

Simpósio Piano Colaborativo

GTE 01- A PEDAGOGIA DO PIANO EM PERSPECTIVA: DIMENSÕES REFLEXIVAS E PRÁTICAS

Gisele Pires de Oliveira Mota
Universidade de Brasília – UnB
giselepires1@gmail.com

Regiane Hiromi Yamaguchi
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Universidade Nova de Lisboa/CESEM
regi.h.yama@gmail.com

Rudson Ricelli Lima da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Universidade de Aveiro
limadasilvarudson@gmail.com

Hamurábi Ferreira de Souza
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
hammurabiferreira@hotmail.com

Elisama da Silva Gonçalves Santos
Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
elisamamus@yahoo.com.br

Resumo do Simpósio: As áreas de atuação do pianista são potencialmente e concomitantemente variadas e específicas. Adler (1976) e Katz (2009), entre muitos outros, listam as atividades de solista, professor de piano, camerista, colaborador e correpetidor e suas possíveis subdivisões. Pesquisas sobre o mercado profissional dos pianistas demonstram que a principal modalidade de atuação é o ensino de piano. Entretanto, os egressos relatam que a maior oferta de emprego se encontra na área do piano colaborativo (LEMOS, 2010). Indo ao encontro dessa discussão mais do que necessária sobre as inúmeras possibilidades de atuação do pianista, a formação do pianista e sua interrelação com o mercado de trabalho, este simpósio levanta questões sobre o ensino do piano colaborativo, mais especificamente de música de câmara, o papel do pianista da área de piano colaborativo como facilitador do aprendizado e performance da música em conjunto, uma proposta de glossário sobre terminologia da área, bem como, uma discussão sobre a pesquisa autoetnográfica e suas contribuições para o campo do piano colaborativo.

Palavras-chave: Piano colaborativo, Música de câmara, Trabalho colaborativo, Mercado de trabalho do pianista, Autoetnografia.

O ensino do piano colaborativo na berlinda: possibilidades e desafios no ensino remoto de Música de Câmara

*Gisele Pires de Oliveira Mota
Universidade de Brasília – UnB
giselepires1@gmail.com*

Resumo: Como professora de piano, colaboração pianística e música de câmara numa Instituição de Ensino Superior, a realidade imposta pela pandemia de COVID-19 em 2020 obrigou-nos a uma reavaliação no modo de ensinar música e especificamente o ensino de música em conjunto trouxe muitos e maiores desafios. Nesse artigo tento trazer minhas percepções sobre esse processo de ensino-aprendizagem remoto e o relato de minha experiência ministrando Música de Câmara. Divido minhas reflexões em três partes: I) Aspectos importantes da colaboração pianística e música de câmara como norteadores para escolhas de abordagens e conteúdos baseados nas premissas recomendados por RAY (2019); II) Relato de experiência do ensino online de “Música de Câmara”, III) Uma aferição acerca das premissas norteadoras utilizadas e a realidade por mim vivenciada durante o processo além considerações sobre os desafios e soluções encontradas.

Palavras-chave: Piano colaborativo, Música de câmara, Pedagogia do piano.

Como professora de piano, colaboração pianística e música de câmara numa Instituição de Ensino Superior, a realidade imposta pela pandemia de COVID-19 em 2020 me obrigou, assim a como todos docentes, a um reposicionamento no modo de ensinar música. Percebi que enquanto as aulas de piano solo puderam ser ministradas de uma forma até mais clara em certos aspectos após um primeiro momento de preparo de equipamentos tecnológicos tanto de softwares quanto de hardwares, o ensino de música em conjunto trouxe muitos e maiores desafios. A própria natureza presencial de se ouvir enquanto toca e ouvir aos outros musicistas, tão essencial no fazer em conjunto, o exercício de se auto avaliar, se auto adaptar a uma performance em tempo real, o que de fato define a especificidade do fazer música em conjunto, se tornou extremamente desafiadora.

Assim sendo, nesse artigo tento trazer minhas percepções sobre esse processo de ensino-aprendizagem remoto e o relato de minha experiência ministrando aula de música de

câmara¹. Buscarei também listar as possibilidades e os desafios trazidos pelo ensino remoto no ensino da prática musical em conjunto e trazer algumas sugestões que percebi serem úteis.

Divido então esta reflexão em três partes: primeiramente, se fez necessário identificar os I) Aspectos importantes da colaboração pianística como norteadores para escolhas de abordagens e conteúdos, especificamente para aulas de música de câmara baseados nas colocações de RAY (2019); II) Relato de minha experiência no ensino online de “Música de Câmara”, (componente curricular com quatro semestres, carga horária de 15 horas/semestre e obrigatória para bacharelado em instrumento) e por fim, III) uma aferição acerca das premissas norteadoras utilizadas (RAY, 2019) e a realidade por mim vivenciada durante o processo. Ao fim, relaciono então propostas, ações e atividades tidas como possíveis nessa realidade à distância e pondero sobre os aspectos desafiadores, e até mesmo em diversas realidades, impossíveis, no ensino de música de câmara de forma remota que se tornou realidade pela necessidade do distanciamento social durante a pandemia de COVID-19.

I) Aspectos importantes da prática e ensino de Música de Câmara como norteadores para escolhas de abordagens e conteúdos

Mundim (2009) em seu trabalho sobre a atuação e formação do pianista para a colaboração com a flauta transversal define os termos *camerista*, *correpetidor* e *acompanhador*, bem como as habilidades necessárias para cada um deles e como em geral se dá sua formação educacional. Tais termos podem ser todos considerados como parte da disciplina “Piano Colaborativo” considerando-a como área de conhecimento (MUNDIM, 2009).

Entendendo assim o Piano Colaborativo como o campo de atuação do pianista em que este interage com outros musicistas como camerista, correpetidor ou colaborador com objetivo de ensaios e/ou de performance em palco, o ensino das habilidades que conferem competência a esse profissional se mostra altamente especializado tanto no eixo horizontal, a saber, a multiplicidade possível de colaboração com diferentes instrumentos, vozes, danças, grandes e pequenos grupos, quanto no eixo verticalizado, ou seja, os conhecimentos

¹ Minha experiência ministrando aulas de Piano Colaborativo remotamente serão relatadas em outra oportunidade visto o limite do presente relato e as diferenças de conteúdo, objetivos e abordagem.

extremamente específicos necessários para agir com competência em cada uma dessas interações.

Radice (2012) demonstra que o desenvolvimento da Música de Câmara como gênero possui raízes sociológicas (ascensão da burguesia e prática musical doméstica por musicistas amadores), organológicas (aprimoramento dos instrumentos musicais), estéticas (direcionamento para pequenas formas durante o Romantismo) e mercadológicas (proliferação de editoras no século XIX) (RADICE, 2012). Alguns instrumentos, como o piano e as cordas, foram privilegiados nos experimentos composicionais feitos como por exemplo Mozart, Haydn e Beethoven, o que distingue esses instrumentos com um maior número de repertório camerístico.

Sabe-se que formação do pianista camerista se assemelha em vários pontos ao do pianista colaborador, visto que também lida com aspectos da performance em conjunto como sincronia vertical, compreensão da inter-relação entre os instrumentos, experiência de palco e uma sólida base técnico-pianística. Entretanto, Pfefferkorn (2018) ressalta que frequentemente o status de um pianista camerista se associa à sua importância como solista e o autor provoca dizendo que “a impressão é que, numa possível inquietante “hierarquia pianística”, o camerista seria aquele que ocupa o lugar mais próximo do solista, no topo da pirâmide” (PFEFFERKORN, 2018).

Acerca da atuação como camerista, Mundim (2009) elucida que o pianista camerista faz parte um grupo de música de câmara específico e se dedica ao repertório daquela formação instrumental (MUNDIM, 2009). Sua técnica pianística e conhecimento dos diferentes estilos musicais se deram através das aulas de piano solo e suas habilidades de tocar em conjunto foram adquiridas em aulas de “Musica de Câmara” ou em masterclasses. O foco da atividade do pianista está no instrumento piano, visto que o repertório camerístico que envolve piano é frequentemente bem avançado, porém muitas vezes o próprio pianista desconhece especificidades dos outros instrumentos.

Como geralmente o grupo se encontra para ensaiar peças pré-escolhidas, o pianista tem tempo para prepará-las e executá-las com partitura, não se mostrando essencial uma leitura à primeira vista fluente e nem o esforço de memorização. Adler (1976) salienta que o repertório é aquele especificamente escrito para o piano e que, portanto, exclui as reduções de orquestra e que o objetivo é sempre o palco, pois é impensável considerar que o pianista

num grupo de música de câmara atuaria somente nos ensaios, ação que englobaria parte da atividade do pianista colaborador (ADLER, 1976).

Ray (2019) em seu artigo sobre a prática e didática da Música de Câmara (a partir de agora mencionado também como MC) relaciona seis premissas para uma visão pedagógica que integre os três agentes principais que envolvem essa disciplina, a saber, a instituição, o professor e o aluno. São as premissas: 1) a prática da música de câmara precisa considerar a exposição ao público com um de seus objetivos; 2) a prática da música de câmara deve considerar também situações de expectativa de estar em público; 3) é obrigatório o treino do domínio do instrumento atuando em grupo; 4) é fundamental que aspectos interdisciplinares sejam abordados na preparação do músico camerista; 5) a relação dialética entre educação e conhecimentos musicais deve estar presente; e 6) a prática da música de câmara deve ter a música como orientadora dos aspectos didáticos (RAY, 2019). Utilizaremos as premissas postuladas pela autora para identificar no relato da experiência ministrando MC se e em que medida tais diretrizes podem ser alcançadas através do ensino à distância.

II) Relato de experiência de ensino online de “Música de Câmara”

II.a) Logística tecnológica

Utilizei como equipamentos um *Macbook*, um microfone condensador, caixa de som *Bluetooth*, tablet *Ipad Pro* com *Apple Pencil*, uma webcam e um celular como câmera, além de cabos específicos para conectar os equipamentos ao computador (Figura 1).

Figura 1: Hardwares utilizados para aulas online de Música de Câmara



Fonte: Arquivo da autora.

Para comandar os equipamentos (hardware) foram utilizados os seguintes programas (softwares): *OBS Studio*, *Reflector* e *Zoom* (Figura 2).

Figura 2: Requisito de conexão e softwares utilizados para aulas online de Música de Câmara

2. INTERNET ESTÁVEL



3. SOFTWARES



Fonte: Arquivo da autora.

Após instalados e configurados, por meio de uma conexão estável de internet, pude então começar a ministrar as aulas. Ressalto também a utilização constante dos aplicativos *WhatsApp* e *Telegram* para envio de arquivos de vídeo, áudio e de mensagens tanto de orientações assíncronas que se fizeram necessárias eventualmente quanto como forma de tira-dúvidas.

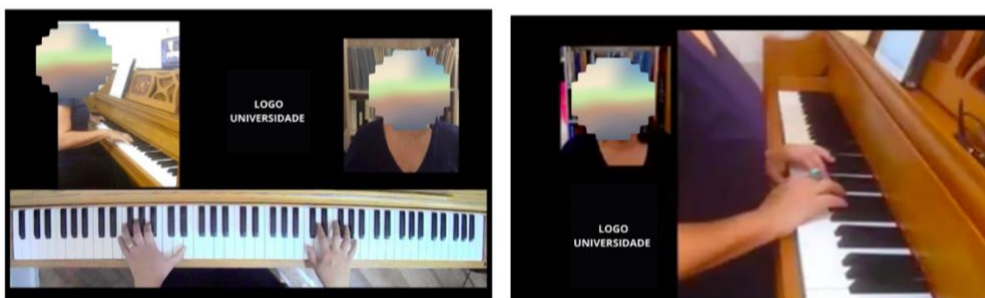
Com relação às imagens captadas (frontal, lateral e teclado por cima – Figura 3) decidi ter minha imagem frontal em todas as configurações das câmeras de modo a promover maior interação interpessoal com os discentes através das expressões faciais além de combiná-las em diferentes telas (Figura 3 e 4).

Figura 3: Algumas configurações no OBS das imagens captadas pelas três câmeras



Fonte: Arquivo da autora.

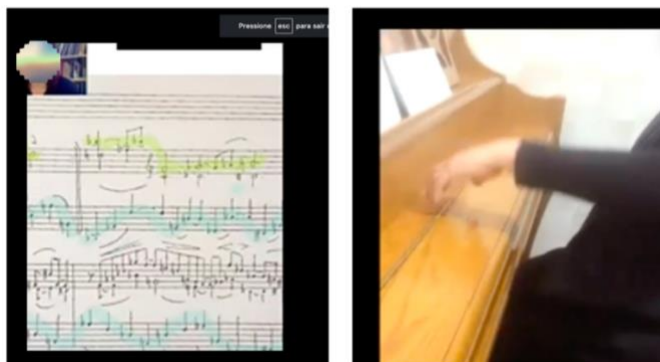
Figura 4: Algumas configurações no *OBS* das imagens captadas pelas três câmeras sempre com a câmera frontal



Fonte: Arquivo da autora

As diferentes configurações das câmeras objetivaram ter clareza visual para as explicações sobre aspectos técnico-pianísticos como movimentação de dedo, mão, punho, braço, etc., e informações analítico-musicais escritas em tempo real na tela advindos do estudo na partitura (Figura 5).

Figura 5: Imagem da partitura captada pelo aplicativo *Reflector* pelo espelhamento do *Ipad Pro* e organizada na tela pelo *OBS*; demonstração de um aspecto específico de técnica pianística



Fonte: Arquivo da autora.

II.b) Aspectos metodológicos e pedagógicos de minha experiência ministrando “Música de Câmara” preparando o ciclo *Frauenliebe und Leben* de Robert Schumann

Decidimos que o ciclo inteiro com as oito canções seria feito em dois semestres, sendo que as canções de 1 a 4 seriam preparadas no primeiro semestre e as canções de 5 a 8 ficariam para o segundo semestre. O relato desse artigo refere-se ao segundo semestre, já a partir da canção n. 5 *Helft mir, ihr Schwestern*. Abaixo reproduzo uma parte do plano de curso que utilizo para aulas de MC (Figura 6).

Figura 6: Plano de Curso "*Música de Câmara*" Prof. XXXX IES: XXXX

DISCIPLINA: MÚSICA DE CÂMARA

PLANO DE CURSO

1. EMENTA

Estudo e prática de performance de repertório para grupos de diversas formações com base em análises musicais, discussões e prática interpretativa, possibilitando a troca de informações de aspectos específicos dos instrumentos e sua realização musical

2. OBJETIVOS

- Aperfeiçoar percepção técnica e auditiva para o equilíbrio de sonoridade e articulação ao tocar com instrumentos de diferentes tipos de produção e emissão sonora de forma a alcançar um discurso musical claro e equilibrado;
- Adquirir noções básicas de preparação da performance e da postura apropriada para o palco;
- Assimilação de técnicas de ensaio camerístico.
- Apontar os elementos estilísticos característicos dos diferentes compositores por meio da contextualização histórica da obra e sua importância no conjunto da obra camerística, ampliando o conhecimento musical do aluno com obras relevantes do repertório camerístico
- Conhecer e preparar o repertório camerístico standard tanto instrumental quanto vocal
- Desenvolver habilidades de comunicação, liderança musical, capacidade de negociação e trabalho em conjunto;

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Relevantes peças camerísticas que englobem diferentes tipos de formação instrumentais.

* Repertório que já tenha sido tocado ou esteja sendo tocado em outra disciplina por qualquer um dos integrantes NÃO pode ser incluído nesse curso.

Fonte: Arquivo da autora.

Após uma aula inicial com explicação sobre o Plano de Curso, cronograma e provável dinâmica das aulas, na segunda aula os alunos já tinham feito um pequeno trabalho sobre Robert Schumann, a temática do ciclo *Frauenliebe und Leben*, a tradução do texto das canções palavra-por-palavra e tradução idiomática. Passamos então durante a aula síncrona para a correta dicção do texto, articulando palavra por palavra e depois frase por frase com a cantora e o pianista. Pedi que a cantora, que já tinha mais experiência com o idioma alemão, gravasse sua declamação do texto em áudio para que o pianista pudesse ouvir durante a semana repetidamente tentando falar junto cada fonema e assim sentir na própria musculatura oral a temporalidade das consoantes e as possíveis adaptações do acompanhamento a essas pequenas minúcias.

Através da identificação do papel e características da parte pianística e da parte vocal decidimos quem deveria gravar primeiro a base para o outro (Figura 7).

Figura 7: Trecho do Cronograma da disciplina “Música de Câmara”, Profa. Gisele Pires Mota, Universidade de Brasília.

Semestre Letivo: 2/2020 – COVID-19

FEVEREIRO	Apresentação da gravação em aula	Quem grava a base
09/02	Dicção - 5. “Helft mir, ihr Schwestern”	
16/02	Feriado	PIANISTA
23/02	5. “Helft mir, ihr Schwestern”	PIANISTA
*26/02	Trabalho Escrito 1: 6. “Süsser Freund, du blickest” e 7. “An meinem Herzen”	
MARÇO	Apresentação da gravação em aula	Quem grava a base
02/03	6. Dicção e sincronia “Süsser Freund, du blickest” 1ª. parte	CANTORA
09/03	6. “Süsser Freund, du blickest” 2a. parte	PIANISTA
* 12/03	Trabalho Escrito 2: 8. “Nun hast du mir der ersten Schmerz getan”	

Fonte: Arquivo da autora.

Dessa forma, na canção 5. *Helft mir, ihr Schwestern* o pianista gravaria primeiro a base já que o piano tem uma parte com movimentação constante e que num primeiro momento a cantora deveria se adaptar a esse padrão do piano. Marcamos as respirações e conexões melódicas importante entre piano e voz (Figuras 8 e 9).

Figura 8: *Frauenliebe und Leben*, 5. *Helft mir, ihr Schwestern*, indicações prévias de respiração e temporalidade para gravação da base (1ª. página)

12

V

Ziemlich schnell

mf

mf

Immer mit Pedal

cor ♯

Helft mir, ihr Schwes - tern,

4

freund - lich mich schmü - cken, dient der Glück - li - chen heu - te mir, win - det ge - schäf - tig

8

mir um die Stir - ne noch der blü - hen - den Myr - te Zier. Als ich be - frie - digt

12

freu - di - gen Her - zens sonst dem Ge - lieb - ten im Ar - me lag, im - mer noch rief er.

sf

BA 7854

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 9: *Frauenliebe und Leben*, 5. *Helft mir, ihr Schwestern*, indicações prévias de respiração e temporalidade para gravação da base (2ª. página)

The image shows a page of a musical score for the song "Helft mir, ihr Schwestern" from the opera "Frauenliebe und Leben". The score is in G major and 3/4 time. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The page is numbered 13 in the top right corner. The lyrics are: "Sehn - sucht im Her - zen, un - ge - dul - dig den heu - ti - gen Tag. Helft mir, ihr Schwes - tern, helft mir ver - scheu - chen ei - ne tö - rich - te Ban - gig - keit, dass ich mit kla - rem Aug' ihn emp - fan - ge, ihn, die Quel - le der Freu - dig - keit. Bist, mein Ge - lieb - ter, du mir er - schie - nen, gibst du mir, Son - ne, dei - nen Schein, lass mich in An - dacht". The score includes dynamic markings such as *mf* and *p*. Red annotations are present throughout the score: red checkmarks above the vocal line at measures 16, 19, and 27; red circles around specific notes in the piano accompaniment at measures 16, 19, 20, and 27; and red arrows pointing to specific notes in the piano accompaniment at measures 16 and 24. A large red circle highlights a section of the piano accompaniment in the final system (measures 27-28).

^{*)} Siehe „Varianten aus dem Autograph“, S. 23 / See „Alternatives from the Autograph“, p. 23.
BA 7854

Fonte: Arquivo da autora.

Na canção seguinte, 6. *Süsser Freund, du blickest*, a cantora seria a responsável por gravar a base da primeira parte para que depois o pianista pudesse acompanhá-la, já que a


linha vocal tem característica  bastante declamatória e fincada na natureza falada do idioma (Figura 10).

Figura 10: *Frauenliebe und Leben*, 5. *Helft mir, ihr Schwestern*: parte vocal com característica da voz falada, anotação prévias de fraseado, conexões harmônicas e melódicas entre piano e voz, respiração e temporalidade para gravação da base (1ª página)

Langsam, mit innigem Ausdruck VI 15

Sü - ßer Freund, du bli-ckest mich ver-wun-dert an,
kannst es nicht be-grei-fen, wie ich wei-nen kann; lass der feuch-ten Per-len
un-ge-wohn-te Zier freu-dig hell er-zit-tern in dem Au-ge mit!
Wie so bang mein Bu-sen, wie so won-ne-voll,
wüsst' ich nur mit Wor-ten, wie ich's sa-gen soll komm und birg dein Ant-litz

Im e. Tempo

*) Siehe „Varianten aus dem Autograph“, S. 23 / See „Alternatives from the Autograph“, p. 23.
BA 7854

Fonte: Arquivo da autora.

Entretanto, na segunda parte da mesma canção, o pianista seria então o primeiro a gravar e enviar para que a cantora colocasse a voz, visto que a parte pianística contém uma figuração rítmica constante da harmonia nesse trecho (Figura 11).

Figura 11: *Frauenliebe und Leben*, 5. *Helft mir, ihr Schwestern*, indicações prévias de fraseado, conexões harmônicas e melódicas entre piano e voz, respiração e temporalidade para gravação da base (a partir do compasso 25)

The image shows a page of a musical score for the song "Frauenliebe und Leben, 5. Helft mir, ihr Schwestern". The score is in G major and 3/4 time. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are: "hier an mei - ner Brust, will in's Ohr... dir flüs - tern al - le mei - ne Lust. Weißt du nun die Trä - nen, die ich wei - nen kann, sollst du nicht sie se - hen, du ge - lieb - ter, ge - lieb - ter Mann! Bleib' an mei - nem Her - zen, füh - le des - sen Schlag, dass ich". The score is annotated with red circles and lines, highlighting specific musical features. A red circle highlights a chord in the piano part at measure 22. A red line highlights a melodic phrase in the vocal line at measure 25. A red circle highlights a chord in the piano part at measure 26. A red line highlights a melodic phrase in the vocal line at measure 29. A red circle highlights a chord in the piano part at measure 30. A red line highlights a melodic phrase in the vocal line at measure 33. A red circle highlights a chord in the piano part at measure 34. A red line highlights a melodic phrase in the vocal line at measure 37. The score includes dynamic markings such as *p* (piano) and *Lebhafter* (more lively). The page number 16 is visible at the top left. The page number 19 is visible at the top left of the first system. The page number 22 is visible at the top left of the second system. The page number 27 is visible at the top left of the third system. The page number 31 is visible at the top left of the fourth system. The page number 35 is visible at the top left of the fifth system. At the bottom of the page, there is a footnote: *) Siehe „Varianten aus dem Autograph“, S. 23 / See "Alternatives from the Autograph", p. 23. BA 7854.

Fonte: Arquivo da autora.

Para que ambos gravassem a base, analisamos onde estavam os trechos com mudanças maiores na temporalidade (como *ritardandi* e *a tempo*) de modo a já considerar tais alterações durante a gravação (Figura 12).

Figura 12: *Frauenliebe und Leben*, 5. *Helft mir, ihr Schwestern*, indicações prévias de fraseado, respiração e mudanças na temporalidade para gravação da base (3ª página)

The image shows a page of a musical score for 'Frauenliebe und Leben', 5. 'Helft mir, ihr Schwestern'. The score is in G major and 3/4 time. It features a vocal line and a piano accompaniment. The page is annotated with red and yellow markings for recording preparation. Red arrows and brackets indicate phrasing and breathing points. Yellow highlights mark specific chords and notes. Handwritten red text includes 'a tempo' and 'ritard.' with arrows pointing to the corresponding musical markings. The score includes the following lyrics:

14
32
lass mich in De - mut, lass mich ver - nei - gen dem Her - ren mein
36
Streu - et ihm, Schwes - tern, streu - et ihm Blu - men, brin - get ihm knos - pen - de
40
Ro - sen dar. A - ber euch Schwes - tern grüß' ich mit Weh - mut, freu - dig schei - dend aus
ri - - - tar - dan - - - do a tempo
44
eu - rer Schar, freu - dig schei - dend aus eu - rer Schar. ritard. a tempo
48
di - mi - nu - en - - do

BA 7854

Fonte: Arquivo da autora.

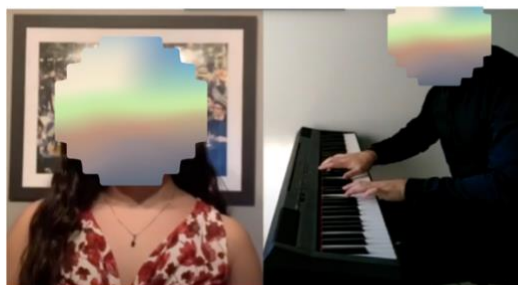
Dessa forma, as aulas iniciais foram para passar a dicção, entendimento do texto poético, definição da ordem das gravações e discutirmos aspectos interpretativos quanto a andamento e mudanças de temporalidade. Depois pedi para que o pianista se gravasse cantando a parte vocal das duas canções para exercício da pronúncia, que a cantora gravasse a voz na base pianística pré-gravada da canção 5 e que o pianista também colocasse o piano na voz pré-gravada da canção 6.

De posse da gravação após a junção dos dois áudios das duas canções, na aula síncrona começamos a perceber frase por frase aspectos sobre sincronia vertical da articulação do texto e a parte do piano, identificamos locais para melhorias, e abordamos aspectos de equilíbrio sonoro tanto dentro da textura pianística quanto entre a textura pianística e a escrita vocal. Ouvimos também duas gravações diferentes das canções e avaliamos as diferentes decisões interpretativas quanto a inflexões do texto, andamentos, mudanças na temporalidade e respirações.

Num processo de construção da performance à distancia percebi que investe-se mais tempo na formulação verbal das observações visto que estas devem estar claras para os discentes. Além disso, faz-se importante que todos os envolvidos nesse procedimento estejam conscientes que o processo de gravação e regravação é esperado, e que é através dele que as minúcias serão ajustadas.

O aperfeiçoamento da sincronia entre o duo, com os ajustes e adaptações temporais e expressivas de ambos musicistas em tempo real e toda potencial organicidade que uma performance presencial carrega, alcança um limite imposto pela impossibilidade da interpretação “ao vivo” da peça. Foram dois os momentos de apresentação do produto resultante desse processo e ambos se diferenciaram pelo modo em que foram gravados. O primeiro vídeo, com as duas primeiras canções, foi gravado assincronamente e juntado através da edição dos vídeos. O pianista gravou sua parte ouvindo a gravação da cantora e a cantora ouvindo o piano como base. A interpretação tende a ser mais “engessada” visto que ambos devem se adequar à gravação prévia. A segunda apresentação, com a terceira e a quarta canções do ciclo, foi pré-gravada com ambos no mesmo espaço, sem plateia, com distanciamento entre os dois e com o pianista de máscara para proteção, e foi veiculado posteriormente em recital pré-agendado. Observou-se maior interação entre ambos e mais naturalidade na resposta a pequenas nuances interpretativas em tempo real, entretanto nenhuma das duas gravações foi transmitida ao vivo (Figura 13).

Figura 13: Dois tipos de apresentação dos resultados obtidos na Disciplina de Música de Câmara: uma primeira gravada assincronamente e posteriormente editada (canções 5 e 6), e uma segunda apresentação com ambos alunos no mesmo espaço e sem público (mesmas canções)



GRAVAÇÃO ASSICRONA COM EDIÇÃO PARA JUNÇÃO DOS VÍDEOS



GRAVAÇÃO EM CONJUNTO, SEM PLATEIA, PARA RECITAL PRÉ-EDITADO

Fonte: Arquivo da autora.

Obviamente, esse relato trouxe a experiência de apenas um semestre, lidando com um pequeno conjunto, o duo de voz e piano, em que aspectos de sincronia são diferenciados de um grupo maior como trio, quarteto ou mesmo quinteto instrumental, por exemplo. Entendo, que mesmo nesses grupos maiores, a dinâmica seria parecida no sentido de análise prévia da partitura e o reconhecimento de mudanças de texturas e diferentes agrupamentos instrumentais durante a peça, passagem de frases entre instrumentos, entendimento de quando cada um faz o acompanhamento e quando estão com o conteúdo principal da peça, locais de alinhamentos melódicos, ajustes de afinação e articulação, percepção dos trechos com mudanças na temporalidade.

III) Comparação entre premissas norteadoras utilizadas e o relato de ensino de MC remotamente com considerações sobre os desafios e soluções encontradas

Considerando o relato feito e as seis premissas colocadas por Ray (2019) seguem-se algumas constatações:

- A respeito da necessária exposição ao público, colocados nas premissas 1 e 2, é notório que numa realidade de distanciamento social aspectos da preparação mental, postural e cênica de palco tiveram que ser redimensionados para o âmbito psicológico de resiliência mental e física para as inúmeras gravações que possivelmente não seriam a final e também do preparo do “cenário” e “figurino” condizentes com a temática do repertório (seja qual for a abordagem empregada) como linguagem visual para gravação

de vídeos. Aspectos psicológicos mais concretos como concentração, mentalização, foco no presente, poderiam ser trabalhados na eventualidade de uma transmissão ao vivo da apresentação musical, o que não foi o possível nesse processo.

- O domínio do instrumento atuando em grupo (premissa 3) é algo que pôde sim ser desenvolvido por meio de orientações individualizadas tanto quanto aos aspectos técnicos e interpretativos da prática pianística, tais como mudanças tímbricas, projeção de diferentes tipos de elementos da textura de forma consciente e de acordo com o contexto poético, subtilezas de articulação e inflexão de frases, pedalização e temporalidade, quanto à respeito do aperfeiçoamento da compreensão de aspectos poéticos como aliterações, assonâncias, palavras poéticas-chave, entendimento conectivos linguísticos de continuação, adversidade ou finalização, quanto vocais como precisão na emissão vocálica ou consonantal, mudanças timbrísticas bem como inflexões frasais.
- Numa situação de aulas remotas, aspectos interdisciplinares (premissa 4) puderam ser enfocados através de trabalhos escritos e discussões durante as aulas síncronas levando-se em consideração a temática poética do ciclo tais como de questões socioculturais entre gêneros no século XIX, especificamente a limitação do papel feminino na sociedade da época exposto no ciclo, e a estética romântica alemã extremamente idealizadora da relação amorosa.
- Ray (2019) explica que na relação dialética entre educação e conhecimentos musicais (premissa 5) o professor deve orientar as “etapas metodológicas partindo dos objetivos musicais e mesclando procedimentos didáticos, tanto advindos da prática musical quanto do cânone tradicional da área de educação”. Dessa forma, a organização de um cronograma levando em consideração as características específicas de cada canção entre piano e voz se mostrou necessária e efetiva no processo de construção da aprendizagem camerística;
- Tendo como alvo inicial e principal a formação do musicista camerista (premissa 6), a mescla das experiências interpretativas gravadas

semanalmente e sua inter-relação com o estudo das características literárias e musicais dos *Lieder* (STEIN; SPILMANN, 1996) foram pontos de partida indispensáveis para a reflexão individual e coletiva no grupo.

Listo a seguir algumas considerações mais pontuais sobre os pontos possíveis e os pontos desafiadores do ensino do piano colaborativo online percebidos por mim durante e após o processo envolvido nessa classe específica de MC.

O que se mostrou possível, principalmente levando-se em conta a formação do pianista como camerista e como colaborador foram o aprimoramento de aspectos do fazer musical em conjunto como cantar a linha vocal enquanto toca (conseguir se auto acompanhar); perceber e sentir as respirações da música/texto e reagir sensivelmente às mudanças de temporalidade baseadas na poesia; a tomada de decisões interpretativas em introduções, interlúdios e poslúdios, nesse caso tão importantes em *Lieder* de Schumann, fundamentada no entendimento poético; aquisição de elementos concretos para pré-análise da peça a ser tocada ou lida; noções e prática da dicção lírica alemã bem como uma introdução ao Alfabeto Fonético Internacional; desenvolvimento de empatia por parte do pianista para com cantores por meio da descoberta das especificidade da voz; aperfeiçoamento e entendimento da comunicação musical não-verbal e do posicionamento no palco através de comparação de vídeos além do desenvolvimento em grande proporção da habilidade perceptiva de ouvir e reouvir um frase buscando perceber a sincronia fina de uma gravação efetuada. A precisão auditiva demandada gerou um aumento de nível quanto a exigência de resultado durante o processo.

Mais um ponto positivo que percebi é que esta realidade remota foi uma oportunidade para que a cantora desenvolvesse formas de demonstrar não-verbalmente a liderança musical quanto ao andamento, *retardandi/accelerandi* ou qual a duração necessária para a respiração num determinado trecho. Em vídeos, a comunicação não verbal do cantor se torna crucial para que o pianista entenda aspectos de temporalidade, caráter, respiração (...). A necessidade de gravar-se e regravar-se tornou possível o aprimoramento da clareza da linguagem corporal e facial, potencializando essa liderança por parte da cantora.

Em relação ao ambiente de aula dos discentes, ou seja, em geral seu próprio domicílio, pude observar limitações de ordem tecnológica como alto índice de latência; dificuldades de acesso a um piano em bom estado acústico, visto que a universidade se encontrava sem atividades presenciais, o que afetou a qualidade sonora do resultado

(teclado); ruídos; menor concentração em virtude de possíveis distrações; e velocidade de internet instável.

Do ponto de vista docente, a possibilidade de mostrar mais especificamente a partitura e qual parte do compasso estamos falando através do espelhamento de tela e anotações tempo real num PDF (utilizando o aplicativo *Reflector*), mostrou-se muito eficiente durante as aulas. A utilização de diferentes câmeras também foi algo essencial, pois pude guiar o olhar do aluno (que por vezes se distrai numa aula presencial por estar sentado num ângulo que não privilegia a observação minuciosa de um dedilhado ou do ângulo da mão) para exatamente o aspecto que desejava mostrar, como por exemplo, um pequeno gesto de articulação com uma câmera lateral, ou a possibilidade de demonstrar por meio de uma câmera que pegue o teclado por cima uma determinada movimentação de deslocamento lateral juntamente com o abrir e fechar da mão.

O contato físico com alunos que aprendem mais sinestésicamente ficou prejudicado pois não era possível o toque diretamente no braço do aluno pra que entendesse a velocidade de ataque de uma articulação, ou a pressão do peso de braço sobre um determinado dedo de forma a uma melhor projeção da melodia, por exemplo, ou mesmo um toque leve no ombro para lembrar de relaxar a musculatura que por ventura se tense involuntariamente. Aspectos cotidianos como doença, falta de internet, problemas com computador e/ou teclado ou mesmo desafios de ordem psicológica apresentaram-se e demandaram flexibilização de datas de entregas de trabalhos e tarefas. O uso de aplicativos como *WhatsApp* e *Telegram*, que tornou-se essencial para uma comunicação mais pessoal e eficiente, carrega o potencial de fazer com que o docente extrapole os horários destinados para trabalho, além de que as horas de preparação das aulas, de cronograma, e do material certamente aumentaram consideravelmente.

O que mostrou-se mais desafiador ou até mesmo impraticável foi a) uma interação pessoal mais orgânica devida ao distanciamento físico, b) o fato de não ser possível orientar os alunos no mesmo ambiente (com exceção da gravação do segundo vídeo em que estive pessoalmente presente) e c) o desenvolvimento paulatino das habilidades de ouvir-reagir em tempo real de performance.

Provavelmente o aspecto que ficou mais prejudicado, e que se sobressai como um dos principais objetivos da prática de música de câmara, foi o treino de se estar efetivamente no palco, com plateia, e o preparo psicológico para tais ocasiões que envolvem desde simples

orientações sobre o treino de entradas e saídas do palco, agradecimentos, falar sobre a peça de modo claro e sucinto, até aspectos mais complexos sobre técnicas de manejo da ansiedade performática.

IV) Conclusão

Se no início da pandemia de COVID-19 em Março de 2020 existia uma adrenalina coletiva para o enfrentamento da crise, com a passar do tempo percebemos que não seria uma prova de 100 metros e sim uma maratona, visto que já estamos nessa realidade há um ano e meio, agora em agosto de 2021, sendo este já o terceiro semestre de aulas online. Essa necessidade de constante adaptação e criatividade trouxe uma grande oportunidade de nos reciclarmos, conhecermos novos aplicativos de gravação, edição, espelhamento de tela, novos programas para gerenciamento de imagens, opções de equipamentos como câmeras, pedestais, cabos, latência, sistemas operacionais, ethernet, velocidade de dados na internet.

Mais do que nunca, o distanciamento social exigido pela pandemia de COVID-19 fez com que nós nos reajustássemos como musicistas e professores, e mostrou a necessidade de acharmos novos meios de nos comunicarmos e de ensinarmos, sendo que tais descobertas, sem dúvida, permanecerão mesmo num mundo pós-pandemia. Além desse reposicionamento tecnológico e didático, outra importante oportunidade que nós professores estamos tendo é a de nos mostrarmos também vulneráveis quanto à incerteza sobre processos e resultados, visto que estamos nos ajustando durante esse processo de acertos e erros.

Mota (2015) salienta que

as áreas de atuação de um bacharel em piano são tão diversas quanto conhecimento e habilidades adquiridas no curso. Todas as atividades pianísticas possíveis possuem em comum uma sólida base técnica e musical além dos saberes específicos de cada área. Uma instituição de ensino superior deve propiciar a esse aluno de piano as oportunidades, disciplinas e corpo docente especializado para o desenvolvimento da prática solista, camerista e colaboração pianística de forma a apontar caminhos possíveis da prática profissional (MOTA, 2015, p. 8).

Sendo assim, levando em consideração a formação do pianista no Bacharelado bem como a realidade imposta pela COVID-19, foi essencial uma mudança na mentalidade do discente entendendo que diferente não é pior, diferente é só diferente e requer a readequação didática para abordagem de aspectos específicos também de maneira diferenciada. No caso do ensino de MC, especificamente vocal, conhecimentos sobre dicção,

literatura, análise da partitura antes da leitura, puderam ser enfatizados de uma forma que, quando o retorno às aulas presenciais for possível, esses aspectos já estejam consolidados, e então outros aspectos e habilidades poderão ser abordadas com maior profundidade.

Referências

ADLER, Kurt. *The art of accompanying and coaching*. Minneapolis: University of Minnesota Press, Da Capo Press, 1976.

MOTA, Gisele Pires. *A formação do pianista colaborador no curso de bacharelado em piano: realidade e proposições para inserção no mercado de trabalho*. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2015, Vitória-ES. *Anais*.

MUNDIM, Adriana Abid. *Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de Flauta Transversal*. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da UFMG. Belo Horizonte, 2009.

RADICE, Mark. *Chamber music: an essential history*. Michigan: The University of Michigan Press, 2012.

RAY, Sônia. Prática e didática da música de câmara. *Orfeu*. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 151-165, 2019. DOI:10.5965/2525530404012019151. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/105965252553040401201915>. Acesso em: 9 ago. 2021.

STEIN, Deborah e SPILMANN, Robert. *Poetry into Song*. New York: Oxford University Press, 1996.

PFEFFERKORN, Bruno. *Transversalidade na colaboração pianística: discussão e reavaliação da verticalidade da terminologia e competências do pianista colaborador*. Trabalho de Conclusão de Curso, ECA- USP, 2018.

"Traga o pianista na próxima aula": o pianista como facilitador do aprendizado no piano colaborativo

Regiane Hiromi Yamaguchi
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Universidade Nova de Lisboa/CESEM
regi.h.yama@gmail.com

Rudson Ricelli Lima da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Universidade de Aveiro
limadasilvarudson@gmail.com

Resumo: O pianista que trabalha junto aos alunos de outros instrumentos é comumente o provedor do "acompanhamento" para os estágios mais avançados da interpretação e execução de uma obra, ou, no caso dos alunos de canto, aquele que vai ajudar o aluno a aprender e memorizar as melodias e o texto das obras. No entanto, é comum tanto por parte das experiências dos pianistas, quanto dos alunos que trabalham com eles, que seus ensaios incluam vários outros elementos de discussão, tanto de cunhos musical e artístico, quanto de pessoal e organizacional. Neste trabalho, identificamos, através do estudo da literatura acerca da formação do pianista da área do piano colaborativo, que a mesma revela o latente reconhecimento de habilidades e competências que apontam para o pianista como facilitador do aprendizado e auxiliador no desenvolvimento da autonomia e criatividade. A identificação destas habilidades do pianista gerou sugestões situacionais de como a utilização de seu trabalho pode ser otimizado no ensino de música.

Palavras-chave: Piano colaborativo, Trabalho colaborativo, Aprendizado.

Introdução

Nos cursos de música, em geral, alunos instrumentistas e cantores recebem, em suas aulas individuais, instruções, observações e críticas principalmente a aspectos da formação e aprimoramento de sua técnica. Instrumentistas vêm a juntar-se com os pianistas quando já estão, como é comumente dito, com os problemas técnicos resolvidos. Cantores geralmente juntam-se à pianistas em estágios anteriores da preparação para interpretação de uma obra, pois utilizam-se da ajuda do pianista para aprimorar sua dicção, para ter o suporte harmônico, e mesmo para receber ajuda para aprender as notas de suas melodias e para memorizar os textos - muitas vezes em línguas estrangeiras. No entanto, como no caso dos instrumentistas, em suas aulas individuais os cantores majoritariamente também recebem instruções de cunho

técnico de seu professor, sobre aspectos relacionados à fisiologia da voz, à projeção, respiração e condução de ar, entre outros.

Contudo, embora reconheçamos a importância do trabalho técnico e individual realizado por professores de instrumento ou canto, acreditamos que aspectos como os que foram anteriormente citados, podem ser satisfatoriamente abordados e potencialmente otimizados através do trabalho colaborativo entre professor, aluno e pianista, por meio de uma relação horizontalizada, voltada às necessidades do aluno, considerando o seu contexto e conhecimento prévio.

Quando um pianista é requerido para participar de uma aula de um outro instrumentista ou cantor, surgem várias possibilidades e questões que podem ser beneficiadas pela discussão mediada e facilitada tanto pelo professor de instrumento ou canto, quanto pelo pianista. Estas questões podem ser de cunho interpessoal, de cunho organizacional, de aprendizado ou de cunho criativo-musical. Questionamentos básicos a respeito de respiração, articulações, rigor rítmico ou equilíbrio de dinâmicas surgem; aspectos relacionados às diferentes resistências físicas entre diferentes instrumentistas ou cantores passam a ser relevantes; os diferentes modos de aprendizado e de interpretar de cada músico passam a ter que ser considerados.

Todos esses aspectos podem ser satisfatoriamente abordados através do trabalho colaborativo entre professor, aluno e pianista. A formação em piano colaborativo abarca vários aspectos que fazem-no um potencial facilitador do aprendizado. Apesar disso, consideramos este papel do pianista subutilizado, sendo que o comum é que o pianista compareça à aula para servir prioritariamente às necessidades de desenvolvimento técnico do aluno e expectativas do professor, prevalentemente dirimindo espaços propícios a uma saudável discussão que explore as especialidades formativas do pianista da área de piano colaborativo. Como consequência, limita-se as possibilidades de desenvolvimento da criatividade do aluno instrumentista ou cantor, bem como a sua autonomia.

Neste trabalho enfocaremos o papel do pianista da área do piano colaborativo no aprendizado dos alunos de instrumento e canto, na função de facilitador do aprendizado, com base na literatura da área.

O piano colaborativo engloba múltiplas competências musicais, artísticas e interpessoais e a formação e atuação do pianista desta área é vasta e variada. A reincidência de afirmações acerca das diferentes habilidades e competências do pianista da área de piano

colaborativo, que vem desde Adler (1965) até a atualidade (MUNDIM, 2009; MONTENEGRO, 2015; MUNIZ, 2010; PIRES-MOTA, 2015), evidenciam o perfil multifacetado do pianista dessa área de atuação. Entretanto, apesar de haver alusões acerca da função pedagógica do profissional pianista perante os alunos com quem ele toca em quase a totalidade dos trabalhos, nenhum deles aborda essa função como enfoque principal.

Neste trabalho, identificamos na literatura sobre piano colaborativo as frequentes menções acerca da influência do pianista no aprendizado dos alunos com quem colabora, e, assim, o latente reconhecimento da função de facilitador do aprendizado que um pianista pode ter ao colaborar com alunos instrumentistas e/ou cantores. Ao mesmo tempo, as vivências e experiências deste pesquisador, que tem educação formal e atuação diversa na área de piano colaborativo há mais de vinte anos, reifica que o papel do pianista nas salas de aula e de ensaio com outros instrumentistas e cantores vai muito além do de prover o "acompanhamento" de forma perfeitamente sincronizada com o outro. É quase inexistente um ensaio em que não seja requisitada alguma sugestão provinda do pianista.

A forma como o pianista responde a essa demanda pode vir a ser um profícuo meio de abertura de espaço para o aprofundamento de conhecimentos, de capacidade de argumentação e crítica, de fomento à criatividade e à imaginação, e de autonomia no aprendizado. Esperamos, aqui, conseguir oferecer indicações suficientes de que o pianista bem preparado ou experiente para a colaboração pianística oferecerá boas condições para que este espaço seja aberto.

Além disso, a verificação da literatura a respeito da importância do espaço para o trabalho colaborativo no processo de ensino-aprendizado fomentaram o desenvolvimento desta investigação no sentido de oferecer sugestões a respeito de como as habilidades e competências do pianista podem ser aproveitadas tanto na aula individual do instrumentista ou cantor com seu professor principal, como nos ensaios sem a presença do professor destes alunos.

A formação em piano colaborativo

As várias facetas da educação formal em piano colaborativo podem ser constatadas observando-se o currículo e conteúdo para cursos nesta área sugeridos por Qiang (2018), que contém disciplinas como colaboração instrumental, colaboração vocal, *coaching* vocal e instrumental, piano na orquestra, música de câmara, dicção lírica, leitura à primeira vista,

reduções orquestrais, preparação de ópera, estudo de canções, leitura de grade orquestral, tradução de textos, piano funcional, baixo contínuo, estilo e interpretação, conhecimentos culturais e históricos, desenvolvimento de carreira, aspectos psicológicos do piano colaborativo (QIANG, 2018).

Existe, em vários cursos de pós-graduação nos EUA, a obrigatoriedade de estudar em nível superior ou comprovar conhecimento equivalente a dois semestres de pelo menos duas das línguas principais do repertório lírico, que são italiano, alemão e francês. Além disso, são comumente obrigatórios no currículo que se apresente recitais que incluam obras para piano solo e de música de câmara, participação em aulas de canto, ensaios de ópera e de instrumentos variados. Além disso, existe comumente a disciplina de seminário em piano colaborativo, onde são discutidos aspectos de relacionamento interpessoal, organização de agendas, técnicas de ensaio e estratégias de escolha ou recusa de trabalhos.

Pianistas que trabalham na área mas sem formação específica em piano colaborativo - que é o mais comum no Brasil por não haver nenhuma graduação específica na área, nem pós-graduações *stricto sensu*, apesar de existirem cursos esporádicos e disciplinas que abordam parte das habilidades como música de câmara e acompanhamento no currículo de universidades - vão adquirindo em sua prática profissional as habilidades acima mencionadas, e não raro, são colocados em situações em que lidam sozinhos com os alunos do professor de instrumento ou canto, tanto em ensaios como em horários de aula. A investigação de Montenegro evidencia a escassez da presença da prática do piano colaborativo nos currículos de graduação e formação profissional em música e aponta para o *lócus* de trabalho como espaço de formação continuada, coletando vários depoimentos de como e quanto pianistas aprenderam as especificidades do piano colaborativo no dia-a-dia na sua prática profissional (MONTENEGRO, 2016).

O pianista como facilitador do aprendizado

A literatura da área de piano colaborativo apresenta várias indicações da função que o pianista tem como facilitador do aprendizado junto aos instrumentistas, cantores e grupos com quem toca.

Adler (1965) define como *coach* um pianista com vasto conhecimento e experiência musical que "ensina, guia, e aconselha" outros músicos na preparação para performances (ADLER, 1965, p. 5). Em seu livro dedica um abrangente capítulo aos estilos musicais, e outros

cinco capítulos à fonética e dicção de línguas, mencionando frequentemente como o pianista deve ter estes conhecimentos para melhor ajudar seus parceiros a preparar o material musical a ser executado.

Além disso, Adler (1965) refere-se aos cantores e instrumentistas que vêm trabalhar com ele como seus alunos, não como pessoas que vem até ele para simplesmente serem "acompanhados" ao piano. Ademais, aconselha aos pianistas que mantenham contato próximo com os professores de instrumento e canto, para que o aluno tenha o melhor desenvolvimento possível. No entanto, segundo ele, o *coach* é o que lida com questões musicais e estilísticas; o professor decide sobre a técnica, (ADLER, 1965, p. 185).

Katz (2009) discorre do papel do pianista como o que tem que falar através da música o que as palavras da canção não falam, o que está nas entrelinhas. Isto implica na função do pianista em expor os elementos e detalhes da sua parte e colocar em discussão com o aluno com quem está tocando a influência que a parte do piano teria na interpretação da obra (KATZ, 2009).

Montenegro (2013) descreve como os pianistas que trabalham na área de piano colaborativo são contratados como professores na instituição em que realizou seu estudo, e que os mesmos têm consciência de seu papel na formação de músicos profissionais e, assim, da importância do contato com o professor principal dos alunos com quem colaboram (MONTENEGRO, 2013). Em outro estudo, aponta que em várias universidades federais, existe o cargo de técnico-administrativo pianista correpetidor, mas que geralmente exige graduação em música. Além disso, aponta para o fato de que a presença de pianistas colaboradores nas universidades evidencia o importante papel desse profissional na formação dos alunos dos cursos superiores (MONTENEGRO, 2015).

Compõem as conclusões de Ginsborg e King (2009), em um estudo de caso, que os alunos quando interagindo com seus colegas estudantes pianistas, fornecem orientações sobre como eles devem tocar. Já ao interagir com pianistas profissionais, tendem a emitir suas opiniões, assim, revelando estarem abertos a discussão ou orientação advinda do pianista (GINSBORG; KING, 2009).

Baker (2006) identifica dezesseis competências e conhecimentos necessários ao pianista trabalhando na área do piano colaborativo, dentre eles técnicas de ensaio, estilo, interpretação e performance historicamente informada, aspectos culturais, históricos e estéticos, construção de programas de recitais, tradução de textos da música cantada, dicção

lítica, conhecimento do alfabeto fonético internacional, materiais educacionais e de pesquisa, audição colaborativa e psicologia da colaboração, conhecimentos estes relacionados à interação entre pianista e aluno que propiciam, por sua vez, a facilitação do aprendizado (BAKER, 2006).

Em um estudo em Portugal, Rubio (2012) investigou sobre a influência do pianista no aprendizado dos estudantes de instrumento, e conclui que, apesar de ser um profissional desvalorizado e que sofre preconceito, a presença do pianista regularmente nas aulas de uma instituição de ensino básico e secundário de música é essencial no percurso dos alunos de instrumento, pois ajuda a desenvolver aspectos técnicos e musicais (RUBIO, 2012, p. 81). Além disso, verificou que nas instituições portuguesas que sua pesquisa abarcou, o pianista "é considerado um professor com funções pedagógicas e com grande influência sobre os alunos", e que ajuda no entendimento global das obras, incluindo aspectos de estilo e caráter (RUBIO, 2012, p. 82).

Trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo vem sendo estudado como uma metodologia de trabalho que proporciona espaço para a revelação de conhecimentos, compartilhamento de ideias, definição de posicionamentos e opiniões, e crescimento mútuo dos envolvidos. Cardassi e Bertissolo (2020) expõem o trabalho colaborativo como uma dinâmica onde a ideia que um indivíduo sugere reflete-se nos outros artistas envolvidos, e será compartilhada, moldada, refutada, desenvolvida ou desafiada, e estas reações gerarão gradativamente um caminho para decisões criativas no qual as visões artísticas de todos os envolvidos são enriquecidas (CARDASSI; BERTISSOLO, 2020, p. 7).

Damiani (2008) evidencia os ganhos do trabalho colaborativo tanto entre alunos quanto entre professores, utilizando-se de estudos de autores como Vygotsky, Bakhtin e Engeström, entre muitos outros, e conclui que:

A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista (DAMIANI, 2008, p. 224).

Hallam (2006) estuda vários aspectos da psicologia da música na educação, e observa que o ensino de música tem-se baseado largamente na transmissão de conhecimento do professor para o aluno. Ao mesmo tempo em que resume que evidências de várias áreas da educação musical apontam para a escassez de espaço para a facilitação do aprendizado, defende a importância do trabalho em grupo na facilitação do aprendizado. (HALLAM, 2006).

Creech e Hallam (2012) discorrem sobre as reflexões que ocorrem no aprendizado, principalmente naquele envolvendo música em pequenos grupos, que são a principal área de atuação do pianista de piano colaborativo:

Dois elementos-chaves são identificados em relação à reflexão no aprendizado: reflexão em ação e reflexão sobre a ação [. . .] Músicos comumente usam os dois tipos de reflexão naturalmente em seu trabalho. Tais processos de reflexão são especialmente importantes no tocar em grupo, no qual os indivíduos precisam reagir uns aos outros no momento, ajustando suas ações em relação ao que ouvem, veem e sentem. Também pode haver discussões durante ensaios ou após performances para avaliar o que aconteceu e considerar o que pode ajudar no desenvolvimento (CREECH; HALLAM, 2012. p. 71. Tradução nossa.)².

Em suas conclusões, apontam para a escassez de estudos sobre a facilitação de aprendizado em música em pequenos grupos e no papel essencial que esse facilitador tem para assegurar que o potencial para um aprendizado aprofundado e um engajamento criativo intersubjetivo (CREECH; HALLAM, 2006).

Creech e Long (2012) apontam para a grande variedade de elementos pedagógicos que são trabalhados em situações de fazer musical em grupo com a facilitação de aprendizado onde o aluno e seu desenvolvimento individual são o centro da atenção, e onde o mesmo é direcionado a refletir sobre suas próprias estratégias de estudo e decisões de interpretação musical, tanto independentemente quanto colaborativamente (CREECH; LONG, 2012).

E o pianista que vem para a aula? Toca junto apenas?

Tendo em vista o conhecimento formal e tácito do pianista que atua na área de piano colaborativo, e os benefícios que são apontados no trabalho colaborativo e na facilitação do

² "Two key elements have been identified in relation to reflection on learning: reflection-in-action and reflection-on-action [. . .] Musicians typically used both types of reflection as a matter of course in their work. Such reflective processes are especially important in ensemble playing, where individuals need to respond to one another in the moment, adjusting their own actions in relation to what they hear, see and feel. There also may be discussion during rehearsals or post-performance to evaluate what has happened and to consider how to develop further."

aprendizado, ressaltamos aqui que este profissional pianista está sendo subutilizado quando não é providenciado espaço para que seu conhecimento, opiniões e ideias sejam conhecidos. Sugerimos que a presença do pianista não só seja mais frequente na sala de aula do aluno instrumentista ou cantor, como também que o professor destes alunos procure maior interação artística e pedagógica com este profissional. Talvez a simples curiosidade do professor em saber, em sala de aula, como têm sido os ensaios abra caminho para muitos aprendizados: perguntar quais foram as discussões que surgiram nos ensaios, quais foram as revelações obtidas quando o aluno tocou junto com o piano pela primeira vez, o que foi que o mesmo aprendeu sobre condução de frase, estilo, estética, ou mesmo sobre a edição da partitura que está utilizando e o conteúdo da redução orquestral, se for o caso.

É possível que uma situação de aula como esta crie certas discussões acaloradas, que podem vir a ser extremamente enriquecedoras para o aluno presenciar. Por outro lado, caso não seja desejado pelo professor colocar-se nesta situação, algum tempo da aula do aluno, sem a presença do mesmo e somente com o pianista, poderia ser dedicada para tratar de aspectos estilísticos e interpretativos entre os dois profissionais com o objetivo de escolher em conjunto a melhor abordagem para o desenvolvimento do estudante. Reiteramos, no entanto, que essas situações de discussão constituem o cerne do trabalho colaborativo até aqui exposto e proposto, sendo recomendada a presença do aluno também.

Esta concordância sobre aspectos menos técnicos e mais artísticos na facilitação do ensino, entre o professor e o pianista, pode também otimizar o trabalho do pianista na sala de ensaios, uma vez que, conhecendo os objetivos do professor para com aquele aluno em específico, o mesmo poderá mais apropriadamente utilizar suas competências para conduzir o aluno à reflexão e conclusões que se ajustem ao esperado pelo professor principal.

Esperamos que com este trabalho possamos aumentar a consciência de que os pianistas profissionais, que trabalham tocando junto aos alunos dos cursos superiores de música principalmente, podem e devem ser melhor utilizados, uma vez que ao mesmo tempo em que carregam conhecimentos específicos de seu instrumento, de sua formação em piano colaborativo, e de experiências profissionais fora da universidade nessa área de atuação, também frequentam aulas de vários professores diferentes, tendo então contato com uma variedade de metodologias; tocam em geral um vasto repertório, conhecendo portanto exemplos de composições para diferentes instrumentos de um mesmo compositor, tendo

essa visão e experiência que traz habilidade de generalizações estéticas; e desenvolvem uma habilidade em lidar com pessoas que preconiza a colaboração acima de tudo.

Como diz Katz sobre o pianista da área do piano colaborativo:

Nós somos guardiões quádruplos: Nós guardamos e mantemos os desejos do compositor, o que o poeta quis segundo a visão do compositor, as necessidades físicas e emocionais dos nossos parceiros, e finalmente, claro, nossas próprias necessidades (KATZ, 2009, p. 3. Tradução nossa.)³.

Uma das necessidades de qualquer indivíduo, e também certamente do pianista, é a de compartilhar seus conhecimentos e ideias com aquele com quem toca e trabalha. E ao mesmo tempo, é uma recomendação de referências da área, reconhecer esse seu papel de importância como facilitador do aprendizado. A esse respeito, Adler recomenda que o *coach* e o professor comuniquem-se, discutam os problemas do aluno e lidem com o mesmo de maneira similar; aconselha que entrem em acordo mesmo sobre a imagética que irão utilizar; e também decidir sobre a melhor abordagem psicológica e pedagógica a ser utilizada para cada aluno (ADLER, 1965, p. 185).

Por hora, concluímos que o trabalho colaborativo preconiza, de um modo geral, a relação horizontalizada entre os indivíduos e a consequente dissolução da hierarquia entre pianista, professor e o aluno. Afinal, conforme nos elucida Rubio (2012), é o pianista com quem o aluno vai para o palco e compartilha "momentos de nervos, inseguranças e sucessos [...] criando-se [...] uma cumplicidade imprescindível para uma colaboração produtiva e uma performance bem sucedida." (RUBIO, 2012, p. 83)

Em assim sendo, entendemos que ao considerar pianista e professor de instrumento/canto como atores complementarmente relevantes no processo formativo de músicos performers, enaltece-se a importância do trabalho colaborativo e todos os benefícios gerados por meio desta prática. Do mesmo modo, com o dissipar da postura hierárquica entre professor, pianista e aluno, obtém-se uma abordagem focada no aluno e que, por sua vez, propicia espaços profícuos ao questionamento, ao pensamento crítico e o consequente desenvolvimento da criatividade.

³ "We are fourfold custodians: We guard and maintain the composer's wishes, the poet's requirements as the composer saw them, our partners' emotional and physical needs, and finally, of course, our own needs as well."

Referências

ADLER, Kurt. *The art of accompanying and coaching*. Minnesota: Minnesota University Press, 1965.

BAKER, Dian. *A resource manual for the collaborative pianist: twenty class syllabi for teaching collaborative piano skills and an annotated bibliography*. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – Arizona State University, Arizona, 2006.

CARDASSI, Luciane; BERTISSOLO, Guilherme. Shared musical creativity: teaching composer-performer collaboration. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.8, n.1, p. 1-19, 2020.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. *Facilitating learning in small groups: interpersonal dynamics and task dimensions*. In: RINK, John; GAUNT, Helena; WILLIAMON, Aaron (org.). *Musician in the making: pathways to creative performance*. New York, NY: Oxford University Press, 2017. p. 57-74

CREECH, A; LONG, M. *Self-directed and interdependent learning in musical contexts*. In: INTERNATIONAL SEMINAR ON RESEARCH IN MUSIC EDUCATION, twenty-fourth, 2012, Thessaloniki, Grécia. *Anais*. 2012. Disponível em: <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/2012_Research_proceedings_optimised.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

GINSBORG, Jane; KING, Elaine. The roles of expertise and partnership in collaborative rehearsal. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, 2007, Porto. *Anais*. Utrecht, Holanda: Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen, 2007. p. 61-66.

KATZ, Martin. *The complete collaborator: the pianist as partner*. New York: Oxford University Press, 2009.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. "É atuando mesmo que o pianista correpetidor vai aprendendo um monte de coisa!": a formação continuada em contexto de trabalho. ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, XIV, 2016, Cuiabá. *Anais*. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regco2016/regco2016/paper/viewFile/2212/1017>>. Acesso em: 20 jul 2021.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. Os conhecimentos musicais do pianista colaborador na perspectiva de provas de concursos públicos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFCG, XV, 2015, Goiânia. *Anais*. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/15%C2%BA___SEMPEM___interativo2.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021. p. 273-278.

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*. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, 2013.

MUNDIM, Adriana Abid. *Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – 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*. Goiânia, 2010. 47 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2010.

PIRES-MOTA, Gisele. *A formação do pianista colaborador no curso de bacharelado em piano: realidade e proposições para inserção no mercado de trabalho*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXV, 2015, Vitória. *Anais*. Anais eletrônicos, 2015, p. 1-8. Disponível em: <<https://anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3541/1191>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PORTO, Maria Caroline de Souza. *O pianista correpetidor no Brasil: empirismo versus treinamento formal na aquisição das especificidades técnicas e intelectuais necessárias à sua atuação*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2002.

RUBIO, Isolda Crespi. *A influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento*. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola das Artes, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012. Disponível em: <https://1library.co/document/download/q51d4o7y?page=1#_=_>. Acesso em: 28 jul. 2021.

O pianista colaborador no ambiente acadêmico: terminologias, expertises e competências

Hamurábi Ferreira de Souza
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
hammurabiferreira@hotmail.com

Regiane Hiromi Yamaguchi
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Universidade Nova de Lisboa/CESEM
regi.h.yama@gmail.com

Resumo: A colaboração pianística instrumental e vocal abrange especificidades que demandam uma organização curricular em níveis e/ou especialidades. Tais conteúdos, devidamente identificados e organizados, servem de referência para estruturar a formação profissional do pianista especialista nas diversas áreas do piano colaborativo, tais como: a música de câmara, a colaboração instrumental, vocal, de ópera e de dança. Por meio do levantamento bibliográfico e de falas de profissionais pianistas colaboradores reconhecidos da área, propõe-se um glossário de especialidades e terminologias relacionado à colaboração pianística, de modo a trazer uma melhor compreensão aos pianistas que almejam ingressar neste campo de atuação tão específico e rico de oportunidades laborais.

Palavras-chave: Piano colaborativo, Pianista colaborador, Mercado de trabalho do pianista.

Introdução

É possível perceber em ambientes acadêmicos uma tendência dos estudantes de piano à priorização de sua técnica para alcançar êxito musical numa carreira como solista ou concertista, o que leva o jovem aluno a não se ater às aquisições de outras habilidades pianísticas e artísticas que também são importantes para a complementação de suas atividades.

Pires-Mota (2015) justifica que isso deve-se à utilização do modelo francês de conservatórios do século XIX, ainda utilizado nas nossas instituições de ensino superior, que tem como objetivo produzir solistas ou virtuosos do piano:

[...] o pianista que tem interesse em tocar com seus colegas é desmotivado pelas circunstâncias pois é como se fosse "penalizado" com mais repertório para preparar ao se dispor a tocar para um colega instrumentista ou cantor. Um exemplo é que mesmo que ele se disponha a tocar a Sonata para Violino e Piano de César Franck provavelmente não poderá apresentá-la na prova de Piano, mesmo que tal peça necessite de extremo trabalho técnico pianístico, entendimento do estilo romântico, da forma estrutural cíclica e de refinadas habilidades de equilíbrio sonoro e sincronia entre os instrumentos. (PIRES-MOTA, 2015, p. 4)

No entanto, acreditamos que através do repertório camerístico possa-se alcançar um desenvolvimento técnico consistente, pelo fato de também explorar passagens de alta exigência técnica, como em escalas, arpejos, diferentes articulações, diferentes timbres, diferentes nuances de dinâmica, uso do pedal, elementos da polirritmia, etc., assim como observa Silva (2013):

Tradicionalmente, o repertório solo é a principal fonte de evolução técnica, como se apenas através dele fosse possível a maturidade técnica e só nele fosse possível encontrar os maiores desafios técnicos – entretanto, acreditamos que tudo isto é encontrado não somente neste tipo de repertório, mas também na literatura camerística vocal e instrumental com piano [...]. (SILVA, 2013, p. 56)

Fica claro que esses alunos desconhecem ou não compreendem quais as possibilidades de atuação que um pianista pode explorar ainda dentro do ambiente acadêmico. Acreditamos que o esclarecimento dessas possibilidades, através de disciplinas específicas inseridas no conteúdo programático da formação pianística, ajude a complementar sua formação profissional para o mercado de trabalho. Ainda são poucas as instituições que oferecem no conteúdo programático dos cursos de graduação em piano a disciplina de Piano Colaborativo.

O desconhecimento dessa atuação foi observado entre pianistas de nível médio e até mesmo na graduação, nas regiões Norte e Nordeste onde nossa pesquisa foi realizada e para qual foi direcionada. Por isso, buscamos contribuir com informações necessárias sobre as possibilidades e direcioná-los para uma futura profissionalização, identificando as diferentes formas de atuação e a relativa formação adequada.

Mundim (2009, p. 17) observa uma carência dentro do mercado de trabalho de pianistas preparados para colaborar em diferentes situações como festivais, *masterclasses*, concursos, diferentes espetáculos de música, entre outros. Na maioria das vezes, os instrumentistas de sopros, cordas, percussão, cantores, grupos corais e balés necessitam dos serviços de pianistas preparados com bastante experiência nas diferentes especialidades. A autora também propõe uma discussão mais aprofundada acerca da formação e das diferentes atuações desse profissional, diante dessa necessidade e realidade no mercado de atuação dos pianistas brasileiros.

Os grandes pianistas optaram por praticar a “arte” da colaboração pianística e se especializaram apenas nisso. Thomas (2009) menciona o pianista americano Irwing Cage

quando se refere aos pianistas que possuem habilidades colaborativas dizendo que: “há muitos acompanhadores que são excelentes pianistas, mas há poucos bons pianistas que também são bons acompanhadores”.⁴ O fato de estar bem preparado tecnicamente, não significa que a habilidade de tocar em conjunto esteja também desenvolvida. Outros questionamentos surgem quando lidamos com um material, seja ele, instrumental ou vocal, onde necessitamos de conhecimentos interdisciplinares.

Pires-Mota (2015) afirma que a graduação é o momento em que o aluno ainda em formação está desenvolvendo sua técnica, bem como adquirindo conhecimento amplo sobre cultura musical, estilo e estruturação. Recomendamos a prática da colaboração pianística a partir do momento em que o estudante alcance uma capacidade técnica suficiente para acompanhar até mesmo pequenas peças em grupo. Assim, uma vivência mais precoce, antes da graduação, faz-se interessante e acabará se tornando inerente à sua formação profissional durante todo curso e adicionadas às suas habilidades como pedagogo, concertista ou camerista.

O trabalho do piano colaborativo, é uma arte que, como qualquer outra, necessita ser bem elaborada, aperfeiçoada e de acordo com esta proposta, repensada. Assim observou com toda sua experiência o mundialmente reconhecido pianista de colaboração Moore (1956):

A expressão comum que os bons acompanhadores nascem, não se tornam, é o que não estou de acordo. Acompanhar é uma arte adquirida. Um estudante pode ser guiado por uma estrada, num longo caminho para se chegar à proficiência. Além de certo ponto, no entanto, cada indivíduo tem que aprender e lucrar com a experiência. Isto significa que um professor pode ensiná-lo a tocar as notas do acompanhamento muito bem, mas a arte de acompanhar ou tocar em conjunto virá para o aluno como resultado de sua própria experiência, paciência e perseverança. *tradução do autor.* (MOORE, 1956, p. vii)⁵

⁴ “Teaching Your Piano Students How to Accompany”, Jennifer Thomas (2009). <http://blog.musicteachershelper.com/teaching-your-piano-students-how-to-accompany/>. “There are many great accompanists who are very good pianists, but there are not many pianists who are good accompanists.” (tradução do autor)

⁵ The familiar expression that good accompanists are born but not made is one with which I do not agree. Accompanying is an acquired art. A student can be guided a long way on the road which leads to proficiency. Beyond a certain point, however, each individual has to learn and to profit by experience. That is to say a teacher can teach a student to play the notes of an accompaniment quite beautifully, but the art of accompanying and ensemble playing will come to the student as the result of his own experience, patience, and perseverance. MOORE, G. *The Unashamed Accompanist*. New York: MacMillan, 1956. p. vii. (tradução do autor)

Ballestero (2014) observa um aumento na atividade do profissional em colaboração pianística com instrumentistas e cantores durante o século XX e a busca de um aprofundamento da sua formação no âmbito acadêmico:

Nos últimos anos, no âmbito internacional, cursos de formação de pianistas colaboradores tornaram-se cada vez mais presentes em conservatórios de nível superior e em programas de pós-graduação em universidades estrangeiras. Essa crescente presença pode ser vista como um reflexo e, ao mesmo tempo, como um elemento que possibilitou o processo de transformação do perfil artístico do pianista colaborador ao longo do século XX. (BALLESTERO, 2014, p.1)

O autor ainda observa que a figura do pianista colaborador nas escolas de música tem se mostrado cada vez mais importante e de extrema necessidade atualmente no Brasil, principalmente no auxílio da formação de alunos instrumentistas e cantores da graduação ou pós-graduação, que se sentem completos e seguros quando trabalham seus repertórios em conjunto com esses pianistas (BALLESTERO, 2014).

Com o aumento da disponibilidade de vagas em concursos nas universidades, institutos técnicos e conservatórios, entre outros, nos cargos de professor/correpetidor ou em nível técnico-administrativo/classe E, valorizou-se a atuação no sistema de ensino superior musical e abriu-se uma possibilidade maior de atuação do pianista. Ao mesmo tempo, surgiram necessidades de encontrar meios para uma orientação mais direcionada na formação desse profissional.⁶

⁶ Neste ponto, abriremos um parêntese para informar que o cargo Técnico Administrativo/Piano Correpetidor ou Cargo de Músico, bem como os de Luthier, Musicoterapeuta e Regente, segundo o site da Agência Brasil, foram extintos mediante o decreto Nº 10. 185, de 20 de dezembro de 2019, mantendo-se os atuais concursados, mas não repondo essas vagas no futuro, com a justificativa de “adequar” o serviço público aos dias atuais, terceirizando esses profissionais, o que na nossa visão foi feito de maneira arbitrária, sem o devido conhecimento das necessidades diárias de uma escola de música, no que diz respeito a importância da atuação desses profissionais.⁶

Vale ressaltar ainda a criação da Associação Brasileira de Piano Colaborativo – ABPC, que teve seu lançamento no VIII Encontro Internacional de Pianistas de Piracicaba, neste ano de 2021. Acreditamos que a ABPC vem surgindo num momento muito oportuno, apesar desse período de incertezas no mercado de trabalho que a classe vive, mas onde, pelo menos, teremos uma entidade que poderá futuramente nos representar e que vem contribuir na consolidação e reconhecimento da área de Piano Colaborativo no Brasil. A ABPC conta ainda com o apoio de outras associações como a ABEM, ANPPOM, PROCANTO, ABT, ATB, Cantores Líricos Solistas Profissionais e do EIPIANOPIRA.

Variedade e versatilidade

A área do piano colaborativo requer profissionais bastante especializados e versáteis, para atuação necessária em diferentes e diversos espaços: escolas de música de nível técnico e superior, companhias de ópera bastante atuantes com diversas montagens durante o ano inteiro, orquestras sinfônicas estatais e federais, corais de repartições públicas e privadas, etc. Enfatizamos que o trabalho requer bastante conhecimento de estilos musicais, uma imensa lista de repertórios dos diferentes instrumentos e vozes existentes que deve ser aprendida, investimentos no estudo de idiomas, como francês, italiano e alemão, as mais utilizadas no repertório do canto e muitas horas de estudo desse repertório. Esse profissional por vezes utiliza as horas fora do trabalho para preparar as peças, além do desgaste psicológico e emocional de performance e ensaios. Formação é a palavra chave para atual situação que o pianista busca para sua realização no Brasil e a tentativa de mudança dessa situação por meio de masterclasses, debates, simpósios, cursos, etc., com os profissionais já mais experientes se mostra uma alternativa necessária e viável.

Vários autores como Porto (2004), Muniz (2010), Paiva (2008) e Mundim (2009) discutem a terminologia que envolve as diferentes formas de atuação desse profissional pianista e utilizam recorrentemente os verbos *acompanhar*, *colaborar* e *correpetir*. Entendemos que os três devem ser compreendidos e utilizados corretamente, tendo em vista que estão diretamente ligados dentro de uma mesma habilidade, porém de maneiras diferentes.

Com o objetivo de trazer uma melhor compreensão aos estudantes da graduação que pensam em ingressar neste campo de atuação fizemos um levantamento de termos ou nomenclaturas conhecidas a partir do século XXI, dentro da terminologia vigente do pianista que se especializa em “acompanhamento”. Tais terminologias podem ajudar na compreensão dos saberes e competências importantes para sua formação e, dentro desses saberes, as habilidades que se esperam desse profissional dentro da relação professor/aluno/pianista, além da sua dinâmica de ensaio dentro ou fora da classe de instrumento.

Terminologia

ADLER (1976) configura o trabalho do pianista que toca em grupo por três possibilidades de atuação: pianistas de grupos (câmara, orquestra, etc.), pianista acompanhador (vocal, instrumental, coral e dança), *coach* (vocal e instrumental), além de professores ou concertistas. Segundo o autor, o pianista camerista se dedica apenas ao repertório da música de câmara, excluindo as reduções orquestrais; já o pianista acompanhador, tem um trabalho mais abrangente, participando nos acompanhamentos de coro, grupos de dança, cantores e instrumentistas; enquanto o *coach* (do francês *répétiteur* ou *entraîneur*) e que ficou conhecido como *correpetidor* no Brasil, está mais relacionado ao preparador de repertório vocal e instrumental.

Com relação a esse último profissional, existem divergências de pensamento, mas que coincidem na essência de suas características, como por exemplo: possuir conhecimentos sobre técnica vocal, dicção e fonética, certa habilidade para interpretar textos em idiomas estrangeiros, uma boa leitura à primeira vista, dentre outros (ADLER, 1965; GARROTTI JUNIOR, 2007; KATZ, 2009; MUNDIM, 2009; MUNIZ, 2010; PAIVA, 2008; PORTO, 2004).

Mundim (apud MUNIZ, 2010, p.14) afirma que o termo *pianista acompanhador* foi substituído, nos EUA e em algumas partes da Europa, por *pianista colaborador* (do inglês *collaborative pianist*) em função de uma possível conotação depreciativa do primeiro termo, atitude também identificada por Martin Katz:

Hoje em dia, no entanto, a palavra “acompanhador” tem sido quase universalmente substituída. O título antigo parece soar a muitos como pejorativo, humilhante, ou indicativo de uma falta de autoestima; como resultado, uma palavra diferente para esta arte específica entrou em uso comum hoje em dia: *pianista colaborador*. Eu ainda faço o que sempre fazia, [...] (KATZ, 2009: p. 3.)⁷

Buscamos conceituar essas terminologias determinando o trabalho realizado e mostrando as especialidades que encontramos no Brasil e em outros países, como também mostrando os diferentes cursos especializados, a nível de graduação ou pós-graduação. Incluímos também no artigo o profissional liberal, ou “*freelance*,” com a intenção de mostrar essa possibilidade de atuação.

⁷ Nowadays, however, the word ‘accompanist’ has been almost universally replaced. The old title seems to strike many as pejorative, demeaning, or indicative of a lack of self-esteem; as a result, a different word for this specialized art has come into common usage today: collaborative pianist. I still do what I always did, [...]

Proposta de glossário

Com base nesses autores e pesquisando diretamente nas páginas online de universidades, festivais e blogs, vemos abaixo algumas definições para as terminologias mais encontradas:

COACH – Este termo vem do inglês, significa um “tutor” ou treinador musical contratado para auxiliar o cantor no preparo de oratórios, óperas, musicais, recitais, concursos, competições, bem como na música popular. Segundo MONTENEGRO (2013), o *coach* tem a função de ensinar e se dedica a questões pedagógicas relacionadas à dicção e técnica com o cantor. As mesmas atribuições ou características dadas ao pianista correpetidor, como veremos abaixo, são necessárias para que este profissional atue de forma completa. Na maioria das vezes, trabalha em companhias de ópera onde se necessita de um *coach* vocal ou coral para o preparo minucioso da obra, corrigindo dicção, afinação de notas, etc. É possível ao pianista se especializar a nível de pós-graduação nesta área, onde ele será encontrado, dependendo do país numa terminologia diferente. Designado como *ensaiador* ou correpetidor em português, como *répétiteur* ou *entraîneur* em francês, ou *Korrepetitor* em alemão.

LIEDGESTALTUNG – Pianista que se especializa exclusivamente no repertório do Lied (plural de canções) alemão. Este profissional elabora uma concepção poético-musical dos personagens ou do poema, onde busca sua interpretação no texto da literatura alemã com piano, que é o objeto de estudo desse especialista. Na Alemanha o pianista pode especializar-se a nível de mestrado em alguma *Hochschule für Musik* ou *Universität*.

MAESTRO AL CEMBALO – Termo utilizado desde 1600 na Itália para descrever a especialidade do pianista/maestro, que prepara um grupo vocal ou orquestral, tendo um instrumento de teclas de época como cravo ou órgão positivo, para realização das harmonias do contínuo em recitativos ou *tuttis*, assim, preservando os aspectos musicais de estilo e estrutura dentro do repertório Barroco. Segundo Muniz (2010, pg. 22 apud PORTO 2004), o *maestro al cembalo* era responsável por manter os principais aspectos musicais encontrados em um grupo, tais como a sincronia e a integridade rítmica, estilística e estrutural. Existem instituições que oferecem essa especialidade a nível de pós-graduação, para esses profissionais nos departamentos de música antiga, na área da performance histórica, como na *Haute École de Music Genève*.

PIANISTA ACOMPANHADOR – Este termo tem se mostrado um tanto polêmico, pois relaciona o trabalho do pianista, basicamente, com todo tipo de repertório: instrumental, vocal, dança, coral, entre outros, sem muitas qualidades definidas, pois estariam “apenas acompanhando”; sendo assim, essa atividade não necessitaria obrigatoriamente de uma relação interdisciplinar com outros saberes. Segundo alguns autores, essa terminologia tem caído em desuso por conta do caráter depreciativo que entende-se possuir, artisticamente falando, em relação à construção de uma interpretação diante do parceiro que está sendo “acompanhado”. Designado como *Klavierbegleiter* em alemão e *staff accompanist* em inglês.

PIANISTA CAMERISTA – Sua atuação está mais relacionada ao tipo de repertório que abarca do que à sua configuração ou atuação, pois trata-se de repertório musicalmente e tecnicamente complexo, que também necessita de uma compreensão geral da obra entre os executantes para uma perfeita apresentação. Cada parte instrumental terá seu “momento como solista” para evidenciar suas qualidades musicais, muitas vezes contrastando com acompanhamentos ou diálogos entre as partes. As sonatas para piano e instrumento, *Lieder*, *Chanson*, Canção Brasileira, trios, quintetos, septetos, etc., são exemplos de formas musicais utilizadas no repertório camerístico. A nível de pós-graduação no Brasil, por exemplo, a instituição UFRN possui um mestrado com a especialidade na música de câmara do séc. XX e XI. Em alemão, *Kammermusikklavierer*; em inglês, *chamber pianist*.

PIANISTA COLABORADOR – Segundo Bildel (apud LEE, 2009, p.3), é uma expressão que surgiu em meados do século XX, sendo a origem do termo atribuída ao pianista norte-americano Samuel Sanders, co-fundador do programa de Piano Colaborativo na *Julliard School*, onde ele teria considerado, em uma entrevista de rádio, a palavra “acompanhador” de conotação depreciativa, que coloca o pianista e uma posição subalterna.

Entretanto, pesquisas mais recentes indicam que esse questionamento já teria sido levantado por outro pianista de colaboração. Encontramos no *The Collaborative Piano Blog* informações que apontam a existência do uso desse termo desde a década de 30. Conta-se que um estudante de doutorado na Irlanda encontrou um artigo sobre Hamylton Harty (1879 – 1941), um importante compositor, maestro, organista e pianista colaborador irlandês, considerado pelo Music Times - BBC como “o príncipe dos acompanhamentos em piano”. No início do século XX, Hardy ficou conhecido em Londres por suas habilidades colaborativas como facilidade em leitura, transposição, redução de grade orquestral, além de outros conhecimentos interdisciplinares na área da linguística, preparação vocal para coro e regência

orquestral. Ele foi casado com uma famosa soprano inglesa Agnes Nicholls (1877 – 1959) e os dois sempre se apresentavam com recitais de canções de câmara. Segundo Dibble (2013), Hardy compactuava com uma opinião de que a causa da “negligência dessa arte” já era carregada através do absurdo e infeliz termo ‘acompanhador’ e em tudo o que isso implicava. Hardy (apud DIBBLE, 2013), coloca que:

Qualquer que tenha sido a justificativa para este nome nas mais antigas eras vitorianas anteriores, agora não é senão um estúpido e enganoso equívoco atribuído a um músico que é chamado a exibir qualidades tão raras e especiais. “Colaborador” seria mais explicativo e de uma descrição bem mais desejável para um músico que passa sua vida interpretando repertórios para voz e piano de Schubert, Schumann, Brahms, Wolf e Strauss – para não citar o resto da grande massa de música vocal e instrumental, com a qual ele está sempre em contato. Estou certo de que a maioria dos compositores que mencionei perceberam isso ao máximo. A maioria das canções de Hugo Wolf, por exemplo, são descritas por ele como tendo sido escritas para voz e pianoforte, não como músicas com acompanhamento para piano e em seus recitais, ele sempre insistiu que o piano estivesse totalmente aberto, como acontece quando um pianista solista executa. (DIBBLE, 2013, p. 27)

PIANISTA CORREPETIDOR – Termo traduzido do verbo francês *répéter* para designar o trabalho do *répétiteur*, como é conhecido na França. Em outras partes da Europa temos expressões parecidas, como por exemplo na Alemanha, temos a figura do *Korrepetitor*. Esse trabalho consiste em ensaiar repetidas vezes auxiliando o outro músico a obter uma compreensão harmônica e rítmica de uma obra, que na maioria das vezes consiste em reduções orquestrais para o piano. Alguns autores como Porto (2004) afirmam que o termo se confunde com o trabalho do *coach* utilizado nos Estados Unidos, porém, no Brasil, o sentido dessa especialidade é mais abrangente por ser utilizado hoje em dia de maneira generalizada nas escolas de música. Observa-se que trabalho do correpetidor no Brasil é institucional, utilizado nos teatros e instituições públicas para auxiliar no preparo do repertório vocal e instrumental dos alunos, professores, classes de regência, entre outras atividades, e até mesmo no ensino. Em italiano *maestro sostituto*; em alemão, *Korrepetitor*; em francês, *répétiteur* ou *entraîneur*.

PIANISTA DE DANÇA – Pianista que correpete classes de dança, teatro musical e similares. Para exercer essa profissão, é necessário se especializar no repertório de balés, musicais e também saber improvisar. Como exemplo de repertórios podemos citar as reduções orquestrais ou peças para piano solo, como por exemplo, as *Valsas* e *Mazurcas* de

F. Chopin ou o “*Lago dos Cisnes*” de *P. I. Tchaikovsky*. O pianista de dança necessita de precisão nos seus andamentos, para poder acompanhar conforme a dinâmica e energia de cada classe ou grupo de dança. Muniz (2010 p.33) elege a precisão rítmica e musicalidade como imprescindíveis para realização deste trabalho. Designado em português também como *ensaiador*; em alemão, *Korrepetitor*; *répétiteur*; em inglês.

PIANISTA DE ORQUESTRA – É o pianista que atua como músico de orquestra e que geralmente necessita tocar partes escritas não só para piano, mas também para celesta, cravo ou órgão, muitas vezes até substituindo a harpa.

Conclusão

Concluimos que todas essas competências e habilidades não podem ser de fato compreendidas sem uma vivência completa. Aconselhamos, se possível, a imersão em todas essas práticas da colaboração pianística participando em diversas configurações musicais, buscando outros saberes e aperfeiçoamentos que complementem a formação deste profissional, não apenas no âmbito acadêmico, mas através de uma construção também empírica.

Entendemos, então, que este profissional não é apenas um “acompanhador”, mas sim um colaborador, no sentido de *co (junto) - laborare (trabalho)*, de trabalhar em conjunto, em todo processo de construção da performance artística, assim como Hardy é caracterizado no livro de DIBLLE, um “polímata musical”⁸ pois é necessário que este pianista, obrigatoriamente, possua certas habilidades que não apenas tocar repertório para piano solo, tais como: uma boa leitura, conhecimento de repertório dos instrumentos em geral, entender dos elementos da linguística, tais como: fonética, semântica, estilística, pragmática e filologia. A interpretação de textos em idiomas como italiano, alemão, francês, espanhol, são ferramentas necessárias para o trabalho da música de câmara vocal. Além de idiomas menos cantados como russo, polonês, tcheco, finlandês, para não deixar de fora compositores importantíssimos como Rachmaninov, Chopin, Dvorák, Sibélius, entre outros. Espera-se

⁸ Polímata: substantivo de dois gêneros, que significa, um indivíduo que estuda ou conhece muitas ciências. Segundo o Wikipédia, do grego *polymathēs* (*aquele que aprendeu muito*) é uma pessoa cujo o conhecimento não está restrito a uma única área. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADmata> Acessado: 04/06/2017 às 14:32.

também esse profissional uma postura positiva ou sociável quando se trabalha com outros parceiros musicais.

Katz (2009) recomenda fortemente que o pianista colaborador também saiba realmente cantar a música, entenda um pouco da dicção e das inflexões de alguns idiomas, para se ter um bom entendimento do texto musical e para as diferentes nuances almejadas (KATZ, 2009).

De acordo com o levantamento efetuado compreendemos que um bom desenvolvimento técnico, uma boa leitura, a habilidade de transpor para outros tons, conhecimentos de harmonia e baixo cifrado, certo “feeling” para seguir a linha melódica e o acompanhamento ao mesmo tempo, habilidade para improvisar e o conhecimento de um extenso repertório vocal e instrumental são habilidades indispensáveis para que o pianista possa realmente colaborar artisticamente com outros instrumentistas ou grupos, tornando o ensaio mais produtivo e as apresentações no palco de boa qualidade.

Do ponto de vista interpessoal e visão artístico-estilística, o entendimento dessas diferentes especialidades auxilia a discussão por vezes de contradição de dois ou mais pensamentos e ideias. A relação e inter-relação musical entre pianista colaborador e instrumentista é complexa quando se busca o entendimento de cada obra. Procura-se não interferir na parte técnica do instrumentista, mas sim na interpretação da música em conjunto e buscar neste universo multiplicidade de abordagens para a performance final. O respeito à individualidade musical do parceiro, quer seja profissional ou aluno, deve ser obviamente compreendido, contudo, a subserviência ou conformismo num trabalho em conjunto, atrapalha na produtividade artística tornando o trabalho monótono e, conseqüentemente, a qualidade performática de ambos pode ser afetada.

Esperamos que além de elucidar a terminologia relacionada a atuação na área do Piano Colaborativo, tais enfoques possam também fomentar futuros estudos sobre os alcances e limites da atuação do pianista colaborador acerca de ideias interpretativas e observar até que ponto o pianista pode inferir as suas ideias musicais ao instrumentista/cantor, sem que o mesmo se sinta induzido a acatá-las.

Referências

ADLER, Kurt. *The Art of Accompanying and Coaching*. 3ª. ed. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1965.

BALLESTERO, Luís Ricardo Basso. As relações entre texto e música na performance da música vocal a partir de publicações de pianistas colaboradores. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*. XXIV, 2014, São Paulo. *Anais*. Disponível em: <https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2014/2751/public/2751-10055-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BAKER, Dian. A resource manual for the collaborative pianist: twenty class syllabi for teaching collaborative piano skills and an annotated bibliography. 2006. Research Paper (Doctor of Musical Arts) – Arizona State University, EUA, 2006.

BINDEL, Jennifer. The collaborative pianist and body mapping: a guide to healthy body use for pianists and their musical partners. 2013. Research Paper (Doctor of Musical Arts) – Arizona State University, EUA, 2013.

DIBBLE, Jeremy. *Hamylton Hart: musical polymath*. Woodybridge, Surrey: Boydell Press, 2013.

GAROTTI JÚNIOR, Jether Benevides. Cesar Camargo Mariano, Cristovão Bastos e Gilson Peranzetta: uma análise musical das técnicas de acompanhamento pianístico na música popular brasileira no final do século XX. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007.

KATZ, Martin. *The complete collaborator: the pianist as partner*. New York: Oxford University Press, 2009.

LEE, Pei-Shan. The collaborative pianist: balancing roles in partnership. 2009. Dissertation (Doctor of Music Arts in Collaborative Piano) – New England Conservatory Of Music, 2009, Boston, Massachusetts. 2009.

MAXIMO, Welton. Confira a lista de cargos extintos ou vedados pelo governo: funções serão terceirizadas ou repassadas a governos locais. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-12/confira-lista-de-cargos-extintos-ou-vedados-pelo-governo> Acesso em: 27 set. 2021.

MOORE, Gerald. *The Unashamed Accompanist*. New York: Vail-Ballou Press, 1956.

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, Brasília, Universidade de Brasília (UnB), 2013.

MUNDIM, Adriana Abid. Pianista Colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009.

MUNIZ, Franklin. Roosevelt. O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2010.

PAIVA, Sergio de. O pianista correpetidor na atividade coral: preparação, ensaio e performance. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2008.

PIRES-MOTA, Gisele. A formação do pianista colaborador no curso de bacharelado em piano: realidade e proposições para inserção no mercado de trabalho. 2015. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. XXV, 2015, Vitória. Anais. Disponível em: <<https://anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3541/1191>>. Acesso em: 08 ago. 2021.*

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. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2004.

SILVA, Nathália Yuri Kato da. O desenvolvimento técnico-artístico do pianista colaborador através do repertório de Lied. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2013.

SOUZA, Luciana Mittelstedt Leal. Interações entre o pianista colaborador e o cantor erudito: habilidades, competências e aspectos psicológicos. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília. Distrito Federal: Brasília, 2014.

THOMAS, Jennifer. Teaching your piano students how to accompany. Music Teachers Blog, May, 1, 2009. Disponível em: <<http://blog.musicteachershelper.com/teaching-your-piano-students-how-to-accompany/>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

A pesquisa autoetnográfica e o piano colaborativo: o pianista como pesquisador e *performer*

Elisama da Silva Gonçalves Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
elisamamus@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo discute a pesquisa autoetnográfica na área do piano colaborativo e suas contribuições para esse campo. Esse trabalho é fruto da minha pesquisa de doutorado onde foi investigada a efetividade do plano de ensaio na preparação da canção de câmara brasileira, tendo a autoetnografia como balizador metodológico. Nessa pesquisa, um modelo de plano de ensaio foi desenvolvido e aplicado por mim em uma série de ensaios com duas cantoras norte americanas preparando canções de câmara do compositor brasileiro Francisco Mignone, onde atuei como pesquisadora e performer. Diante do objeto de estudo proposto e tendo como base os estudos de Adams, Jones e Ellis (2015), essa metodologia de pesquisa mostrou-se mais adequada tendo em vista a possibilidade de conter uma descrição mais detalhada do processo de ensaio, a partir de gravações de vídeo, diários de campo e autorreflexões sobre os ensaios, escritas ao final de cada encontro. Por meio da autoetnografia, foi possível mostrar o meu cotidiano como pianista colaboradora, experiências, crenças, práticas e comportamentos culturais, as interações com as cantoras e a preparação do repertório vocal dentro do contexto de ensaios planejados.

Palavras-chave: Autoetnografia, Piano colaborativo, Planejamento de ensaio.

Introdução

A autoetnografia é uma metodologia de pesquisa onde o pesquisador é também sujeito do estudo, “escrevendo e defendendo a narrativa pessoal, a subjetividade e a reflexividade na pesquisa” (*tradução da autora*) (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 16). A autoetnografia é fruto da união entre a etnografia e autobiografia e vem sendo amplamente utilizada a partir da segunda metade do século XX em diversas áreas do conhecimento, (MERRIAM, 2009). Segundo Ellis e Adams (2014), o termo autoetnografia foi empregado pela primeira vez pelo antropólogo Karl Heider em 1975 descrevendo pesquisas nas quais os membros de um determinado povo fornecem seus próprios relatos sobre modos de vida das suas comunidades. Alguns anos depois, o antropólogo David Hayano adotou o termo para descrever antropólogos que conduziam e escreviam etnografias sobre seus próprios povos, (HAYANO, 1979).

De acordo com Jones, Ellis e Adams (2015), nas décadas de 1980 e 1990, o número de pesquisadores em sociologia, antropologia e comunicação que usaram as narrativas e experiências pessoais como método de pesquisa aumentou muito com a crescente aceitação de que o pesquisador era ao mesmo tempo um ser humano repleto de experiências que poderiam ser estudadas. Nos anos de 1990 e 2000, o uso da autoetnografia ganhou ainda mais impulso com a publicação de uma variedade de trabalhos abordando "etnografia pessoal, experiência pessoal, narrativa pessoal, escrita pessoal, autobiografia e reflexividade" (*tradução da autora*) (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 17). No Brasil, podemos destacar estudos autoetnográficos relacionados à educação e as artes a exemplo das pesquisas de Bossle e Neto (2009) sobre o trabalho de professores de Educação Física em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre; Benetti (2013) que utilizou a autoetnografia como método de investigação relacionada a expressividade e performance pianística; e Iravedra (2019) que investigou em sua tese de doutorado o processo de preparação para a execução musical ao vivo de obras para violão clássico.

Esse artigo é um recorte da minha pesquisa de doutorado realizada no Programa de Doutorado em Artes Musicais na North Dakota State University, nos Estados Unidos, concluída em 2020. A autoetnografia constituiu-se como o método de pesquisa balizador. O objetivo da pesquisa foi investigar a eficácia do plano de ensaio na preparação de canções de câmara brasileiras. O trabalho propõe um modelo flexível de plano de ensaio baseado no conceito de plano de aula utilizado na área da Educação. Os planos foram desenvolvidos por mim e aplicados em uma série de ensaios com duas cantoras na North Dakota State University, focados em quatro canções de arte compostas pelo compositor brasileiro Francisco Mignone (1897-1986). Esta pesquisa também detalha meu trabalho diário como pianista colaboradora no contexto de ensaios planejados, ilustra as conexões entre planos de ensaio e a preparação e performance da canção de câmara e sugere uma abordagem didática para ensaios no campo do piano colaborativo.

Ao delimitar o objeto de estudo e ao perceber que o processo de pesquisa envolveria atividades práticas como os ensaios, mergulhei fundo em leituras sobre metodologias de pesquisa que pudessem conduzir o trabalho proposto. Ao perceber que, enquanto profissional do piano colaborativo eu já carregava experiências na profissão, questionei-me sobre a possibilidade de utilizar um método de pesquisa onde eu atuasse como pesquisadora e performer, participando ativamente do processo e refletindo sobre ele. Assim, encontrei na

autoetnografia uma metodologia através da qual seria possível descrever experiências pessoais no sentido de compreender fenômenos culturais, onde o pesquisador também é objeto de estudo. Esse método de pesquisa me permitiu mergulhar no processo como pesquisadora e pianista, desenvolvendo e aplicando os planos de ensaio, mostrando a dinâmica da minha atuação, meus métodos de trabalho, experiências, crenças, práticas; preparando um repertório; interagindo com as cantoras e refletindo sobre minha atuação. De acordo com Adams, Johns e Ellis, a autoetnografia é um método de pesquisa que:

Usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais. Reconhece e valoriza o relacionamento de um pesquisador com os outros. Usa uma autorreflexão profunda e cuidadosa - normalmente referida como "reflexividade" - para nomear e interrogar as interseções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político. Mostra as pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas. Equilibra rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade. Esforça-se por justiça social e torna a vida melhor (*tradução da autora*) (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 1-2).

Existem vários objetivos para o uso da autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa em um campo tão cheio de interação social como a área do piano colaborativo:

Para criticar, fazer contribuições e/ou ampliar a pesquisa e a teoria existentes. Abraçar a vulnerabilidade como forma de compreender as emoções e melhorar a vida social. Para quebrar tabus, quebrar silêncios e recuperar vozes perdidas e desconsideradas. Para tornar a pesquisa acessível a públicos diferentes (*tradução da autora*) (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 36).

Ser pesquisador e objeto de estudo exigiu rigor metodológico em termos de ética e responsabilidade, bem como respeito as identidades e as experiências pessoais das cantoras envolvidas. Eu não queria que minha pesquisa se tornasse um trabalho de "autoelogio", mas uma representação autêntica do meu cotidiano como pianista colaboradora no contexto de ensaios planejados. O ensaio exige a aplicação de habilidades musicais e a vivência do trabalho em equipe, bem como a capacidade de lidar com complexidades, emoções e interações sociais que "não podem ser recriadas em um experimento ou laboratório e muitas vezes são muito sensíveis para serem discutidas em entrevistas ou pesquisas." (*tradução da autora*) (ADAMS; JONES; ELLIS; 2015, p. 32). Esta pesquisa foi uma oportunidade de "descrever uma experiência de uma forma que os pesquisadores 'externos' nunca poderiam" (ADAMS; JONES; ELLIS; 2015,

p. 31), sob um olhar que fez o caminho inverso a outros padrões de pesquisa, partindo do centro para as extremidades.

A pesquisa autoetnográfica e os procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada na pesquisa foi apoiada por procedimentos metodológicos, tais como entrevistas semiestruturadas com as cantoras, planos de ensaio detalhados, autorreflexões escritas ao fim de cada ensaio, gravações de vídeo e diários de campo. Por meio desses procedimentos pude compreender a formação das cantoras, desenvolver e aplicar um plano de ensaio, descrever minhas expectativas sobre a construção dos planos, refletir sobre minha rotina como pianista colaboradora, expor preocupações em relação à liderança e expectativas das cantoras, trazer flexibilidade ao planejamento, incentivar as cantoras e estar engajada no processo. O trabalho autoetnográfico é ricamente complexo em número e tipos de eventos e variedade de elementos da vida cotidiana. Essa complexidade exigiu o uso de vários instrumentos de coleta de dados, a fim de abordar adequadamente as múltiplas facetas da pesquisa de campo e obter diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo proposto.

A entrevista semiestruturada foi o primeiro procedimento metodológico utilizado. O objetivo das entrevistas foi realizar uma avaliação diagnóstica das cantoras, aprendendo sobre suas experiências e processo habitual de preparação da canção de câmara, a fim de construir uma base contextual para os planos de ensaio. O segundo procedimento utilizado foi os planos de ensaio. Eles continham dados sobre o repertório, estratégias de ensaio, conteúdos que seriam trabalhados, descrição das ações e uma seção para autorreflexão escrita logo após o encontro com cada cantora. O terceiro instrumento de coleta de dados foi a gravação em vídeo dos ensaios. Através da gravação do vídeo pude preservar cada ensaio para futuras análises e conclusões. O diário de campo também foi um instrumento de coleta utilizado onde eu escrevia relatos sobre a minha rotina nos dias de ensaios, tais como a organização da sala, mudanças de horário e situações inesperadas.

O Plano de Ensaio

No campo da música, o ensaio refere-se a um processo em que dois ou mais músicos preparam em conjunto uma obra musical. No caso de conjuntos dirigidos, talvez esteja claro que os diretores musicais teriam muitas das mesmas responsabilidades que os educadores

em sala de aula. Na música de câmara e no trabalho colaborativo, pode ou não haver papéis de liderança claramente definidos, análogos aos de um educador. No ensaio não dirigido todos os músicos assumem a posição de “educador” e “aluno” simultaneamente. Quando um pianista está trabalhando com cantores, quer o pianista seja explicitamente rotulado como “coaching” ou não, algum nível de liderança é esperado devido à natureza do canto e à necessidade de um observador externo; no entanto, uma dinâmica de colaboração e troca mútua de ideias beneficia tanto o cantor quanto o pianista. A dinâmica real de liderança dentro de um ensaio também pode variar dependendo de fatores como a experiência relativa dos participantes ou diferenças no papel institucional, quando o pianista pode, por exemplo, atuar como um professor/funcionário e os outros participantes são estudantes. Mesmo em ensaios não dirigidos, o progresso é alcançado com base em processos de ensino e aprendizagem abalizados em estratégias, atitudes e troca de ideias, numa relação contínua de interação e negociação, (SARABIA, 1998).

Atualmente, o maior desafio em contextos de ensino e aprendizagem ao redor do mundo é tornar a aula relevante para que os alunos construam os conhecimentos necessários para suas vidas em sociedade. Portanto, o planejamento é fundamental para que o educador se organize, avalie e reflita sobre suas ações e decisões, tornando a aula mais significativa para todos. De acordo com Luckesi (2013, p. 125), o planejamento “é um conjunto de ações coordenadas [...] em que o objetivo é alcançar os resultados esperados de forma mais eficiente e econômica”. Libâneo (2006) também aponta para a importância do planejamento nos contextos de ensino como norteador para uma construção de conhecimento de modo sistemático. Assim, seja no contexto de ensaio dirigido ou não dirigido, é importante que os participantes mantenham uma perspectiva pedagógica, planejando objetivos claros e estratégias bem definidas. Esta abordagem pedagógica para o ensaio pode ser especialmente valiosa para universidades, conservatórios e escolas de música devido ao compromisso específico com a formação pedagógica e profissional de educadores musicais e músicos em geral.

Tratando-se de contextos musicais, Figueiredo (1990) frisa que o planejamento cumpre as seguintes funções: 1. facilitar as conexões entre os ensaios; 2. esclarecer ideias que podem ser lembradas, reforçadas e corrigidas; 3. promover foco e precisão; e 4. desenvolver estratégias que melhor estimulem o processo de aprendizagem. Brunner (1996), aponta elementos importantes para um ensaio de sucesso:

Ensaio de sucesso são planejados. O aprendizado não acontece por acaso, mas a partir de um planejamento cuidadoso e criativo. Tenha expectativas e metas para cada ensaio. O que você deseja realizar hoje? Em seguida, planeje uma estratégia para alcançá-la. Quais atividades você usará para atingir seus objetivos? Avalie cada ensaio e determine seu sucesso; em seguida, planeje as metas e atividades do próximo ensaio com base nesses resultados (*tradução da autora*) (BRUNNER, 1996, p. 38).

Brunner também elucida uma lista de princípios que podem tornar o ensaio mais dinâmico, tais como organização, encorajamento de uns para com os outros, construção de algum conhecimento novo, positividade, importância devida a todos os participantes e uma construção do repertório passo a passo. Ele também propõe uma metodologia de ensaio baseada no modelo *síntese-análise-síntese*, onde o grupo pode ter uma perspectiva geral da obra, depois focar em aspectos específicos e, por fim, encerrar o ensaio executando toda a peça ou um trecho onde o grupo se sinta mais confortável.

Dada a ideia de planos de aula como uma ferramenta eficaz em sala de aula que também poderia ser aplicada aos ensaios de música, nessa pesquisa autoetnográfica, eu desenvolvi um modelo de plano de ensaio com o objetivo de organizar e aplicar estratégias de ensaio na preparação de canções de câmara brasileiras. Ao longo da pesquisa de doutorado, o planejamento dos ensaios foi constituído por quatro fases: conhecimento sobre a experiência das cantoras, a escolha do repertório, o plano geral e o plano de ensaio. Primeiramente, avaliei as experiências das cantoras através de entrevista semiestruturada e conversas informais. Essa estratégia me permitiu planejar levando em consideração as necessidades e expectativas das cantoras. O repertório trabalhado foi constituído por quatro canções de câmara do compositor brasileiro Francisco Mignone: Cantiga de Ninar (1929), Cantiga de Viúvo (1938), Canção das mães pretas (1936) e O menino doente (1938). Em seguida, preparei um plano geral contendo: a quantidade estimada de ensaios; tópico e objetivo geral para cada ensaio, ensaio geral e apresentação, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1: Modelo do Plano Geral⁹

PLANO GERAL

Preparação e Performance de Canções de Câmara de Francisco Mignone (1897-1986)

Repertório: Canção das mães pretas (1936) e O menino doente (1938)

⁹ O quadro original está exposto na tese e escrito em língua inglesa.

Tópico Sugerido	Objetivo Geral do Ensaio
Ensaio 1: Panorama Histórico, tradução e dicção	Desenvolver uma visão geral das canções baseada no panorama histórico e significado da poesia
Ensaio 2: Fusão entre música e poesia	Expressar o significado do texto enquanto explora elementos musicais
Ensaio 3: Estratégias e preparação da performance	Desenvolver estratégias de performance
Ensaio Geral: Performance no palco	Executar as canções expressando a arte em sua totalidade

APRESENTAÇÃO

Fonte: Santos, 2020, p. 43.

Os tópicos dos ensaios foram organizados de maneira sequencial e inspirados nas etapas da preparação de canções de câmara abordadas em estudos e pesquisas na área do piano colaborativo (KATZ, 2009; KIMBALL, 2006; STEIN & SPILLMAN, 1996; MOORE, 1984, BERNAC, 1978; e ADLER, 1971). Cada ensaio foi organizado em torno dos seguintes tópicos: Ensaio 1 – panorama histórico da canção e dicção lírica; Ensaio 2 – fusão entre música e poesia; e Ensaio 3 – estratégias de performance. O tópico refere-se ao tema central do ensaio. Isso não significa que passamos horas discutindo esses aspectos, mas que cada tema foi incorporado como um pilar importante na preparação das canções. Alguns ajustes, como a continuidade de um determinado tópico no próximo ensaio, foram necessários devido às diversas circunstâncias durante o processo de pesquisa. Por exemplo, dicção lírica foi um aspecto que demandou mais tempo do que o esperado para ser internalizado pelas cantoras. Assim, mais de um ensaio foi necessário para que elas aprimorassem sua habilidade de falar o texto e cantar em português brasileiro.

A quarta etapa do planejamento foi a elaboração do plano de ensaio, que é um documento escrito baseado no conceito e na estrutura do plano de aula abordado por Libâneo (2006) e Coll; Pozo; Sarabia e Valls (1998). No âmbito desta investigação, os planos de ensaio se constituíram como guias flexíveis e foram desenvolvidos semanalmente, dias antes dos ensaios. Os planos eram formulados para encontros de 45 minutos a 1 hora, continham cerca de duas páginas e eram colocados no piano perto das partituras para que eu pudesse consultá-los, com discrição, e refrescar minha memória quanto às estratégias e etapas do ensaio. Cada

plano de ensaio continha: um cabeçalho com número do ensaio, data, hora, local e nomes da pianista e cantora; o tópico/tema do ensaio; repertório; objetivo geral e objetivos específicos; conteúdos, dividido em conhecimentos conceituais, práticos e atitudinais; metodologia, descrevendo estratégias e etapas do ensaio; e recursos materiais. A autorreflexão substituiu a seção de avaliação presente nos planos de aula tradicionais. O plano de ensaio tinha estrutura semelhante à de um plano de aula com pequenas adaptações (Quadro 2).

Quadro 2: Adaptação do plano de aula para o plano de ensaio¹⁰

Plano de Aula	Plano de Ensaio
Cabeçalho:	Cabeçalho:
Escola	Universidade, Conservatório, Igreja, Grupo ou <i>Freelancer</i>
Componente Curricular Número da Aula, Data, Hora, Local Educadora Estudante	Componente Curricular/Projeto Número do Ensaio, Data, Hora, Local Pianista Colaboradora Cantora
	Repertório
Objetivos: Geral e Específicos	Objetivos: Geral e Específicos
Conteúdos: Conhecimentos Conceituais, Práticos e Atitudinais	Conteúdos: Conhecimentos Conceituais, Práticos e Atitudinais
Metodologia	Metodologia
Recursos Materiais	Recursos Materiais
Avaliação	Autorreflexão

Fonte: Santos, 2020, p. 44.

É importante ressaltar que o nome da “pianista colaboradora” aparece na seção do plano de ensaio que corresponde ao termo “educadora” no plano de aula. A ideia aqui não é de criar uma hierarquia, mas para demonstrar que no contexto desta pesquisa, eu assumi a liderança na condução dos ensaios tendo como foco uma aprendizagem colaborativa com as cantoras, que também desempenharam papel ativo na preparação das canções.

¹⁰ O quadro original está exposto na tese e escrito em língua inglesa.

A seção da Autorreflexão consistiu em breves comentários sobre os resultados do encontro escritos por mim imediatamente após cada ensaio. A autorreflexão se assemelha à avaliação no plano de aula. A diferença é que no contexto dos ensaios, eu não utilizei ferramentas para avaliar as cantoras, mas avaliei o processo de ensaio, abordando as estratégias que foram bem ou malsucedidas e seus motivos; passagens que deveriam ser trabalhadas, mas não foram devidamente abordadas devido ao tempo ou esquecimento; conflitos e suas resoluções; situações inesperadas; e ideias para o próximo ensaio. A autorreflexão foi crucial para a continuidade na preparação das canções porque, através dessa ferramenta, pude revisar a metodologia usada no ensaio anterior e planejar estratégias para os ensaios subsequentes.

A escrita da autorreflexão como cerne do trabalho autoetnográfico

De acordo com Adam, Jones e Ellis (2015), um trabalho autoetnográfico contém em sua composição a escrita de autorreflexões detalhadas. É através dessa ferramenta que o pesquisador, também sujeito de pesquisa, consegue refletir e questionar as conexões entre o “eu e a sociedade, o geral e o particular, o pessoal e o político”, (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 1-2). Imediatamente após cada ensaio, eu escrevia a autorreflexão à mão, em inglês, aproveitando que os acontecimentos daquele encontro ainda estavam frescos na minha memória. Nesses escritos tentei recriar os detalhes de uma experiência vivida como pianista colaboradora, pesquisadora e ser humano. Ao escrever as autorreflexões pude visitar, reavaliar e questionar minhas ações, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem ao longo dos ensaios.

Reflexões sobre os resultados de um determinado ensaio com uma cantora também influenciaram meu desempenho pedagógico com a outra. Após um ensaio com uma delas, eu reporte na autorreflexão: “Também sinto que devo confiar mais nas aptidões da minha cantora. Às vezes, quero cantar com ela porque quero ter certeza de que suas palavras estão corretas, mas devo ouvir mais e corrigir apenas se ouvir uma nota ou palavra errada” (*tradução da autora*) (SANTOS, 2020, p. 217). Eu estava tão preocupada que tudo fosse perfeito que acabei interferindo nas ações da cantora K. Às vezes, estamos tão preocupados em manter o controle que não damos espaço suficiente para o nosso parceiro ou parceira crescer musicalmente, encontrar respostas e descobrir as coisas por si próprio (a). Essas

reflexões me fizeram modificar estratégias para o ensaio seguinte com a cantora L, onde na autorreflexão eu reportei:

Aprimorando minha abordagem nos ensaios com K, tentei neste ensaio (com L) falar menos para ouvir mais e ajustar melhor meu som ao da cantora. Percebi que minha tendência em falar demais vinha do desejo de que o primeiro ensaio fosse perfeito (*tradução da autora*) (SANTOS, 2020, p. 218).

Percebi que tinha falado muito nos meus primeiros ensaios com a cantora K por um desejo de buscar a perfeição e realizar tudo imediatamente. No ensaio com a cantora L, fiquei mais tranquila e segura com o planejamento, entendendo que estávamos preparando um repertório e que a construção de saberes ocorreria de forma gradativa.

Minhas autorreflexões também revelaram desafios e crescimentos enquanto performer. Eu estava aprendendo e praticando junto com as cantoras e, também, cometia erros durante os ensaios. Ao mesmo tempo em que me sentia animada para trabalhar o repertório do meu país de origem, também estava nervosa pela seriedade com que tratei essa pesquisa. Às vezes, sentia insegurança principalmente em ter que discutir poesia, metáforas e simbolismos em inglês, que não é minha língua nativa. Muitas vezes tive de usar histórias fictícias ou exemplos da vida real para expressar o que queria dizer às cantoras. Além disso, eu nunca tinha estudado essas canções antes, então também estava mergulhando na psicologia dos personagens e praticando dicção e a parte do piano em meus momentos de estudo individual. Nos ensaios, tentava ouvir meu som e as cantoras o máximo que eu podia, a fim de melhorar a minha qualidade sonora e outros aspectos musicais. Em autorreflexões, relatei aspectos da minha execução que eu precisava melhorar. O trecho abaixo contém impressões sobre meu segundo ensaio com a cantora L:

Sinto que ainda estou muito focada no canto de L. Acho que preciso me concentrar um pouco mais em como a qualidade e as cores da sonoridade do piano podem aprimorar o personagem e criar uma atmosfera apropriada para a interpretação (*tradução da autora*) (SANTOS, 2020, p. 218).

Na autorreflexão após meu quarto ensaio com a cantora K, relatei uma preocupação semelhante:

Preciso prestar mais atenção à qualidade do som que ofereço a cantora, principalmente nas passagens que exigem sons mais *aveludados*¹¹. Preciso

¹¹ Na tese, escrita em inglês, utilizei as expressões *warmer and obscure*.

ajustar meu toque em combinação com pedal para fornecer um som mais bonito e significativo conectado com o caráter da poesia. Por estar prestando muita atenção na cantora, às vezes sinto falta de focar no meu som (*tradução da autora*) (SANTOS, 2020, p. 219).

Esses relatos revelaram uma preocupação pessoal – como podemos ensaiar com as cantoras e proporcionar boa qualidade sonora para elas? Embora vários autores abordem esse assunto, eu também encontrei respostas no meu cotidiano que seriam: ouvindo e ajustando o toque, a pedalização, o movimento e a direção das frases; ter ouvidos totalmente sintonizados com o piano e a cantora; permanecendo conectado com a psicologia do personagem e atmosfera sugerida pela poesia; usando uma paleta de sons coerentes com os sentimentos, estado de espírito e sensações do (s) personagem (s) ou cena; e respirando com a cantora o tempo todo. Grande parte desse processo foi relatado por mim nas autorreflexões, tornando-se um elemento-chave na escrita desse trabalho autoetnográfico.

Conclusão

O uso da autoetnografia como método de pesquisa nos revela que os pianistas colaborativos têm muito a contribuir para o campo por meio de suas experiências. A autoetnografia me permitiu atuar simultaneamente como pesquisadora, educadora e performer dentro do contexto de ensaios planejados e descrever minhas ações, emoções, pensamentos e experiências de uma forma que pesquisadores externos seriam incapazes de duplicar. O planejamento do ensaio dentro de um contexto de pesquisa exigia consistência com minha identidade como performer, bem como adesão à ética da pesquisa, já que busquei autenticidade nessa autoetnografia e não resultados que simplesmente me exaltariam.

Discutir a eficácia dos planos de ensaio num trabalho autoetnográfico envolveu interpretação analítica e descrição da minha experiência pessoal em relação às cantoras. Escrever uma autorreflexão sobre cada ensaio também me ajudou a distinguir práticas comuns no piano colaborativo e abordagens potencialmente inovadoras nesse campo. Ao revelar experiências cotidianas de profissionais da área do piano colaborativo, a pesquisa autoetnográfica pode também proporcionar reflexões sobre os desafios, singularidades e a formação desse profissional tão importante em diversos contextos de ensino, aprendizagem e performance musical.

Referências

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2015.

ADLER, Kurt. *The Art of Accompanying and Coaching*. New York: Da Capo Press, 1971.

BENETTI, Alfonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. *OPUS*, [s.l.], v.23, n.1, p. 147-165, abr. 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/424>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BERNAC, Pierre. *The Interpretation of French Song*. New York: W.W. Norton, 1978.

BOSSLE, F.; NETO, V. M. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BRUNNER, David L. Carefully Crafting the Choral Rehearsal. *Music Educators Journal* 83, no. 3, 37-39, Nov. 1996.

COLL, César; POZO, Juan I.; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre, Brazil: Artmed, 1998.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In.: LEAVY, P. (Ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2014. 254-276.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. 1990. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

GORELICK, Brian. Planning the Perfect Choral Rehearsal. *Music Educators Journal* 88, no. 3, 28-33,60, Nov. 2001.

IRAVEDRA, Rafael. *A preparação para a execução musical ao vivo: reflexões a partir de entrevistas com violonistas de excelência e de um estudo de caso autoetnográfico*. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KATZ, Martin. *The Complete Collaborator: The Pianist as Partner*. New York: Oxford University Press, 2009.

KIMBALL, Carol. *Song: A Guide to Art Song Style and Literature*. Milwaukee, WI: Hal Leonard Corporation, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Brazil: Cortez, 2013.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MOORE, G. *The Unashamed Accompanist*. Letchworth: Garden City Press, 1984.

PASCAL, Roy. *Design and Truth in Autobiography*. London: Routledge, 2017.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. *The Rehearsal Plan and the Preparation of Brazilian Art Songs: An Autoethnographic Study in Collaborative Piano*. 2020. 270 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – Performing Arts, North Dakota State University, Fargo, 2020.

STEIN, Deborah; SPILLMAN, Robert. *Poetry into Song: Performance and Analysis of Lieder*. New York: Oxford University Press, 1996.

WOLCOTT, Harry F. *Ethnography: A Way of Seeing*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1999.