. Cervo e texto de M. Quintana (comp. 6-10; 61-63).**

No exemplo acima, o primeiro excerto está em compasso quaternário simples e o segundo, em compasso binário composto. Pelo fato de o compasso binário composto poder ser subdividido em dois grupos de três tempos, e as notas destas duas sessões serem idênticas, Michael, provavelmente, usou a contagem de três tempos para executar o primeiro excerto, o que fez com que as mínimas assinaladas em vermelho tivessem um tempo suprimido, ou seja, metade do seu valor, e assim, o trecho soasse como se estivesse numa escrita ternária. Este problema foi observado no primeiro ensaio do graduando com Carmen, possivelmente também por estarem retomando a peça. No entanto, na performance do recital da graduanda, este problema havia sido sanado, como mencionado anteriormente.

Tantos nas performances com Malia, quanto com Carmen, foi possível observar alguns erros de entradas da voz com o piano, porém, estes não desestruturaram as apresentações.

Michael revelou ainda que considera não possuir muitas habilidades para um trabalho mais elaborado com cantores:

Cheguei a fazer técnica vocal, mas aí... Claro que não no nível que elas fazem ali, bem longe, mas não posso dizer que... No máximo tenho experiência em ouvir cantores algumas vezes, mas não muitas vezes. Não assisti muita ópera, não assisti muito recital. (...) Eu não tenho certeza

porque realmente eu acho que estou no oposto de quem sabe, (...) [Uma vez, um] professor levou uma cantora [em uma aula pública], ele falou algumas coisas e tal do alemão e de que a gente deve apoiar mais nas vogais em notas mais longas, é uma língua que tem muita consoante, é toda diferente assim... Eu não tenho essa noção e eu acho que teria que conhecer mais o idioma também e ler a letra, essas coisas dificilmente faço. (Entrevista com Michael – 39:05)

### *3.3.4 Considerações sobre a mobilização de conhecimentos de Michael nas situações de colaboração*

Durante a investigação com Michael, foram percebidos modos aparentes de ser e certas disposições experienciais que apontaram indícios para a mobilização nos ensaios e nas situações de performance, a saber:

- (i) Demonstração de tranquilidade, aparentemente demasiada, o que pode sugerir não comprometimento com algumas situações vivenciadas;
- (ii) Aparente despreocupação com sua produção performática durante os ensaios (e aulas) por falta de estudo individual;
- (iii) Demonstração de relativa desenvoltura nas situações de performances públicas, apontando ser capaz de se focar para estudar quando se sentiu pressionado pela situação;
- (iv) Maleabilidade para lidar com as colegas em função de modos de ser aparentemente diferenciados, demonstrando tanto ter a percepção do(s) outro(s) como também saber adequar-se em função da situação. Esta característica foi considerada importante por Sousa (2014) nas atividades de colaboração com cantores;
- (v) Habilidade de identificar harmonia implícita na obra para simplificação visual e cinestésica através da cifragem dos acordes visando possibilitar sua atuação durante os ensaios;
- (vi) Manutenção do fluxo rítmico e adaptação ao andamento e sonoridade do outro, permitindo a projeção vocal das graduandas;
- (vii) Relativa desenvoltura para recuperação de erros na performance, sem afetar o equilíbrio sonoro entre as partes;
- (viii) Discernimento ao fazer escolhas das notas a serem suprimidas para facilitar a execução sem perder a ideia geral do todo;

(ix) Limitação no tocante à compreensão de línguas estrangeiras, podendo comprometer o engajamento (pelo entendimento) e a expressividade;

(x) Consciência do limite do escopo de seu conhecimento para a especificidade das atividades.

Na maior parte do tempo investigado, o graduando realizou um trabalho de acompanhamento, conforme a definição desta pesquisa, por ter desempenhado, na maioria das vezes, um papel subordinado ora ao professor, ora à cantora (Carmen). Entretanto, não se pode negligenciar um sentido latente de colaboração com Malia, ou seja, Michael pode contribuir, quando se sentiu capaz ou quando foi solicitado, para fazê-lo.

Michael acredita que este tipo de atividade lhe traz benefícios na sua vida como músico:

[A gente adquire] Experiência! E a gente fica com mais ferramentas, com ideias diferentes, com diferenças de repertório, né, tocar coisas diferentes, compositores diferentes.(...) Fora que sempre tem a coisa de tocar com outras pessoas diferentes (...) que pensam diferente e vão ter outra ideia da mesma coisa que você está pensando de um jeito. (Entrevista com Michael – 46:50)

De uma forma geral, a visão de Michael sobre o aperfeiçoamento da sua própria prática está em tocar continuamente com as estudantes, pois ele parece acreditar que o tempo de prática pode ir aperfeiçoando a sua atividade. Percebe-se que o desenvolvimento da sua função de colaborador está atrelado ao momento exato da prática com as colegas, visto que fora destes momentos, ele parece não dispor de tempo para se dedicar mais ativamente para os ensaios. Entretanto, Michael demonstrou relativamente boa desenvoltura em público e relativa tranquilidade para lidar com as apresentações. De forma geral, Michael parece familiarizado com a atividade de colaboração (mesmo que ainda essa apareça de forma latente) dentro do nível de conhecimentos que possui, e conseguiu realizar de forma satisfatória dentro do que ele mesmo esperava que pudesse fazer.

## **4. PERSPECTIVAS DE MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS ENTRE OS CASOS**

O presente capítulo pretende, inicialmente, expor conjuntamente os principais aspectos envolvidos na prática de cada estudante, bem como suas semelhanças e diferenças. Na segunda parte, o modelo de Santos (2007) será utilizado como fundamentação para a reflexão sobre a mobilização de conhecimentos musicais nas situações de colaboração pianística.

#### **4.1. Semelhanças e diferenças nas atividades de colaboração**

Um aspecto importante que deve ser levado em conta é o fato de os estudantes estarem vivendo situações reais, em que a coleta de dados aconteceu de forma a não interferir naquilo que eles já estavam realizando. As situações de colaboração ocorreram de maneira diferenciada nos três casos, em que: Jorge realizava as atividades da disciplina obrigatória de Acompanhamento; Antonio foi convidado para uma substituição em prazo sumário, e Michael realizava a função de monitor (bolsista). A diferença na questão do tempo de prática dedicado as situações engajadas de cada caso, fez com que Antonio precisasse mobilizar seus conhecimentos num espaço de tempo mais curto em relação a Jorge e Michael, que, por sua vez, tiveram a oportunidade de despender mais tempo na construção do repertório com as colegas que acompanhavam.

Nos relatos sobre suas formas de estudo perceberam-se diferentes maneiras de abordagem: Jorge demonstrou-se extremamente detalhista nos processos de apreensão das obras através de anotações de dedilhados, cifragens de acordes e audição de gravações, além de não ter suprimido notas nas obras em estudo, por considerar o repertório de fácil realização. Antônio demonstrou perspicácia ao escolher aquilo que lhe era possível realizar dentro do tempo que dispunha, suprimindo notas em toda a obra e revelando relativa habilidade com leitura musical, e domínio suficiente do repertório para a performance pública. Michael demonstrou interesse e habilidades em harmonia básica através do reconhecimento de acordes, contudo pouco engajamento com o repertório em função da relação tempo/estudo que ele traçou na sua prática, realizando o que lhe parecia ser o mais essencial para o cumprimento dos compromissos semanais da atividade de monitor.

Na observação dos ensaios, podem-se entrever os modos aparentes de ser de cada graduando. Jorge demonstrou-se bastante solícito e paciente com Valentina, além de, por vezes, parecer exercer a liderança do ensaio, sendo incisivo e sem reservas para falar o que achava. Existia no graduando a disposição em realizar a construção conjunta das obras com a

colega, demonstrando seu forte engajamento pessoal e autodeterminação para a realização da atividade. Antonio pareceu bastante sensível às orientações de Charles, mesmo demonstrando aparente distanciamento do coro, fato provavelmente devido ao pouco tempo para a construção de uma interação e trocas com os coristas. O fator regente na prática de Antonio o difere dos outros dois casos, pois o graduando tinha, de fato, a única função de acompanhar, visto que as decisões interpretativas eram tomadas pelo maestro, não cabendo ao estudante intervenções mais substanciais. Um questionamento que aqui surge é: até que ponto essa situação assim permaneceria, caso Antonio pudesse ter tido a oportunidade de mais aprofundamento de seu conhecimento performático da cantata? Michael, por sua vez, demonstrou bastante sensibilidade no trato com duas estudantes de canto em função de seus modos aparentes de ser também diferenciados. As interações com Malia foram mais ocorrentes e, com Carmen, Michael assumia uma postura mais passiva, mas não necessariamente distante, fato que ocorreu provavelmente por Carmen estar perto do seu recital de meio de curso e, conseqüentemente, de sua concepção estar mais definida para a interpretação das obras de seu repertório.

Com exceção de Antonio a quem era atribuída a função exclusiva de acompanhar, os outros dois graduandos tiveram oportunidades de interagir em conjunto através da verbalização direta com as colegas de curso, algo que não fora possível a Antonio realizar com o coro. Esta disposição em se colocar e intervir demonstrou-se mais latente em Jorge, talvez pelo fato de o graduando ter interesse na prática de colaboração como atividade profissional, conforme foi relatado anteriormente.

Nas performances, os três graduandos apresentaram semelhanças no que diz respeito ao equilíbrio sonoro adaptado aos companheiros, manutenção do fluxo, adaptação aos andamentos do(s) outro(s) e rápida recuperação nos erros ocorrentes. Jorge demonstrou maior eloquência nos *tutti* das duas obras que acompanhou e alguns problemas com a acentuação métrica (básica) dos compassos. Antonio demonstrou precisão em relação à regência, mesmo em face de pequenos desencontros rapidamente ajustados; o graduando ainda adaptou-se a um instrumento eletrônico, demonstrando versatilidade para atuar em situação com a qual não estava acostumado. Michael, por sua vez demonstrou maior expressividade com as obras brasileiras.

As principais semelhanças na prática de colaboração dos três graduandos foram no tocante a: (i) forma de estudo (olhar o todo e estudar os trechos); (ii) recuperação de erros na performance; (iii) bom relacionamento com os companheiros; (iv) disposição em ouvir o

outro (sejam esses colegas, regentes, professores); e finalmente, em termos musicais, três aspectos essenciais: (v) fluência em termos rítmicos e harmônicos; (vi) adaptabilidade a diferentes andamentos; (vii) equalização sonora.

O Quadro 8 apresenta, de forma resumida, as principais diferenças na prática de colaboração dos três graduandos.

<b>Aspectos</b>	<b>Jorge</b>	<b>Antonio</b>	<b>Michael</b>
<b>Harmonia</b>	Consegue cifrar	Conhecimento de harmonia	Consegue cifrar
<b>Leitura à primeira vista</b>	Não se considera eficiente	Leitura relativamente rápida (observação)	Não se considera eficiente
<b>Troca de conhecimentos com a prática solo</b>	Relaciona profundamente as duas práticas	Relaciona aspectos gerais do aprendizado, mas não busca o refinamento	Relaciona a seleção de partes para um estudo mais aprofundado e acredita que a respiração do canto auxilia na prática solo
<b>Utilização de gravações e referências sonoras</b>	Ouve gravações inclusive com orquestras para estudar as reduções	Não menciona	Não ouve (geralmente) gravações
<b>Disposição em corrigir e ajudar</b>	Bastante disposto	Não tem liberdade para fazer; está submisso à regência	Demonstra-se mais disposto com uma das colegas
<b>Liderança nos ensaios</b>	Dispõe-se a liderar	Não lidera; está sempre submisso à regência	Dispõe-se a liderar com uma das colegas
<b>Supressão de notas</b>	Não suprime	Suprime em toda a obra	Suprime em partes determinadas
<b>Caracterização do produto (acuidade, articulação, fraseado e sonoridade)</b>	Acentua tempos fracos do compasso; Tende a se focar na fluência (mecanizada) e perde o fraseado; Tem pouco conhecimento de estilos	Tem bom fraseado e desenvoltura com música tonal	Tem maior facilidade com música brasileira e de gênero popular
<b>Envolvimento pessoal com a atividade</b>	Bastante engajado	Relativamente engajado	Pouco engajado
<b>Visões sobre a prática</b>	Gosta e quer seguir como profissional da área	Acha importante pelo aprendizado e convívio com outras pessoas	Acha importante, pois gera mais ferramentas (musicais), ideias e repertórios diferentes

**Quadro 8 – Aspectos diferenciados na prática dos três graduandos.**

Os três estudantes realizaram o trabalho de colaboração em três diferentes modalidades: prática instrumental, coral e vocal solo, tendo cada uma delas as suas especificidades e particularidades. As situações reais foram importantes para uma investigação que contemplasse a realidade vivida por pianistas colaboradores e, de certa forma, a situação de Antonio demonstrou algo mais próximo desta realidade. Por estar cursando a disciplina de Acompanhamento, Jorge realizou suas tarefas como colaborador numa posição de aprendiz; o trabalho realizado com Valentina foi uma espécie de laboratório para testar e aprimorar o aprendizado formal do graduando. Michael, por sua vez, foi o que teve mais tempo para o aprendizado das obras e pelo fato de ter trabalhado com as duas colegas num semestre anterior, tinha maior vivência com elas, tendo provavelmente uma maior liberdade para interação (e potencial colaboração), o que não necessariamente sempre ocorreu.

#### **4.2 Perspectivas e impasses de mobilização musical entre os casos**

O Modelo de Santos (2007) prevê alguns conceitos e mecanismos propostos para situações de prática instrumental. Na presente pesquisa, nas três situações investigadas, componentes desse modelo serão exploratoriamente analisados.

No modelo de Santos (2007), as disposições experienciais desempenham o papel propulsor de abertura e disponibilidade com vistas a potenciais relações com os conhecimentos, estes aqui entendidos como modos de pensar e agir durante um período de prática ou ensaio com vistas à preparação intencional de uma performance musical. O conhecimento é algo pessoal, advindo de experiências prévias e transformável através das vivências compartilhadas em uma dada comunidade de prática. Entende-se por conhecimentos aqueles relativos à área da Música, e, mais especificamente aqueles compartilhados nas práticas interpretativas da tradição clássica ocidental.

Na presente investigação, as disposições experienciais foram nitidamente distintas entre os três participantes. Jorge pareceu estar aberto e ávido pela relação com o conhecimento musical desta comunidade de prática na qual se insere. Sua noção de conhecimento revela-se ainda polarizada sob um viés de conhecimento factual, que é aquele totalmente distinto do conhecimento formal explícito. Este último refere-se ao conhecimento

no qual se pode e consegue definir o conteúdo da ação, explicitando-a, tanto em termos de conceitos, como finalidade e natureza. Entretanto, o conhecimento formal de Jorge é ainda mais factual, ou seja, com mais informações sobre um dado conceito (como o que ocorreu ao enunciar dominantes secundárias no concerto de Viotti, por exemplo). No caso de Antônio, na situação investigada, percebeu-se que a disposição para realizar a tarefa pareceu ser impulsionada por sua percepção de precisar aceitar um convite (dentro de uma relação hierárquica professor da instituição e regente do coro – aluno) tendo em vista a existência de uma necessidade emergencial para suprir a falta do pianista titular que vinha acompanhando o coro. Finalmente, para Michael a tarefa engajada na atividade de monitor (bolsista) de acompanhamento desempenha o papel propulsor da disposição experiencial. Tratou-se de tarefas que foram cumpridas no semestre acadêmico.

Com base no modelo de Santos (2007), a mobilização de conhecimentos musicais depende do estabelecimento de metas exequíveis a serem atingidas ao longo de uma dada atividade. Para a preparação das peças, existiram disposições experienciais que orientaram e sustentaram a mobilização de cada participante que almejou metas, muito frequentemente de forma tácita, acreditando ser possível de serem atingidas no período. No caso de Jorge, as metas reveladas pela interpretação dos dados, compreenderam um nível de performance equivalente àquele obtido na solo. Em outras palavras, Jorge pareceu não se preservar em termos de economia de energia e, conseqüentemente, o foco de atenção acabou ficando difuso. Antonio pareceu estabelecer metas mais plausíveis para o tempo de dedicação disponível. Sua meta foi atingir uma realização satisfatória para a situação com a qual se comprometeu: fazer o acompanhamento musical para auxiliar na performance da cantata e garantir uma boa performance com e para o acompanhamento do grupo. Michael teve, aparentemente, a meta de cumprir a obrigação com a qual se comprometeu, e, desta forma, pareceu deixar de se envolver com relações potenciais de mobilização de conhecimentos musicais para auxiliar-lhe nas situações de colaboração.

Santos (2007), em seu modelo, comenta acerca das metas e dos móveis envolvidos ao longo de uma prática musical:

Essas metas poderão ser atingidas ou não, em dependência das especificidades das ações e/ou atividades escolhidas. A razão de agir atua como um móvel que inicia as situações de dúvidas e questionamentos, proporcionando uma abertura pessoal para buscar subsídios para avançar a preparação através de incursões às bases interpessoais e tecnológicas. Apesar da base disposicional experiencial sustentar a preparação em todo o seu percurso, nem sempre esses impulsos a essa base são suficientes para atingir determinadas metas. E nesse caso, serão fundamentais as ideias e

questionamentos possibilitados pelas bases interpessoais e tecnológicas (Santos, 2007, p. 266).

Na presente investigação, Jorge dispõe de uma base experiencial, aparentemente, ainda limitante por dispor de recursos mais procedimentais que estratégicos para sustentar decisões de o quê e como fazer. Em outras palavras, Jorge parece dispor mais de formas genéricas de como abordar os problemas, revelando carências nas decisões e escolhas sobre os percursos a tomar e testar. Apesar dele aparentemente opinar sobre os produtos atingidos durante os ensaios, suas inferências (achar que está bom ou ruim), não dispõem de especificidade e objetividade. Especificamente no tocante a móveis tecnológicos, Jorge buscou gravações das peças que estava preparando, tanto orquestral como com redução. Neste aspecto, ele demonstrou mais uma vez sua curiosidade e abertura para uma relação com formas de conhecer e experienciar o objeto em estudo. No tocante aos móveis interpessoais, fundamentou-se no diálogo com Valentina, mas, provavelmente, foi com os professores (responsáveis pela disciplina de instrumento da colega e aquele de acompanhamento) que deve ter obtido fontes para alavancar seus pensamentos e ideias para sua prática.

A base experiencial de Antonio apresentou-se com consistência e funcionalidade. Ele demonstrou, com suas ações e mudanças de perspectivas ao longo de uma semana de estudo, que ele dispôs de recursos próprios para gerenciar sua prática. Ele não fez menção ao uso de móveis tecnológicos. O regente foi o único móvel interpessoal utilizado, uma vez que Charles, com suas orientações ajudaram Antonio a acelerar e avançar sua compreensão para a performance da cantata.

Finalmente, Michael é um estudante de final de curso que, apesar de dispor de uma formação acadêmica, se considera com um repertório de experiências ainda limitado, pelo menos com relação à literatura vocal. Neste sentido, esse seu móvel experiencial tornou-se limitante à medida que o próprio Michael acabou acreditando nesta sua assumida *capacidade limitada*. Esta sua crença nesta atividade de acompanhamento acabou trazendo um impasse à mobilização. Deliberadamente, ele não manipulou móveis tecnológicos. E do ponto de vista interpessoal, com base nos dados coletados, Michael pareceu estar aberto a compartilhar seus conhecimentos com as colegas, mas não demonstrou interesse por fontes de conhecimentos interpessoais com terceiros, que poderiam potencialmente ajudar-lhe a suplantar a falta de autoconfiança presente.

Em seu modelo, Santos (2007) descreve as relações no cerne da mobilização em termos da articulação entre investigação e autorregulação:

As disposições experienciais de investigação e autorregulação precisam envolver vários móveis no avanço da preparação do repertório. A meta direciona o fim desejado. A escolha ou deliberação frente aos móveis exige diagnóstico elucidativo das situações contextuais. Quanto mais específico for o móvel (em sentido de ideias e pensamentos que direcionam a razão de agir), mais eficiente será a mobilização de conhecimentos musicais. Da mesma forma, quanto menos específico for o móvel (resultante, ou de uma carência de metas claramente estabelecidas, ou então de uma ausência de diagnóstico da situação), maior será o esforço de atingir uma experiência desejada e menor a possibilidade de vir realizá-la com sucesso (Santos, 2007, p. 266).

Jorge, na etapa de investigação, pareceu dispor de poucos móveis experienciais, pois suas experiências prévias aparentemente foram, não necessariamente esparsas, mas ainda pouco sistemáticas. Ele foi buscar recursos externos (móveis externos pelas audições) e móveis interpessoais, ou seja, o auxílio que ele dispôs por parte dos professores das disciplinas envolvidas. Ao buscar deliberadamente escutar as obras, ele mobilizou, de alguma maneira, essa referência sonora como ponto de partida para a leitura das peças. Além disso, nessa etapa de investigação, ele demonstrou base experiencial sistematizada para cuidar da escolha do dedilhado e interesse pelo reconhecimento harmônico das passagens que buscava melhor compreender. Em termos de autorregulação, o princípio manipulado por Jorge pareceu ser insatisfatório e ainda limitado, uma vez que os procedimentos de gerenciamento pareciam estar externos a sua experiência. Uma demonstração disso foi a maneira como ele relatou o problema com a acentuação rítmica equivocada do compasso, pois, mesmo ciente do problema, não verbalizou estratégias ou procedimentos de como suplantar ou corrigir este problema. Com isso, gerou-se um limite e um impasse na sua mobilização de conhecimentos, porque o ciclo (de investigação e autorregulação) não se completou plenamente. Assim, parece que sua autorregulação insuficiente acabou desacelerando o processo de mudança de perspectiva e avanço de sua prática, pois Jorge continuou não vencendo os problemas que de antemão já tinha ciência. A figura a seguir retrata o ciclo de Jorge:



**Figura 5. Ciclo de investigação e autorregulação de Jorge, baseado no modelo de Santos (2007).**

Cabe salientar que, para Jorge a factualidade pareceu funcionar como elemento propulsor, estimulando-o a pensar sobre o fenômeno musical e a organizar seus pensamentos e as lembranças sobre os eventos.

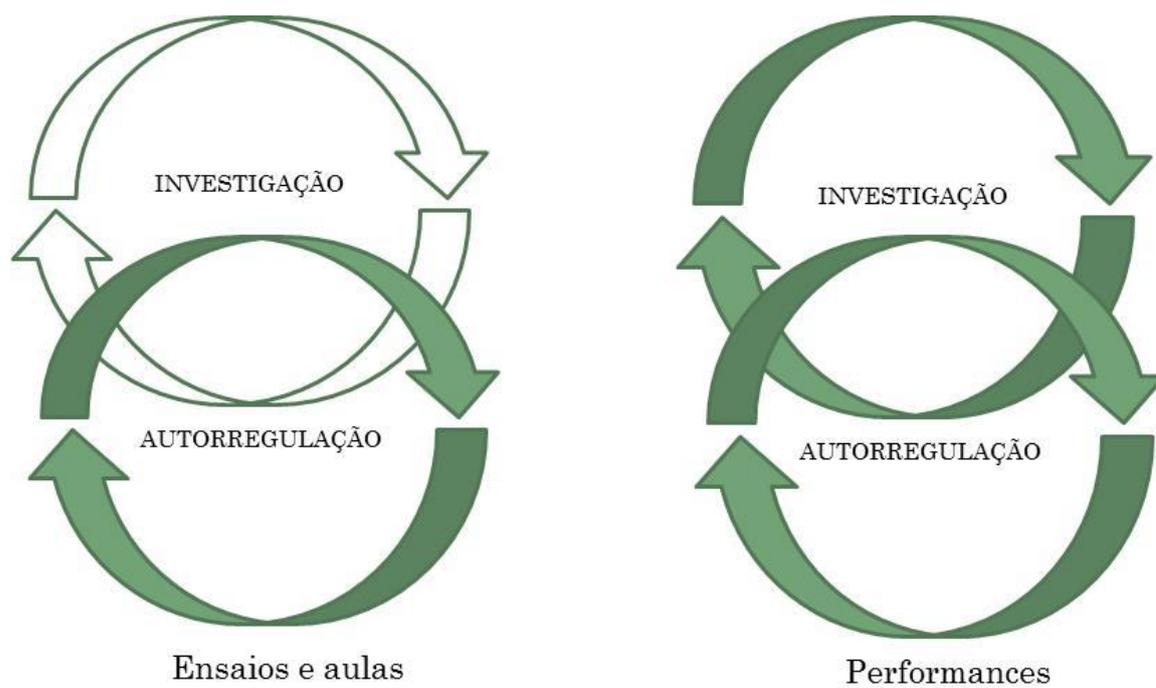
Na perspectiva de investigação (no sentido de varredura) no ciclo de mobilização, o ponto forte de Antonio pareceu estar em sua base experiencial, pois ele dispôs de mecanismos prévios de uma primeira abordagem de leitura musical, na qual ele hierarquizou partes que foram percebidas como problemáticas e demandavam maior dedicação, além de selecionar outras em que a meta parecia ser a de atingir fluência. Ou seja, a investigação de Antonio (como varredura inicial sobre a prática) pareceu ser focada e já continha, por isso mesmo, indícios de (auto) gerenciamento, que é um dos princípios de autorregulação. E, com isso, ele já iniciou o ciclo investigando e autorregulando simultaneamente. Além disso, em termos de autorregulação, ele se fundamentou em uma base harmônica de conhecimentos implícitos, ou seja, ele não demonstrou precisar cifrar a partitura, além de ser capaz de tirar notas para tornar exequível sua performance. A dinâmica de seu ciclo de mobilização foi ainda fomentada pela relação interpessoal com o regente.



**Figura 6. Ciclo de investigação e autorregulação de Antonio, baseado no modelo de Santos (2007).**

Talvez o impasse na mobilização de Antonio tenha sido o próprio tempo restrito (uma semana) de preparação. Mesmo ele tendo consciência do escopo da atividade que ele desempenhava, e que não estaria no mesmo plano do repertório solo, um tempo maior de ensaios e de performances com o grupo coral poderiam possibilitar-lhe, potencialmente, perspectivas de criatividade no sentido de poder contribuir com decisões e escolhas musicais (denominadas de atividades criativas no modelo de Santos (2007)).

A etapa de investigação de Michael pareceu ser encurtada pela falta de dedicação prévia e individual. Momentos de avanço ocorreram nas situações de ensaio, em que ele se encontrava mais autorregulando (ajustando), ao máximo de suas possibilidades. É nesse ponto que, próximo aos ensaios ou das performances públicas, pareceu existir ciclos de investigação e autorregulação simultâneos. Em sua mobilização de conhecimentos, seus procedimentos implicaram uma frequência descontínua do ciclo, com momentos de mais autorregulação que investigação, e outros, em que, deliberadamente buscou o equilíbrio (principalmente perto das situações de performances públicas). Aparentemente, aqui o impasse não esteve na falta de móbiles experienciais (como ele mesmo pensou), mas na falta de regularidade do ciclo de investigação e autorregulação conforme demonstra a figura abaixo:



**Figura 7. Ciclos de investigação e autorregulação de Michael, baseados no modelo de Santos (2007).**

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa procurou investigar sobre perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em Música por graduandos de piano em atividades de colaboração pianística.

As perspectivas de mobilização de conhecimentos revelaram-se nas diferentes maneiras de perceber e abordar a atividade de colaboração as quais os participantes estavam envolvidos, imbuídos tanto de suas crenças como de valores demonstrados. Para Jorge, toda atividade musical, e aí inclui-se a colaboração pianística vivenciada, pareceu-lhe passível de ser uma situação de ganho de conhecimento pessoal (*tudo é música*), não aparentando ponderar sobre o gasto de energia, nem a função e finalidade da atividade que estava realizando. Já Antonio percebeu a situação como uma tarefa em que se sentia requisitado (e valorizado) pela finalidade em que deveria atuar. Nesta situação, ele mostrou-se proficiente e, mesmo com certo distanciamento, lembrando a atitude de um profissional. Michael pareceu sentir e perceber certa carência de formação específica para a atividade que vinha vivenciando (há dois semestres, no período investigado) e, desta maneira, tanto idealizou uma formação potencial (conhecimento de técnica vocal; de línguas, por exemplo), quanto também persistiu na sua crença sobre a necessidade de suplementar a prática para conseguir se sentir competente.

Na presente investigação foi possível mapear mais procedimentos (pelas maneiras que eles relataram sua prática) do que estratégias pontuais. Para tal, teria sido necessário o registro da prática individual e um número maior de entrevistas com os participantes, o que foge do escopo da presente pesquisa. Quanto à natureza dos pensamentos e ações vivenciadas nas situações de colaboração pianística, a análise em termos de aspectos musicais, cognitivos e sociocognitivos revelou-se como uma estratégia eficiente para organização e análise dos dados com vistas à identificação de conhecimentos mobilizados. Entretanto, apesar da categorização inicial prever três pilares analíticos, observou-se que os dados revelavam, em grande maioria, apenas duas facetas: músico/cognitiva e sociocognitiva. Dessa forma, constatou-se que futuras investigações serão necessárias para revelar os conhecimentos específicos dessa atividade de colaboração. Por exemplo, algo que suscita reflexão é sobre o aspecto do consenso que parece existir na literatura sobre a necessidade de se ter leitura à primeira vista nas situações de colaboração pianística, mesmo já existindo pesquisas sobre a temática no Brasil. Independentemente de esta habilidade ser um requisito potencialmente fundamental, quais seriam as nuances entre uma leitura à primeira vista e uma decodificação eficiente e rápida, ou seja, não necessariamente à primeira vista? O quanto essa habilidade

não seria idealizada? A habilidade de supressão de notas garantiria uma leitura à primeira vista funcional? Respostas a esses questionamentos seriam, por exemplo, aportes de conhecimentos musicais específicos nessa atividade, que podem vir a ser investigados em pesquisas futuras.

Os princípios dos móveis (experenciais, tecnológicos e interpessoais) propostos por Santos (2007) a partir da conceitualização de Charlot (2000), de móbil como razão de agir, foi passível de ser aplicado na presente investigação. Notou-se que Jorge fez intenso uso de seus móveis interpessoais no que diz respeito à busca de aprendizado com terceiros. Antonio se valeu de seus móveis experenciais através de sua leitura rápida e mobilização de conhecimentos de harmonia para o prosseguimento e escolha de supressão de notas da cantata, e interpessoais ao absorver os conhecimentos advindos do regente Charles. Michael, por sua vez, utilizou móveis interpessoais, apontando disposições experenciais diferenciadas ao lidar diferentemente com suas colegas nas situações de colaboração pianística.

O modelo de Santos (2007) revelou-se passível de ser explorado nesse estudo sobre as perspectivas e impasses de mobilização de graduandos de piano em situação de colaboração pianística, principalmente no que se refere às diferenças apontadas acerca do ciclo de investigação e de autorregulação, que se revelou distinto entre os participantes aqui investigados. O presente estudo hipotetizou sobre essa dinâmica, na medida em que se pode argumentar que Jorge demonstrou uma autorregulação ainda insuficiente, o que acabou desacelerando sua eficiência nas situações de prática, pelo menos em termos de resoluções pontuais de problemas por ele mesmo elencados. Antonio já iniciou o ciclo investigando e autorregulando simultaneamente: sua varredura inicial sobre a cantata pareceu ser focada e já continha, por isso mesmo, indícios consistentes de (auto) gerenciamento sobre as situações de prática. Michael apontou uma frequência descontínua do ciclo, com momentos de mais autorregulação que investigação, e outros, em que, deliberadamente buscou o equilíbrio (principalmente perto das situações de performances públicas). Aparentemente, aqui o impasse não esteve na falta de móveis experenciais (como ele mesmo pensou), mas na falta de regularidade do ciclo de investigação e autorregulação. Em suma, o modelo de Santos (2007) mostrou-se funcional no sentido genérico da aprendizagem, ou seja, mais no sentido da relação dos participantes com as formas de pensar e agir frente às situações musicais vivenciadas. No entanto, não foi possível identificar estratégias, ou seja, ações e maneiras de agir pontuais, o que permitiria mapear a natureza da mobilização de conhecimentos musicais. Talvez, o foco da coleta nos ensaios e nas performances acabou limitando a

obtenção de dados que pudessem revelar a especificidade do conhecimento musical aí envolvido.

Acredita-se que, para atingir as habilidades que a literatura aponta como inerentes para o desenvolvimento da função de colaborador, é necessário estudo formal e específico, o que pode e deve ser revisto pelas universidades brasileiras através da criação de cursos conforme já ressaltaram outros autores, visto que essa é uma função profissional potencial para os futuros graduandos em Música (habilitação em piano). Ainda assim, sabe-se que para atingir um nível de proficiência de todas as habilidades elencadas é necessário considerável experiência com as mais diversas formações instrumentais e vocais dentro do universo da colaboração. Independentemente da formação acadêmica específica, predominantemente voltada para a vivência no repertório solo, os graduandos aqui investigados realizaram suas atividades de forma satisfatória dentro no nível de conhecimentos musicais que dispunham até aquele momento, pois todas as performances se demonstraram num bom nível de fluência dos eventos e equilíbrio sonoro.

Pelo fato de este trabalho ter escolhido como forma de registro para observação, os ensaios, aulas e performances dos graduandos, alguns aspectos de investigação permanecem abertos como, por exemplo a investigação da prática individual no estudo e construção do repertório de colaboração, visando entender quais conhecimentos são mobilizados e quais estratégias são executadas no momento de prática sem o(s) companheiro(s). Além desta sugestão (metodológica), pesquisas futuras poderiam ser realizadas com profissionais com considerável tempo de experiência no ramo através da observação da prática, para que complementassem e potencializassem os dados recolhidos através de entrevistas.

Estudar a mobilização de conhecimentos em atividades de colaboração colocou em evidência dois fatores: (i) a influência que experiências prévias sistematizadas (ou seja, já aprendidas) e formas de interesse pessoal exercem nesta vertente de prática musical e (ii) a importância de se investigar o que já existe em termos de conhecimentos vivenciados (e sistematizados) nas experiências dos estudantes de graduação a fim de se buscar relacionar formas de conhecimento com maneiras de aprender.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Kurt. *The art of accompanying and coaching*. A da Capo paperback. Reprint of the ed. published by University of Minnesota Press, Minneapolis. First Paperback Printing 1976.
- ALEXANDRIA, Marília de. *A construção de competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica, ampla e diversificada*. Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás Goiânia, 2005.
- BAKER, Dian. *A resource manual for the collaborative pianist: twenty class syllabi for teaching collaborative piano skills and an annotated bibliography*. Tese de doutorado. Arizona State University, 2006.
- BINDEL, Jennifer. *The collaborative pianist and body mapping: A guide to healthy body use for pianists and their musical partners*. Tese de Doutorado. Arizona State University, 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982.
- CERVO, Dimitri. *Canção da Primavera*. Texto de Mário Quintana. Porto Alegre, agosto/setembro de 2001, revisada em 2006.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber (Elementos para uma teoria)*. Trad. Bruno Magne. Artes Médicas Sul, Porto Alegre 2000.
- CHING, Eliza. *Virtuosic elements in the collaborative pianist's repertoire: selected solo, vocal, and chamber works of Rachmaninoff and Ravel*. Tese de Doutorado. University of Maryland, College Park, 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. Cortez. São Paulo, 1991
- COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. Tese de Doutorado. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.
- COELHO, Marília de Alexandria Cruz. *Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical*. Anais da Anppom, p. 945-961. Porto Alegre, 2003.
- DANCLA, Charles. *Seis pequenas árias variadas para violino, opus 89. N.1 sobre um tema de Paccini*. London Schott & Co. Paris Editions Schott.
- DECOU, Harold. *Celebração da Páscoa*. Trad. Waldenir Carvalho. Copyright 1975 by Singpiration, Division of the Zondervan Corporation.
- DREYFUS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. *The Socratic and platonic basis of cognitivism*. AI and Society, v. 12, p. 99-112, 1988.

ELLIOTT, David J. *Music Matters*. Oxford University Press. New York, 1995.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FERNANDEZ, Oscar Lorenzo. *Dentro da Noite*. Poesia de Osório Dutra.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Paidéia, vol 14, n. 28, p. 139 – 152. 2004.

FONTANA, Osmar; VIEIRA, Luís. *Chuva na alma*.

GERLING, Cristina Capparelli; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dios. *How do undergraduate piano students memorize their repertoires?* International Journal of Music Education, 2015.

GINSBORG, Jane. *Strategies for memorizing music*. In: WILLIAMON, A. Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance. Great Britain: Oxford University Press, 2005, p. 123-141.

HANDEL, George Friedrich. *Lascia ch'io pianga*. Recitativo e ária. G. Shirmer. New York.

HARDIN, Philip Tad. *Effective orchestral accompaniment at the keyboard: an evaluation and comparison of the piano reductions for Mozart's clarinet concerto*. 2006. 60 f. Dissertação de Mestrado. The Graduate School, Florida State University, 2006.

KATZ, Martin. *The complete colaborator: the pianist as partner*. New York (USA): Oxford University Press, 2009.

LEE, Pei-Shan. *The collaborative pianist: balancing roles in partnership*. Tese de Dputorado. The New England Conservatory of Music. Boston, Massachussets, 2009.

LINDO, Algernon H. *The art of accompanying*. G. Schirmer, inc., New York. Third Edition. Copyright, 1916.

MANTOVANI, Michele Rosita; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Prática e performance inicial de Minuetos de Haydn por pianistas: efeitos da privação de estímulos na retroalimentação sensorial em diferentes condições de estudo*. Per Musi, n. 32, v. 1, p. 219-245, 2015.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. *Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília. Brasília 2013.

MOZART, Wolfgang Amadeus. *Un moto di gioja*. Edition Peters.

MUNDIM, Adriana Abid. *PIANISTA COLABORADOR: A formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. *O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. Goiânia, 2010.

NAGELL, Ann Burritt. *A collaborative pianist's perspective regarding touch and qualities of *clarté* in the late song cycles of Gabriel Faure*. Tese de Doutorado. Arizona State University, 2007.

PAIVA, Sérgio di. *O pianista correpetidor na atividade coral: preparação, ensaio e performance*. Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

PAIVA, Sérgio di; RAY, Sonia. *O pianista co-repetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista*. Anais da Anppom (p. 1063-1069), XVI Congresso. Brasília, 2006.

PORTO, Maria Caroline de Souza. *O pianista correpetidor no Brasil: empirismo x treinamento formal na aquisição das especificidades técnicas e intelectuais necessárias à sua atuação*. Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

RICH, Carol. *A manual for the vocal accompanist*. Tese de Doutorado – The School of Music, University of Washington, 2002.

ROSE, Erma L. *Competencies in piano accompanying*. Tese de Doutorado. North Texas State University. Denton, Texas, 1981.

ROUSSOU, Evigenia. *An exploration of the pianist's multiple roles within the duo chamber ensemble*. International Symposium on Performance Science, p. 511-516. Viena, 2013.

RUBIO, Isolda Crespi. *A influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Escola das Artes. Porto, 2012.

RUIVO, Cinthia. *O pianista colaborador: um estudo com os alunos do bacharelado em instrumento – piano da UDESC*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

SAINT-SÄENS, Camille. *Danse Macabre*. Poema de Henri Cazales. A. Durand & Cie Editeurs.

SANIKIDZE, Tamar. *The collaborative pianist's perspective: programming, preparing and performing lower voice art song recitals*. Tese de Doutorado. University of Maryland, College Park, 2009.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SASANFAR, Justine Karmel. *Influence of aural and visual expressivity of the accompanist on audience perception of expressivity in collaborative performances of a soloist and pianist*. Tese de Doutorado. College of Music, The Florida State University, 2012.

SMITH, Brad. *Don't listen to me, I'm Just your partner: ensemble issues in duo settings*. Tese de Doutorado. Arizona State University, 2015.

SOUSA, Luciana Mittelstedt Leal. *Interações entre o pianista colaborador e o cantor erudito: habilidades, competências e aspectos psicológicos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília. Brasília 2014.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

SWICEGOOD, Cynthia Clyburn. *Charlotte Martin: the making of an accompanist*. Tese de Doutorado. The School of Music, The Florida State University. Tallahassee, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas. São Paulo, 1987.

VIOTTI, Giovanni Battista. *Concerto para violino e orquestra n. 23 em sol maior*. Leipzig, C.F. Peters.

WHITE, Christopher Edward. *The art of accompanying the jazz vocalist: a survey of piano styles and techniques*. Tese de Doutorado. University of Illinois. Urbana, 2010.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. *Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality*. British Journal of Psychology, v. 91, p. 353-376, 2000.

YEE, Von Ng. *The collaborative pianist's role in an integrated-arts setting: dance, music, and visual arts*. Tese de Doutorado. University of Maryland, College Park, 2014.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. Bookman. Porto Alegre, 2001.

## APÊNDICES<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Os apêndices aqui apresentados são os modelos utilizados na pesquisa. Cabe ressaltar que as cartas e roteiros de entrevistas foram adaptados para cada situação específica.

**Apêndice 1 – Modelo de carta para o (a) chefe de departamento**

A(o) Professor (a)  
Chefe do DEMUS  
N/INSTITUTO

Porto Alegre, \_\_de março de 2015.

Prezado (a) Professor(a),

Meu nome é Samuel Henrique Cianbroni, atualmente sou mestrando no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Antunes Teixeira dos Santos. Minha pesquisa de Mestrado tem como objetivo investigar como bacharelandos em piano mobilizam seus conhecimentos musicais nas atividades de correpetição na monitoria disponibilizada neste departamento.

A pesquisa envolveria entrevistas e gravações eventuais de ensaios (quando convidado a assistir) e de apresentações públicas. Estes registros/entrevistas devem ocorrer ao longo deste semestre, totalizando de 6 a 8 encontros.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para de divulgação acadêmico-científica, e a todos os participantes será garantido o anonimato. Cabe ressaltar que durante a etapa de coleta de dados todos os participantes (tanto o bolsista correpetidor voluntário como o cantor/instrumentista) terão acesso a todas as gravações e entrevistas transcritas para poder revisar seu conteúdo, bem como excluir as partes desejadas (que serão guardadas em sigilo ou até mesmo descartadas).

Dessa forma, gostaria de solicitar-lhe a permissão de contatar o professor responsável assim como os bolsistas dessa atividade desse departamento.

Contando com sua compreensão, seguem, desde já, meus sinceros agradecimentos, e desde já me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Samuel Henrique Cianbroni  
(samcianbroni@hotmail.com)

Ciente

*Regina Antunes Leiruar dos Santos*

Profa. Dra. Regina A. T. dos Santos

## Apêndice 2 – Modelo de carta para o professor

A(o) Professor (a)  
Departamento de Música  
Coordenador do \_\_\_\_\_  
N/INSTITUTO

Porto Alegre, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assunto: Permissão para coleta de dados junto aos bolsistas de monitoria de correpetição.

Prezado(a) Professor(a),

Meu nome é Samuel Henrique Cianbroni, atualmente sou mestrando no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Profª Drª Regina Antunes Teixeira dos Santos. Minha pesquisa de Mestrado tem como objetivo investigar como bacharelados em piano mobilizam seus conhecimentos musicais nas atividades de correpetição na monitoria disponibilizada neste departamento.

A pesquisa envolveria entrevistas e gravações eventuais de ensaios (quando convidado a assistir) e de apresentações públicas. Estes registros/entrevistas devem ocorrer ao longo deste semestre, totalizando de 6 a 8 encontros.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para de divulgação acadêmico-científica, e a todos os participantes será garantido o anonimato. Cabe ressaltar que durante a etapa de coleta de dados todos os participantes (tanto o bolsista correpetidor voluntário como o cantor/instrumentista) terão acesso a todas as gravações e entrevistas transcritas para poder revisar seu conteúdo, bem como excluir as partes desejadas (que serão guardadas em sigilo ou até mesmo descartadas).

Dessa forma, gostaria de solicitar-lhe a permissão de contatar os bolsistas assim como a todos os envolvidos nessa atividade sob sua coordenação.

Contando com sua compreensão, seguem, desde já, meus sinceros agradecimentos, e desde já me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

Samuel Henrique Cianbroni  
(samcianbroni@hotmail.com)

Ciente

*Regina Antunes Leinicis dos Santos*

Profa. Dra. Regina A. T. dos Santos

**Apêndice 3 – Modelo de carta para o bacharelado em piano**

Porto Alegre, \_\_ de \_\_\_\_ de 2015

Prezado(a) Bacharelado(a),

Meu nome é Samuel Henrique Cianbroni, atualmente sou mestrando no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Profª Drª Regina Antunes Teixeira dos Santos. Pela presente mensagem, gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da minha pesquisa de Mestrado que tem como objetivo investigar como bacharelados em piano mobilizam seus conhecimentos musicais nas atividades de correpetição, visto que você está exercendo esta função como monitor/bolsista.

A pesquisa envolveria entrevistas e gravações eventuais de ensaios (quando convidado a assistir) e de apresentações públicas. Estes registros/entrevistas devem ocorrer ao longo deste semestre, totalizando de 6 a 8 encontros. Os dados das entrevistas e das gravações servirão para estudo e preparação da minha dissertação em práticas interpretativas.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para de divulgação acadêmico-científica, e a você será garantido o anonimato das informações. Cabe ressaltar que durante a etapa de coleta de dados você terá acesso a todas as gravações e entrevistas transcritas para poder revisar seu conteúdo, bem como excluir as partes desejadas (que serão guardadas em sigilo ou até mesmo descartadas).

Caso você aceite participar desta pesquisa, peço que confirme via e-mail, pois logo mais entrarei em contato para realizarmos um primeiro contato. Sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa. Agradeço-lhe a atenção dispensada e desde já coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Cordialmente,

Samuel Henrique Cianbroni  
(samcianbroni@hotmail.com)

#### Apêndice 4 – Modelo de roteiro de entrevista (Michael)

- 1 – Você possui alguma experiência com atividades de acompanhamento? Se sim, quais?
  - 2 - O que você acha sobre estar realizando esta atividade no teu período de graduação?
  - 3 – Como você estuda esse repertório? Quanto tempo em média você se dedica a ele, na semana?
  - 4 - Neste tipo de atividade musical, você possui mais facilidade com determinado estilo, escrita ou compositor?
  - 5 - Quais as dificuldades que essas obras oferecem? Como você fez ou está fazendo para superá-las?
  - 6 - Para você qual é a importância do piano nessas obras?
  - 7 - Fazendo uma comparação entre a preparação do teu repertório solo e a preparação do repertório da atividade de acompanhamento/correpetição; existem pontos em comum? (Em caso afirmativo) Você poderia me dar alguns exemplos?
  - 8- Você costuma procurar arquivos no youtube, ou CDs ou leituras bibliográficas (história da música) dessas obras? Você faz a mesma coisa com o teu repertório solo?
  - 9 – Você está trabalhando com duas cantoras em diferentes níveis acadêmicos. Isto influencia na tua maneira de estudar e tocar? Como?
  - 10 – Com relação a essas atividades de correpetição, os compromissos acadêmicos, como exames, saraus e recitais acadêmicos das cantoras, por exemplo, influenciam na tua maneira de estudar e tocar para acompanhá-las? Como?
  - 11 – Como você avalia a tua leitura nessas atividades? Como fez para desenvolvê-la?
  - 12 – Você toca na aula das cantoras e realiza ensaios com elas, sendo que na primeira atividade a professora está presente e na segunda, não. Que diferença que há entre essas duas situações: no ensaio, sozinhos, e na aula com a professora?
  - 13 – A partir da tua concepção de interpretação do repertório, você consegue auxiliar em alguma decisão das cantoras?
  - 15 - Quando você está tocando com as cantoras, o que é importante cuidar, estar atento?
- \*Existe alguma diferença entre acompanhar corais, cantores solo e instrumentistas (solo ou em grupo)? Se sim, quais? *\*fazer esta pergunta somente se ele possuir experiência com outros grupos e formações.***
- 15 – Você acredita que esta prática adiciona algo para a tua vida como músico? Se sim, o quê?
  - 16 – Você poderia dizer com suas próprias palavras a definição desta atividade? Ela se enquadra como acompanhamento, correpetição, música de câmara, colaboração? Qual é o teu conceito?

Apêndice 5 – Modelo de categorização dos dados – Aspectos sociocognitivos (Jorge)

<p><b>FORMAS DE APREENSÕES/PRODUÇÕES SOCIOCÓGNITIVAS</b> (aspectos linguísticos/afetivos/relacionais) (foco na interação com o(s) outro(s))</p>	<p><b>Extrato (entrevista) ou Situação (extraído da observação em vídeo)</b></p>	<p><b>Comentários</b></p>
<p><b>Decisões conjuntas sobre procedimentos de estudo para o aprendizado das obras</b></p>	<p>Dividem o estudo por partes</p> <p><i>J – Vir do E até aqui, pra não ficar indo até o final, ou tu quer ir até o final?</i></p> <p><i>V – Não.</i></p> <p><i>J – Vamos fazer só o E, aí a gente volta um pouco do E...</i></p> <p><i>V – E assim vai indo... (OV. 2 - 15:03)</i></p>	<p>No ensaio 1, os graduandos vão estudando juntos por partes e no final passam uma vez o concerto por completo. As sugestões partem dos dois lados, mas às vezes Jorge parece querer tomar a frente do ensaio.</p>
<p><b>Disposição em ensinar e partilhar conhecimentos e opiniões</b></p>	<p>Jorge sugere uma nova forma de estudo para as tercinas (compassos 310 – 312):</p> <p><i>– Tu pensou em internalizar isso com algum tipo de acento? (demonstra no piano) (OV. 2 - 11:25)</i></p> <hr/> <p>Isso eu tenho te mostrado porque tenho a análise de harmônica feita, por exemplo, e aí em alguns pontos eu sei dizer: “esse ponto aqui é um ponto de tensão que vai para um ponto de resolução”, essa violinista que estou tocando agora está iniciando o curso, como ela toca um instrumento melódico, ela não analisou a partitura toda, está muito concentrada no que tem que tocar (...) Talvez ela nem tenha tempo para sentar e analisar se é uma coisa que seria mais difícil para ela porque pra nós é muito simples, para nós é dar uma olhada no Lá Maior, porque você olha e é um acorde assim, né, pra eles não é assim, então com essas coisas eu consigo influenciar ela sim. (E - 26:30)</p>	

**Apêndice 6 - Modelo de categorização dos dados – Aspectos cognitivos (Michael)**

<b>FORMAS DE APREENSÕES COGNITIVAS (foco no pianista)</b>	<b>Extrato (entrevista) ou Situação (extraído da observação em vídeo)</b>	<b>Comentários</b>
<b>[Sensação] Sobre o conhecimento do todo e das partes</b>	Ler o que está ali e muitas vezes faço a parte da voz também em separado só para ter uma outra ideia , como vai funcionar algumas notas, mas como a gente está muito na correria às vezes é só assim : “vou correr para ver as notas logo porque amanhã tenho que tocar”. (E – 07:35)	Michael, ao estudar, às vezes toca a linha vocal, mas esta não parece ser uma prática tão recorrente.
<b>[Percepção] sobre o Reconhecimento de padrões (melódicos, rítmicos e harmônicos)</b>	Harmonia! Se basear muito na harmonia porque elas têm muita coisa de não precisar ouvir o arranjo todo, pelo menos para passar a aula, ela tem que passar a música na aula, tem que passar o que tem que ser e eu não consegui fazer, então pelo menos dou uma cifrada... Em último caso já fiz isso de tipo chegar no dia e não ter conseguido ler e aí pegar a música e cifrar toda na hora, cifrar e fazer a harmonia mais ou menos do jeito que está ali o ritmo, mas não fazer as notas certas, mas dar alguma base pra ela poder cantar no dia e aí depois pegar tudo direitinho. (E. – 08:19)	Michael é músico popular, e foi estudar música erudita com 17 anos de idade. Por sua prática com cifras, o graduando tem bastante experiência com reconhecimento de acordes e harmonização.
<b>Organização de padrões (melódicos, rítmicos e harmônicos)</b>		Como mencionado acima, a experiência com música popular faz Michael ser capaz de organizar a harmonia quando necessário.

## Apêndice 7 - Modelo de categorização dos dados – Aspectos musicais (Antonio)

FORMAS DE PRODUÇÕES MUSICAIS (foco no pianista)	Extrato (entrevista) ou Situação (extraído da observação em vídeo)	Comentários
<p><b>Manutenção (e ajustes) do Fluxo contínuo (ritmo, melodia, harmonia)</b></p>	<p>Quando entrei na graduação aprendi duas coisas, uma era fazer isso e a outra era fazer o mínimo de bobagem possível, tipo o negócio está em Mi Menor e eu tocava um Sol e desestabilizava a cantora e aí foram essas duas coisas que aprendi de não tocar notas muito erradas e essa coisa de se errar conseguir pular pra frente. (E – 12:30)</p> <p>—————</p> <p>Uma falha nos compassos 76 da música 9 (p. 52). Antonio não toca os três primeiros tempos do compasso, mas se recupera no quarto tempo. (OV. 5 – 30:05)</p> 	<p>Antonio de uma forma teve uma ótima desenvoltura na manutenção do fluxo rítmico mesmo com alguns erros que não comprometeram sua performance.</p>
<p><b>Equalização das partes (e ajustes de equalização)</b></p>	<p>No ensaio da segunda música (dueto) Charles pede que Antonio ligue as últimas colcheias do compasso 6 pois segundo o regente é o piano quem vai ligar a primeira com a segunda frase (OV. 3 – 00:45)</p> 	<p>Embora não seja um aspecto de equalização propriamente dito, Charles quer que o piano dialogue com os solistas</p>

**Apêndice 8 – Modelo de carta para o(a) cantor(a)/instrumentista**

Porto Alegre, \_\_de \_\_\_\_\_ de 2015.

Prezado(a) Bacharelado(a),

Meu nome é Samuel Henrique Cianbroni, atualmente sou mestrando no Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Profª Drª Regina Antunes Teixeira dos Santos. Minha pesquisa de Mestrado tem como objetivo investigar como bacharelados em piano mobilizam seus conhecimentos musicais nas atividades de correpetição na função de monitor/bolsista desta instituição. Pela presente mensagem, gostaria de convidá-lo(a) à colaboração nesta pesquisa, uma vez que você estará sendo acompanhado pelo graduando em piano, voluntário desta pesquisa.

A pesquisa envolveria entrevistas com o graduando em piano e gravações eventuais de ensaios (quando convidado a assistir) e de apresentações públicas, nas quais você estará atuando como cantor(a)/instrumentista. Os registros devem ocorrer ao longo deste semestre, totalizando de 6 a 8 encontros. Os dados das gravações farão parte dos dados para minha dissertação em práticas interpretativas.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, os dados coletados serão de uso exclusivo para de divulgação acadêmico-científica, e a todos os participantes será garantido o anonimato. Cabe ressaltar que durante a etapa de coleta de dados você, bem como o pianista voluntário desta pesquisa, terão acesso a todas as gravações, e poderão revisar seu conteúdo, bem como excluir as partes desejadas (que serão guardadas em sigilo ou até mesmo descartadas).

Caso você aceite em colaborar com esta pesquisa, peço que confirme via e-mail, e posteriormente assine o documento de seu consentimento informado. Sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa. Agradeço-lhe a atenção dispensada e desde já me coloco à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Cordialmente,

Samuel Henrique Cianbroni  
(samcianbroni@hotmail.com)

**Apêndice 9 – Modelo de carta de cessão dos dados do bacharelado****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA****Carta de Cessão**

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro, portador da carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas e gravações, utilizados de forma anônima, para fins de investigação e divulgação em meio acadêmico, como parte da Dissertação de Mestrado de Samuel Henrique da Silva Cianbroni, regularmente inscrito no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Professora Doutora Regina Antunes Teixeira dos Santos, sem restrições de prazos e citações desde a presente data.

Porto Alegre, de dezembro de 2015.

---

**Apêndice 10 – Modelo de carta de cessão dos dados da graduanda em  
canto/instrumentista**

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

**Carta de Cessão**

Eu, \_\_\_\_\_, brasileira, portadora da carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das gravações, utilizados de forma anônima, para fins de investigação e divulgação em meio acadêmico, como parte da Dissertação de Mestrado de Samuel Henrique da Silva Cianbroni, regularmente inscrito no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Professora Doutora Regina Antunes Teixeira dos Santos, sem restrições de prazos e citações desde a presente data.

Porto Alegre, de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_