

## Perspectivas de mobilização de conhecimentos musicais em atividades de colaboração pianística: três estudos de caso

Samuel Henrique Cianbroni (UFRGS)  
Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo investigar as perspectivas de mobilização de conhecimentos musicais em graduandos em situações de colaboração pianística. Três bacharelados em piano foram investigados em três diferentes modalidades de colaboração: instrumental, coral e vocal solo. A metodologia qualitativa se valeu do estudo de caso para a descrição dos dados, coletados através de entrevistas, registro de ensaios, aulas, exames institucionais e performances públicas. O modelo de Santos (2007) revelou-se passível de ser empregado no estudo, principalmente no que se refere às diferenças apontadas acerca do ciclo de investigação e de autorregulação, que se revelou distinto entre os participantes investigados. As perspectivas de mobilização de conhecimentos revelaram-se nas diferentes maneiras de perceber e abordar a atividade de colaboração com as quais os participantes estavam envolvidos, imbuídos tanto de suas crenças como de valores demonstrados. O estudo colocou em evidência dois fatores: (1) a influência com que experiências prévias sistematizadas (ou seja, já aprendidas) e formas de interesse pessoal exercem nesta vertente de prática musical e (2) a importância de se investigar o que já existe em termos de conhecimentos vivenciados (e sistematizados) nas experiências dos estudantes de graduação a fim de se buscar relacionar formas de conhecimento e maneiras de aprender.

**Palavras-chave:** Mobilização de conhecimentos. Conhecimentos musicais. Pianista colaborador. Correpetição. Acompanhamento.

### **Perspectives on Mobilization of Musical Knowledge during Collaborative Piano Activities: Three Cases Studies**

**Abstract:** The present work seeks to investigate the perspectives in respect to mobilization of musical knowledge by undergraduate students engaged in collaborative piano situations. Three undergraduate piano majors were investigated during three different types of collaborative activities: instrumental ensemble, choral ensemble and solo vocal. The qualitative methodology was based on a case study for descriptions of the data collected through interviews and recordings of rehearsals, music classes, institutional exams, and public performances. The Santos model (2007) was shown to be suitable for the study, especially with regard to identifying the differences between the investigative and the self-regulated cycles, which were distinct among the research participants. The perspectives of knowledge mobilization were revealed through the various ways of perceiving and approaching the collaborative activity with which the participants were engaged, imbued with both their beliefs and demonstrated values. The present study displayed two factors: (1) the influence with which previous systematized (i.e., already learned) experiences and forms of personal interest exert on this aspect of musical practice and (2) the importance of investigating what already exists in terms of practiced knowledge (and systematized) in the experiences of undergraduate students with the goal to connect forms of knowledge to means of learning.

**Keywords:** Knowledge mobilization; musical knowledge; collaborative pianist; coaching; accompaniment.

**A**s primeiras pesquisas focadas em colaboração musical voltaram-se predominantemente para o processo social presente nas interações de quartetos de cordas (cf. as revisões de Ford e Davidson (2003) e King (2006)). Outras fontes de informações sobre a temática da colaboração foram as biografias e entrevistas com grupos de câmara renomados, como, por exemplo, Beaux Arts Trio (DELBANCO, 1985) ou Quarteto Guarneri (BLUM, 1986). Pesquisas com duos têm se focado nos tipos diferenciados entre músicos e suas funções. Williamon e Davidson (2002), por exemplo, observaram em ensaios de dois pianistas profissionais que o uso do movimento corporal servia tanto para coordenação musical como social. Ginsborg, Chaffin e Nicholson (2006) investigaram o desenvolvimento de guias de execução entre pianista colaborador e cantor via análise de suas discussões durante os ensaios, assim como seus comportamentos musicais. Blank e Davidson (2007) investigaram 27 pianistas pertencentes a 17 duos profissionais e constataram a importância da negociação em suas atividades em termos musicais, profissionais e interpessoais.

Na esfera pianística, existe distinção de terminologia entre a função de colaborar, acompanhar ou correpetir (cf. ADLER, 1976. PAIVA, 2008. MUNIZ, 2010. RUBIO, 2012. COSTA, 2011. BINDEL, 2013. CIANBRONI, 2016). O correpetidor vem sendo descrito como aquele que tem a função de preparação do(s) solista(s) (vocal ou instrumental) que inclusive pode atuar como *coach* na preparação de cantores e instrumentistas para a performance, substituindo o professor, se necessário (ADLER, 1976. MUNIZ, 2010. PAIVA, 2008. CIANBRONI, 2016); já como acompanhador, esse executa ao piano as partes de orquestra disponibilizadas por meio de reduções, arranjos e adaptações e também acompanhamento, originalmente escritos para piano (ADLER, 1976. MUNIZ, 2010. RUBIO, 2012); por fim, o pianista, na qualidade de colaborador, exerce estas duas funções simultâneas ou separadamente. O colaborador é aquele pianista que atua tanto como acompanhador (ao realizar ao piano as reduções, arranjos e adaptações de orquestra de vários gêneros musicais), como também desfruta de função ativa de colaborar nas decisões interpretativas juntamente com o solista ao intervir, opinar, corrigir e se posicionar artisticamente (COSTA, 2011. BINDEL, 2013). De acordo com a literatura (LEE, 2009. COSTA, 2011), o termo parece ter sido cunhado, inicialmente, há pouco mais de quarenta anos pelo pianista norte-americano Samuel Sanders (1937-1999). Corroboramos com Costa (2010) que colaboração poder ser entendida como um termo abrangente, que engloba, de certa forma, diversas funções e atuações de um pianista (acompanhador, *coach*, correpetidor). Assim, no presente artigo, o termo colaboração pianística será utilizado para discutir as diversas funções vivenciadas por pianistas.

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

Pesquisas sobre atividades de colaboração pianística têm abordado as seguintes temáticas: (1) habilidades e competências necessárias para as diferentes situações (COELHO, 2003. PORTO, 2004. ALEXANDRIA, 2005. BAKER, 2006. MUNDIM, 2009. MUNIZ 2010. MONTENEGRO 2013); (2) habilidades e competências necessárias para um repertório ou classe de músicos específicos (RICH, 2002. NAGELL, 2007. PAIVA, 2008. MUNDIM, 2009. WHITE, 2010. SOUSA, 2014); (3) contextos (norte-americanos) de formação específica em colaboração (ROSE, 1981. LEE, 2009); (4) testagens e procedimentos para o desenvolvimento da leitura à primeira vista nas atividades de colaboração (COSTA, 2011. RUIVO, 2015); (5) expressividade nas atividades de colaboração (SASANFAR, 2012). Assim, o foco destas pesquisas parece estar em elucidar habilidades e competências, visando o desempenho do pianista colaborador em nível profissional, assim como propor testagens e procedimentos relativos a essa atividade. Nota-se, ainda, a carência de pesquisas que investiguem como estudantes em formação lidam com a atividade e algo que contemple aquilo que eles trazem consigo, seja sob formas de conhecimento e/ou experiência musical.

Santos (2007) realizou uma pesquisa com três estudantes de Graduação em Piano em diferentes momentos de sua formação, para investigar como eles utilizavam seus conhecimentos musicais até então adquiridos na preparação do seu repertório durante um semestre acadêmico. A autora propõe um modelo sobre mobilização de conhecimentos musicais, envolvendo disposições de investigação e de autorregulação que acontecem em função das metas e objetivos sendo subsidiados pelos horizontes de interesse, assim como modos de ser de cada sujeito. Esse modelo vem sendo suporte para discussões teóricas sobre modelos de conhecimentos musicais propostos na literatura (cf. SANTOS, 2009. SANTOS; HENTSCHKE, 2010).

As perspectivas das experiências vivenciadas por estudantes de piano em formação universitária nas atividades de colaboração pianística configuram-se como uma temática potencial e mesmo relevante a ser investigada. Dessa forma, alguns questionamentos surgiram: como estudantes em formação universitária vivenciam tal atividade? Qual o escopo dessa atividade em seu dia a dia acadêmico? O quanto de esforço e dedicação tal atividade lhes exige? O modelo de Santos (2007) seria pertinente para se estudar a mobilização de conhecimentos no contexto de colaboração pianística? Existiriam conhecimentos específicos que são considerados fundamentais nesta atividade, na perspectiva dos estudantes? Assim, o presente artigo discute as perspectivas na mobilização de conhecimentos de graduandos em formação universitária no desempenho das atividades de colaboração pianística.

## **Metodologia**

A pesquisa aqui relatada foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, valendo-se do estudo de caso como método. A amostra foi constituída de três estudantes de Bacharelado em Piano da UFRGS em três diferentes modalidades de colaboração, a saber: modalidade instrumental, modalidade coral e modalidade vocal (solo), para que a diversidade das atividades colaborativas fosse melhor explorada. A Tab. I apresenta os dados de cada participante no momento da coleta de dados, assim como o repertório estudado em cada atividade de colaboração. Vale ressaltar que os próprios participantes escolheram seus pseudônimos.

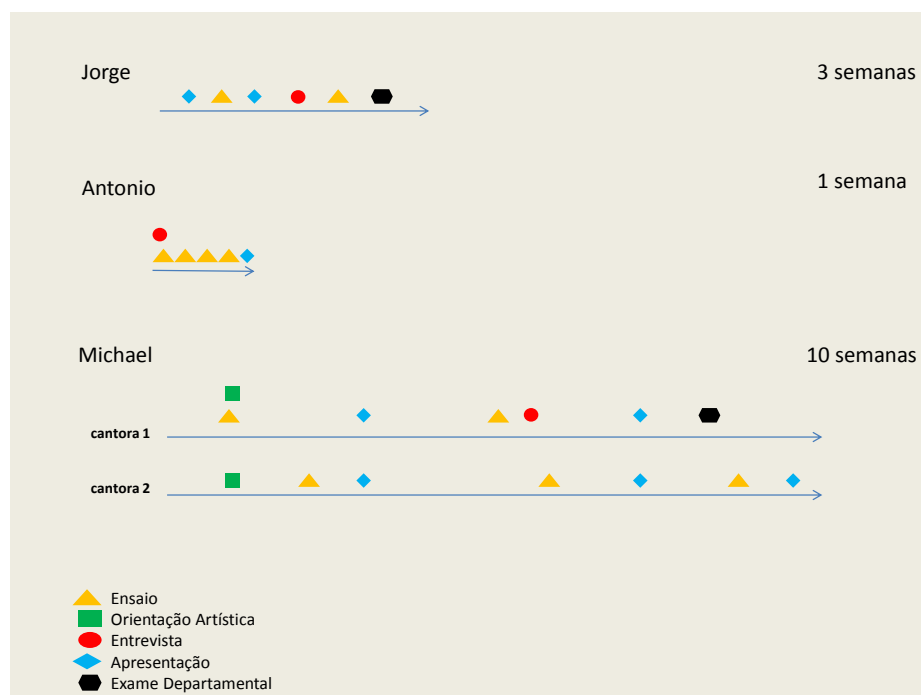
<b>Participante/ pseudônimo</b>	<b>Idade</b>	<b>Semestre acadêmico</b>	<b>Modalidade/ instrumento/ pseudônimo</b>	<b>Repertório</b>
Jorge	25	3°	Instrumental/ Violino/Valentina	C. Dancla - <i>Primeira ária variada sobre um tema de Paccini</i> ; G. B. Viotti - <i>Primeiro movimento do Concerto n° 23 para violino</i> .
Antônio	20	5°	Coral/Vozes Mistas/Coro	Harold De Cou - <i>Cantata Celebração da Páscoa</i> , tradução de Waldenir Carvalho
Michael	29	7°	Vocal/Voz solista	Cantora 1 (Malia): W. A. Mozart – <i>Um moto de gioja</i> ; A. Vivaldi – <i>Domine Deus</i> ; J. S. Bach – <i>Mein gläubiges Herze froh locke</i> ; G. Fauré – <i>Chanson d’amour</i> ; G. Gershwin – <i>Summertime</i> ; L. Fernandez – <i>Dentro da noite</i> ; Henrique de Curitiba – <i>Seis poemas de Helene Kolody (I-Cantar)</i>  Cantora 2 (Carmen): J. P. Rameau – <i>Tristes apprêts</i> ; G. Handel – <i>Lascia ch’io pianga</i> ; W. A. Mozart – <i>Voi che sapete</i> ; C. Saint-Saëns – <i>Danse macabre</i> ; G. Bizet – <i>L’amour est un oiseau rebelle</i> ; F. Chopin – <i>Um arranjo sobre o Estudo op. 10 n. 3</i> ; R. Strauss – <i>Zueignung</i> ; C. Schumann – <i>Liebst du um Schönheit</i> ; D. Cervo – <i>Canção da primavera</i> ; O. Fontata e L. Vieira – <i>Chuva na alma</i> ; F. Mattos – <i>Flor de São João</i> . A. L. Webber; C. Hart; R. Stilgoe – <i>The point of no return</i> .

**Tab. I:** Perfil dos participantes e repertório trabalhado nas suas respectivas atividades de colaboração.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação e registro em áudio e vídeo de ensaio/aulas e performances e entrevistas semiestruturadas com os bacharelandos em Piano envolvidos na pesquisa. As situações investigadas forneceram indícios relativos à mobilização de conhecimentos, tanto tácitos como explícitos. Por sua vez, a entrevista semiestruturada foi realizada com intuito de adquirir informações sobre a formação musical, bem como os procedimentos de estudo, assim como impressões sobre as situações de prática em colaboração pianística.

As coletas foram realizadas com uma câmera digital SONY, modelo HDR-CX240, e todos os procedimentos de gravações foram empregados igualmente nos três casos investigados. Os dados foram coletados num período de aproximadamente quatro meses (um semestre

acadêmico), e adequaram-se às peculiaridades de cada caso. A Fig. 1 descreve o cronograma e as situações de coleta de cada caso.



**Fig. 1:** Tempo total das situações investigadas e natureza das situações de coleta para os três casos.

Os dados coletados foram tratados a partir da transcrição das entrevistas e do relato escrito em ordem cronológica dos eventos e de determinadas situações presenciadas (e registradas) nos ensaios. A partir de uma primeira leitura e codificação dos dados, elencaram-se três subcategorias preliminares e potenciais para se ponderar sobre a mobilização de conhecimentos, a saber: a vertente musical, a cognitiva e a sociocognitiva, conforme demonstra a Tab. 2. Essa opção teve como intuito facilitar a organização prévia dos dados, assim como oferecer parâmetros e critérios para a realização das descrições e análises dos casos.

Os aspectos elencados na Tab. 2 foram levantados como uma forma norteadora para observação e descrição do fenômeno em questão, uma vez que cada caso teve sua especificidade e diferentes fatores estavam envolvidos. O participante Antônio é um exemplo de criação de parâmetros específicos, pois contou com o fator da regência na sua prática.

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

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

**Tab. 2:** Aspectos potenciais para organização dos dados, tendo em vista perspectivas de mobilização de conhecimento em termos musicais, cognitivos e sociocognitivos.

Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa, todos os participantes tiveram suas identidades preservadas e os pseudônimos foram escolhidos por eles mesmos, e também por aqueles que estavam sendo acompanhados pelos estudantes. Todos os registros foram autorizados pelos instrumentistas e professores envolvidos, direta ou indiretamente, nas situações investigadas. É importante mencionar que a todos os participantes foi aberto o acesso às gravações, e os três bacharelados em Piano ganharam um CD com as gravações das suas respectivas entrevistas, além de terem firmado carta de cessão.

## Resultados e discussões

Os três participantes aqui pesquisados, Jorge, Antônio e Michael, possuíam no mínimo um semestre de experiência em colaboração com cantores nas classes de canto da universidade, pois atuaram como monitores<sup>1</sup> quando cursavam o segundo, quarto e sexto semestre, respectivamente, da Graduação em Música (Bacharelado em Piano). Embora tenham desenvolvido essa atividade simultaneamente, os graduandos possuíam trajetórias distintas no que diz respeito às suas experiências prévias com colaboração pianística: Jorge havia trabalhado como pianista de coros amadores, Antônio havia acompanhado alguns colegas de curso e auxiliado o coro da graduação e Michael iniciou seus estudos musicais no gênero popular, estreitando o contato com a música de concerto aos dezesseis anos de idade, tendo trabalhado com um colega de graduação, e também com repertório de piano a quatro mãos.

As situações de colaboração ocorreram de maneira diferenciada nos três casos: Jorge realizava as atividades da disciplina obrigatória de acompanhamento, e Michael realizava a função de monitor de acompanhamento na universidade. Antônio teve de se preparar em um prazo muito curto para acompanhar um coro (em substituição ao pianista titular), o que se traduziu no seu tempo de dedicação à preparação. Jorge e Michael, por sua vez, tiveram a oportunidade de despender mais tempo na construção do repertório com as colegas que acompanhavam (cf. Fig. 1).

A Tab. 3 apresenta alguns dos aspectos salientados pelos participantes durante as atividades de colaboração, compreendendo: abordagem inicial de estudo, leitura à primeira vista e decisões acerca de supressão de notas. Aspectos sobre a prática de piano solo e a colaboração também foram abordadas, bem como o valor que cada participante conferiu a essa atividade.

Tendo em vista os depoimentos dos participantes ilustrados na Tab. 3, os diferentes posicionamentos frente à atividade de colaboração ficaram ainda mais evidentes. Na abordagem inicial, Jorge (Tab. 3) tratou o repertório de colaboração de forma bastante análoga àquela que tratava o repertório solo do seu instrumento. Isso fica bastante evidente na relação que ele estabeleceu ao dizer que tudo o que aprende no repertório solo acaba sendo utilizado na colaboração pianística. Talvez seja por isso que esta atividade tenha lhe despertado interesse como um campo potencial de atuação profissional. Jorge decidiu não suprimir notas das reduções de orquestra que acompanhou. Tal posicionamento sugere duas hipóteses: (1) a falta de experiência em atividades de colaboração talvez tenha feito com que buscasse fidelidade à notação da partitura ou (2) o fato de considerar as obras como de fácil execução e não considerar a estratégia de suprimir notas como algo necessário.

---

<sup>1</sup> A atividade de monitor (bolsista) é oferecida pela universidade em forma de auxílio financeiro aos alunos de graduação que desejam trabalhar com acompanhamento de estudantes de canto, frequentando aulas e exames, e realizando ensaios semanais e performances.

	Jorge	Antônio	Michael
<b>Abordagem inicial</b>	Nada deu muito trabalho, mas eu botei a harmonia e fixei o dedilhado [...]. Então, eu pego uma coisa que tenho que tocar e aprendo tudo [...], aprendo tudo mesmo [...]. Primeiro, eu escuto a orquestra tocando [...], depois eu posso tentar copiar outro pianista.	Primeiro tentei meio que explorar a música! Não no sentido de aprender a tocar ela, mas no sentido de concepção mesmo, de entender a música e os temas e sobre qual material estávamos trabalhando [...]. Então, dividi em trechos que eu, realmente, não ia conseguir tocar sem parar e estudar, e trechos em que eu tentava aumentar a fluência da leitura.	Eu leio as coisas, tento ler o que está na partitura sem pensar muito no cantor às vezes e sem pegar versões [...]. Então, muita música eu não conheço e vou conhecer na hora que vou tocar com o cantor [...]. Enfim, então, tento ler sem pegar outras referências da mesma música sendo tocada, eu acho melhor tentar construir junto [...]. Duas cantoras, duas horas por dia seria o ideal, mas é muito difícil fazer isso por causa do repertório de piano.
<b>Leitura à primeira vista</b>	Eu diria que minha leitura é mediana [...]. Não me considero um bom leitor de partitura [...]. Na velocidade com que leio coisas novas, tudo eu preciso passar, repetir mais de uma vez [...]. Tudo eu preciso estar ali, lendo, estudando, botando o dedilhado, e sabe-se que para um bom acompanhador isso não funciona assim [...].	[Leitura] é uma coisa que [tento praticar] desde que entrei para a graduação e peguei um monte de cantor, e daí aprendi essa coisa de... [...] [se] eu vou perdendo, eu não fico olhando a nota que perdi, já vou indo...	Eu tenho a leitura muito fraca e preciso estudar muito, mas uma coisa que tem me ajudado, não só na leitura [do repertório] das gurias, mas em repertório solo, é não ler muita coisa junto. Pego um trecho e leio um pouco dele, não ficou tão bom, mas parte para outro trecho e daí lê uma parte maior da música [...]. Em trechos maiores, não consigo fazer essa leitura assim [...]. Na verdade, perco tempo se ficar querendo desenvolver a leitura à primeira vista, não dá tempo.
<b>Supressão de notas</b>		Procurei também tomar decisões: “Ah, esse trecho aqui está muito difícil e eu iria gastar duas horas estudando para tocar todas as notas e não tenho as duas horas, então, vou tirar notas” [...].	Estou começando a criar mais coragem [...]. Tinha tocado um concerto, e também era uma redução, e tinha muita nota, era muito difícil [...]. Então, estudava enlouquecidamente para tentar fazer todas aquelas notas, e não dá [...]. Então, agora estou cortando mais as notas, estou tentando e, aí sim, eu preciso ouvir alguma gravação, porque não conheço direito.

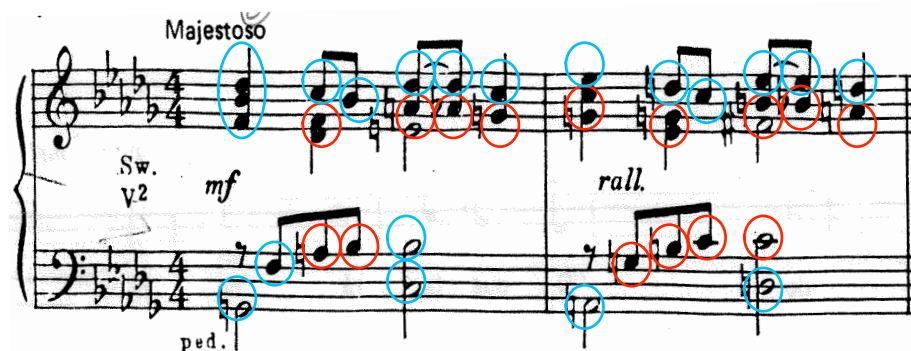
**Tab. 3:** Depoimentos dos participantes sobre as atividades de colaboração vivenciadas.



	Jorge	Antônio	Michael
<b>Relação com o repertório solo</b>	Se eu aprendo alguma coisa no solo, isso, de alguma forma, cai no acompanhamento, não tem como, não, a música é uma só... Tudo o que tu faz no acompanhamento é o que tu aprendeu no solo.	[...] Mesmo porque as coisas que a gente trabalha no instrumento hoje são muito refinadas e específicas. Se eu quisesse tocar esse repertório no mesmo nível que eu toco o meu repertório, eu iria precisar do mesmo tempo que eu toco [...].	São duas coisas. No repertório [solo], a gente estuda sozinho e faz tudo, e nesse repertório [colaboração] a gente estuda sozinho e essa é uma parte do estudo [...], mas daí toca com o cantor [...], é outro estudo [...]. Acho que é diferente porque tu vê de outra maneira.
<b>Valor da atividade</b>	É muito importante desenvolver essa prática, porque é uma coisa em que eu gostaria muito de trabalhar quando saísse da universidade.	Então, eu acho que, para o pianista, é importante isso porque senão a gente só fica sozinho e acaba não aprendendo a ouvir, mesmo a seguir um regente, que é uma dificuldade que eu realmente tenho.	Experiência! E a gente fica com mais ferramentas, com ideias diferentes, com diferenças de repertório [...]. Fora que sempre tem a coisa de tocar com outras pessoas [...] que pensam diferente e vão ter outra ideia da mesma coisa que você [...].

**Tab. 3:** Depoimentos dos participantes sobre as atividades de colaboração vivenciadas (cont.).

Pelos depoimentos de Antônio (Tab. 3), é possível perceber um pouco mais de perspicácia por parte do estudante frente à atividade de colaboração. O graduando pareceu desenvolver estratégias de compreensão musical que visassem o máximo de economia de tempo possível ao suprimir notas e ao selecionar trechos onde possuía mais dificuldade de fluência, parecendo ser esta última o seu objetivo principal com a cantata. Tal constatação advém do fato de Antônio estabelecer uma separação entre seu repertório solo e aquele como colaborador/acompanhador na cantata. Assim, pode-se inferir que seu objetivo principal foi o de servir como apoio ao coro e ao regente. A Fig. 2 ilustra um exemplo de supressão de notas realizada por Antônio.



**Fig. 2:** Notas suprimidas (circuladas em vermelho) e executadas (circuladas em azul) por Antônio na modalidade de colaboração com o coro. No calvário *pereceu* da cantata *Celebração da Páscoa* de De Cou, comp. 1 e 2.

Michael (Tab. 3) pareceu bastante sensível ao encarar a atividade de colaboração como forma de experiência não apenas musical, mas também de aprendizado social, ao perceber as possibilidades de desenvolvimento através do estudo e convivência com outras pessoas. Contudo, demonstrou também uma clara relação de causa/efeito entre o tempo despendido na prática com a qualidade obtida na mesma. O graduando pareceu colocar a questão temporal e sua própria falta de experiência como um empecilho para o desenvolvimento da atividade quando mencionou sobre a supressão de notas e a percepção de sua habilidade de leitura musical, por exemplo. A literatura aponta a necessidade de equilíbrio entre qualidade e quantidade de horas nas situações de prática instrumental. Não adianta apenas praticar, é preciso identificar problemas, hipotetizar soluções e estabelecer metas exequíveis a serem atingidas (cf. WILLIAMON; VALENTINE, 2000. SANTOS; HENTSCHE, 2009).

Em termos de habilidade de leitura musical (Tab. 3), com exceção de Antônio, que pareceu desenvolver estratégias para o fluxo da leitura à primeira vista, Jorge e Michael não se consideraram bons leitores. Na literatura, Paiva e Ray (2006) argumentam que, através de uma observação da partitura, o pianista pode fazer escolhas do que deve ser priorizado para a execução numa grade coral, por exemplo. Entre as estratégias mencionadas pelos autores está a visualização sistemática da partitura, observando pontos de concentrações de notas que podem significar ritmos mais rápidos ou mais complexos, mudanças do padrão rítmico (anterior) e/ou ocorrência ou acúmulo de acidentes. Em outras palavras, as referências pessoais durante a preparação das obras em estudo parecem advir de perspectivas distintas (e mesmo complementares), que acabam tendo relação tanto com nível de expertise, como também com os valores (e crenças) pessoais de cada instrumentista. Assim, as vertentes da preparação são construídas a partir daquilo que o instrumentista entende ser um caminho possível para atingir sua compreensão musical do fenômeno em estudo: alguns preferindo ter a partitura (e suas próprias ferramentas) como referência para a aproximação e desenvolvimento; outros optando por conhecer, o máximo possível, referências aurais e, também, visuais e cinestésicas (a partir dos vídeos, por exemplo) como ponto de partida e/ou ao longo de seu estudo. Ou ainda, combinação dessas abordagens. Nesse sentido, Michael procurou se distanciar, num primeiro momento, do uso de gravações, mas mencionou necessitá-lo nos casos de supressão de notas. Jorge, por sua vez, dispôs-se a ouvir versões com orquestra e piano e a observá-las na comparação com a versão transcrita.

A questão das crenças e dos valores pessoais relacionados aos níveis de expertise dos participantes pode ser ponderada em relação aos seus posicionamentos frente às situações vivenciadas nas atividades de colaboração pianística. Na literatura estuda-se e propõe-se visualizar estudantes através de seus níveis de expertise frente às situações vivenciadas (cf. GINSBORG, 2002), mas é preciso ponderar também sobre a interseção entre níveis de expertise e modos de ser e valorizar as situações vivenciadas. Os depoimentos de Antônio (sintetizados na Tab. 3) demonstram um instrumentista proficiente, tanto por sua autonomia para lidar com a questão da preparação da cantata em tempo bastante limitado (apenas uma semana), como também por parecer ter recuo da situação para tomadas de decisões que o possibilitaram tornar seu processo de estudo mais eficiente. Antônio demonstrou ainda seus valores pessoais direcionados na questão da leitura musical (indo para frente, buscando querer ter a noção do todo e não recuando para não perder a fluência possível desde a primeira leitura) e no fato de querer aproveitar a situação para aprender a seguir um regente, que era uma dificuldade que ainda percebia em si mesmo.

Jorge (Tab. 3) aparentou uma mescla de novato com iniciante avançado. Ele demonstrou ainda a busca incessante, por ser (e parecer) competente em termos de nível de expertise musical. Sua

disponibilidade, generosidade e, mesmo, sinceridade com a colega violinista durante as situações de ensaio fizeram-no demonstrar seu valor pela atividade que entrevia nas situações de colaboração que vivenciava, e, por isso mesmo, mencionou querer e valorizar a possibilidade de poder vir a atuar como pianista colaborador em suas atividades profissionais futuras (Tab. 3 - valor da atividade). Michael foi aquele que demonstrou ter atingido certa competência durante sua formação profissional, apontando visualizar as situações de colaboração com ênfase distinta daquela da preparação de seu repertório. Para Michael, a situação de colaboração foi valorizada, principalmente, pela oportunidade de refletir sobre viabilidades de se entrever outras concepções e formas de realizar uma dada obra em estudo (Tab. 3).

A seguir será relatada a observação dos ensaios e performances de cada participante, bem como uma comparação dos resultados obtidos.

**A observação dos ensaios e das performances públicas.** Através das observações dos ensaios surgiram evidências de seus modos aparentes de ser. Jorge demonstrou-se bastante solícito e paciente com a violinista que colaborava (Valentina), além de, por vezes, parecer exercer a liderança do ensaio, sendo incisivo e sem reservas ao mencionar aquilo que percebia ser necessário melhorar. Existia no graduando a disposição em realizar a construção conjunta das obras com a colega, demonstrando seu forte engajamento pessoal e autodeterminação para a realização da atividade. Já Antônio pareceu bastante sensível às orientações do regente (Charles), mesmo demonstrando aparente distanciamento do coro, fato provavelmente devido ao pouco tempo para a construção de uma maior interação com os coristas. O fator regente na prática de Antônio o difere dos outros dois casos, pois o graduando tinha, de fato, a única função de acompanhar, visto que as decisões interpretativas eram tomadas pelo maestro, não cabendo ao estudante intervenções mais substanciais. Um questionamento que aqui surge é: até que ponto essa situação assim permaneceria, caso Antônio tivesse a oportunidade de maior aprofundamento de seu conhecimento performático da cantata? Michael, por sua vez, demonstrou bastante sensibilidade no trato com as duas estudantes de canto com quem colaborou em função de seus modos aparentes de ser diferenciados. As interações com Malia (graduanda de 3º semestre) foram mais frequentes e, com Carmen, Michael assumia uma postura mais passiva, mas não necessariamente distante, fato que ocorreu provavelmente por Carmen estar perto do seu recital de meio de curso e, conseqüentemente, de sua concepção estar mais definida para a interpretação das obras de seu repertório.

Com exceção de Antônio, a quem era atribuída a função exclusiva de acompanhar, os outros dois graduandos tiveram oportunidades de interagir em conjunto através da verbalização direta com as colegas de curso. Essa disposição em se posicionar e intervir demonstrou-se mais latente em Jorge, talvez pelo fato de o graduando ter interesse na prática de colaboração como atividade profissional, conforme relatou em sua entrevista.

Nas performances, os três graduandos apresentaram semelhanças no que diz respeito ao equilíbrio sonoro, manutenção do fluxo, adaptação aos andamentos do(s) outro(s) e rápida recuperação nos eventuais erros. Jorge demonstrou maior eloquência nos *tutti* das duas obras que acompanhou, contudo, alguns problemas com a acentuação métrica (básica) dos compassos, conforme ilustra a Fig. 3: Jorge acentuou a parte fraca do compasso de forma recorrente. Embora percebesse e verbalizasse essa ocorrência, teve muita dificuldade para suplantar esse problema.



**Fig. 3:** Tempos (assinalados em vermelho) acentuados por Jorge (observação de situações de performance). Concerto de Viotti, 1º mov., comp. 84-91.

Antônio demonstrou precisão em relação à regência, mesmo em face de pequenos desencontros rapidamente ajustados. O graduando ainda adaptou-se a um instrumento eletrônico, demonstrando versatilidade para atuar em situação com a qual não estava acostumado, conforme ele mesmo mencionou em sua entrevista:

[...] uma característica desses pianos, pelo menos pra mim, que não tenho experiência nenhuma com eles, é que, dependendo se você toca um pouco mais forte, sai um volume cinco vezes maior, ele dá uns gritos. É como se a pessoa tivesse cantando e, do nada, desse um berro. Aí, tem esse problema. Eu não gosto desses pianos! (ANTONIO, 2015).

As principais semelhanças na prática de colaboração dos três graduandos foram no tocante a: (1) forma de estudo (olhar o todo e estudar os trechos); (2) recuperação de erros na performance; (3) bom relacionamento com os companheiros; (4) disposição em ouvir o outro (sejam os colegas, o regente, os professores); e, finalmente, em termos musicais, três aspectos essenciais: (5) fluência em termos rítmicos e harmônicos; (6) adaptabilidade a diferentes andamentos; (7) equalização sonora. Esses dois últimos aspectos foram mencionados na literatura como ferramentas importantes a serem utilizadas pelo pianista colaborador (KATZ, 2009: 55).

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

A Tab. 4 apresenta proposições de disposições experienciais de cada participante, fundamentadas nas declarações e nas observações de suas respectivas participações em situação de colaboração.

<b>Categorias</b>	<b>Jorge</b>	<b>Antônio</b>	<b>Michael</b>
<b>Engajamento</b>	Engajamento pessoal intenso e envolvimento na atividade de colaboração.	(Aparente) distanciamento do(s) outro(s), contrapondo-se a uma disposição latente para se integrar no pertencimento do grupo. Seriiedade frente à disposição para o comprometimento, uma vez que se sentiu valorizado e incentivado.	Descomprometimento aparente com algumas situações vivenciadas, dada a tranquilidade demasiada demonstrada.
<b>Comunicabilidade</b>	Comunicação verbal clara e objetiva, não se intimidando para realizar críticas, apontar erros e elogiar.		Maleabilidade para lidar com as colegas em função de modos de ser aparentemente diferenciados, demonstrando tanto ter a percepção do(s) outro(s) como também saber adequar-se em função da situação.
<b>Postura nos ensaios</b>	Paciência para o estudo conjunto e disposição para passar as partes quantas vezes achar necessário.	(Demonstração) de sensibilidade para perceber que a situação do convite era uma questão emergencial (para o regente, não para o grupo, que desconhecia até o momento do convite).	Aparente despreocupação com sua produção performática durante os ensaios (e aulas) por falta de estudo individual.
<b>Estratégias na prática</b>	Valorização da definição explícita da colocação dos dedilhados. Interesse em relacionar instrumentos da orquestra com os trechos da redução da obra na partitura, possivelmente para se sensibilizar com nuances tímbricas. Reconhecimento e anotação da harmonia básica como recurso para o desenvolvimento do discurso musical.	Eficiência para estabelecer o que e como estudar, demonstrando equilíbrio entre querer atingir a fluência dos eventos, mas também alcançar a noção expressiva das mudanças de caráter entre as diversas partes e movimentos da cantata. Ajustes e adaptações em termos de escolhas sobre supressão de notas que teria que realizar em tempo hábil, em função da atividade que estava se propondo a realizar.	Discernimento ao fazer escolhas das notas a serem suprimidas para facilitar a execução sem perder a ideia geral do todo.

**Tab. 4:** Proposição das disposições experienciais dos três participantes apontando os modos aparentes de ser, assim como abertura para mobilização de conhecimentos.

<b>Categorias</b>	<b>Jorge</b>	<b>Antônio</b>	<b>Michael</b>
<b>Atuação na performance</b>	<p>Manutenção do fluxo rítmico e adaptação ao andamento e sonoridade de Valentina, permitindo a projeção da estudante.</p> <p>Controle do equilíbrio sonoro e maior projeção do piano em partes onde a solista não tocava.</p>	<p>Intencionalidade para comunicar caráter expressivo.</p> <p>Melhora qualitativa do nível de sua produção musical entre o primeiro ensaio e a apresentação pública, principalmente no que diz respeito às mudanças de andamentos do 9º movimento (<i>Pot-pourri</i>), algo que não estava tão eficiente num dos ensaios gerais.</p>	<p>Manutenção do fluxo rítmico e adaptação ao andamento e sonoridade do outro, permitindo a projeção vocal das graduandas.</p> <p>Relativa desenvoltura para recuperação de erros na performance, sem afetar o equilíbrio sonoro entre as partes.</p> <p>Demonstração de relativa desenvoltura nas situações de performances públicas, apontando ser capaz de se focar para estudar quando se sentiu pressionado pela situação.</p>
<b>(Auto)avaliação</b>	<p>Capacidade de reconhecer os próprios erros e deficiências, mesmo com pouco escopo de soluções potenciais para resolvê-los.</p>	<p>Ciência de que as situações de ensaio e prática iriam melhorar o nível potencial de sua realização performática ao longo do tempo.</p> <p>Ponderação, apesar da aparente autoconfiança, no que poderia ser alçando ao longo do tempo estabelecido.</p> <p>Perspicácia para avaliar rapidamente prós e contras da situação real que se apresentava.</p>	<p>Consciência do limite do escopo de seu conhecimento para a especificidade das atividades.</p> <p>Consciência de sua limitação no tocante à compreensão de línguas estrangeiras, podendo comprometer o engajamento (pelo entendimento) e a expressividade.</p>

**Tab. 4:** Proposição das disposições experienciais dos três participantes apontando os modos aparentes de ser, assim como abertura para mobilização de conhecimentos (cont.).

As disposições experienciais demonstradas implicitamente durante as situações de coleta de dados e propostas na Tab. 4 foram fundamentais para a reflexão sobre a mobilização de conhecimentos. Para Santos (2007), a disposição experiencial é iniciada desde as primeiras aproximações com as peças a serem aprendidas, na medida em que o material musical é escrutinado e manipulado. Ao longo da preparação, nas experiências disposicionais, são trazidas todas as vivências musicais prévias, explícita- ou implicitamente, e que surgem como uma abertura para a mobilização de conhecimentos. Nas proposições de disposições de engajamento, comunicabilidade e postura nos ensaios, pode-se perceber que a questão idiossincrática acabou qualificando a atividade do pianista: Antônio mostrou-se essencialmente como um acompanhador do grupo coral; Michael atuou como correpetidor das cantoras; e Jorge, ainda que de maneira incipiente, buscou intensamente colaborar na formatação de um produto musical. Disposições acerca de estratégias da prática, atuação na performance e (auto)avaliação mostraram-se vinculadas não somente às suas idiossincrasias, mas também às suas habilidades até então adquiridas (cf. Tab. 4).

Na literatura acerca das situações de prática e performance musical discute-se que o instrumentista explora suas habilidades sensoriais durante as situações de performance (aural, cinestésica e visual) para fornecer diferentes tipos de retroalimentações sensoriais a cada ação perceptiva, as quais permitem que o cérebro manipule as informações, bem como monitore e regule a ação (GINSBORG, 2004: 128). De acordo com Mantovani e Santos (2015), isso significa que, ao mesmo tempo em que percebemos uma informação pelas modalidades, obtemos um retorno imediato das mesmas por retroalimentações sensoriais (aural, cinestésica, visual e tátil), possibilitando-nos planejar a ação futura. Em outras palavras, pode-se que argumentar que, nas disposições experienciais, preexistem habilidades sensoriais (cinestésicas, visuais e aurais) que são manipuladas à medida que a preparação musical é desenvolvida.

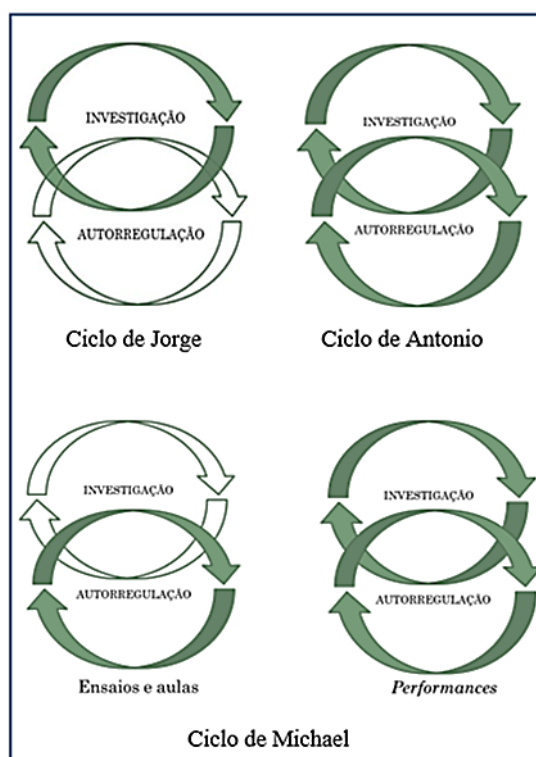
No modelo de Santos (2007), as disposições experienciais desempenham o papel propulsor de abertura e disponibilidade com vistas a potenciais relações com os conhecimentos musicais, aqui entendidos como modos de pensar e agir durante um período de prática ou ensaio com vistas à preparação intencional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

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

Em seu modelo, Santos (2007) descreve a mobilização de conhecimentos musicais em termos da articulação entre investigação e autorregulação:

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

A Fig. 4 apresenta uma proposição de dinâmica cíclica de investigação e autorregulação, princípios fundamentais na mobilização de conhecimentos musicais a partir do modelo de Santos (2007).



**Fig. 4:** Proposição de ciclos de investigação e autorregulação dos três casos investigados a partir do modelo de Santos (2007). Setas vazias significam carência dos procedimentos em questão. Setas cheias significam que a etapa do ciclo foi realizada.

De acordo com a Fig. 4, a dinâmica cíclica da mobilização de conhecimentos musicais de Jorge centra-se mais em etapas de investigação do que autorregulação. O graduando, apesar de ser capaz de identificar ou elencar problemas de sua prática, não dispunha ainda de conhecimentos prévios para resolvê-los. No caso de Antônio, sua prática de colaboração articulava-se tanto em ciclos de investigação como de autorregulação. No caso de Michael, puderam ser hipotetizadas duas situações: (1) aquelas de situações de ensaio e de aula, onde sua aparentemente falta de engajamento nas atividades fazia com que o avanço da preparação do repertório em colaboração fosse impulsionado mais por meios de autorregulação do que de investigação; e (2) as situações próximas à performance pública, nas quais Michel mobilizou-se com vistas à investigação de meios sistemáticos para aprimorar sua performance. Em outras palavras, próximo às situações de performance pública percebia-se avanço da preparação das peças em colaboração que se sustentava pelo equilíbrio entre as etapas de investigação e de autorregulação.

O modelo de Santos (2007) revelou-se passível de ser explorado nesse estudo sobre as perspectivas de mobilização de graduandos de piano em situação de colaboração pianística, principalmente no que se refere às diferenças apontadas acerca do ciclo de investigação e de autorregulação, que se revelou distinto entre os participantes aqui investigados. Nesse estudo hipotetizou-se esquematicamente sobre essa dinâmica (Fig. 4), na medida em que se pode



argumentar que Jorge demonstrou uma autorregulação ainda insuficiente, o que acabou desacelerando sua eficiência nas situações de prática, pelo menos em termos de resoluções pontuais de problemas por ele mesmo elencados. Antônio já iniciou o ciclo investigando e autorregulando simultaneamente: sua varredura inicial sobre a cantata pareceu ser focada e já continha, por isso mesmo, indícios consistentes de (auto)gerenciamento sobre as situações de prática. Michael apontou uma frequência descontínua do ciclo, com momentos de mais autorregulação que investigação, e outros, em que, deliberadamente, buscou o equilíbrio (principalmente perto das situações de performances públicas). Aparentemente, aqui o impasse não esteve na falta de móveis experienciais (como ele mesmo pensou e declarou em sua entrevista), mas na falta de regularidade do ciclo de investigação e autorregulação. Em suma, o modelo de Santos (2007) mostrou-se funcional no sentido amplo em termos de aprendizagem musical, ou seja, mais no sentido da relação dos participantes com as formas de pensar e agir frente às situações musicais vivenciadas. No entanto, não foi possível identificar estratégias, ou seja, ações e maneiras de agir pontuais, o que permitiria mapear a natureza da mobilização de conhecimentos musicais. Talvez, o foco da coleta nos ensaios e nas performances tenha limitado a obtenção de dados que pudessem revelar a especificidade do conhecimento musical aí envolvido.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa procurou investigar as perspectivas na mobilização de conhecimentos em música por graduandos de piano em atividades de colaboração pianística, que se revelaram nas diferentes maneiras de perceber e abordar a atividade de colaboração nas quais os participantes estavam envolvidos, imbuídos tanto de suas crenças como de valores demonstrados.

Na presente investigação foi possível mapear mais procedimentos (pelas maneiras que eles relataram sua prática) do que estratégias pontuais. Para tal, teria sido necessário o registro da prática individual e um número maior de entrevistas com os participantes, o que fugiria do escopo deste estudo. Quanto à natureza dos pensamentos e ações vivenciados nas situações de colaboração pianística, a análise, em termos de aspectos musicais, cognitivos e sociocognitivos, revelou-se como uma estratégia eficiente para organização e análise dos dados com vistas à identificação de conhecimentos mobilizados. Entretanto, apesar da categorização inicial prever três pilares analíticos, observou-se que os dados revelavam, em grande maioria, apenas duas facetas: músico/cognitiva e sociocognitiva. Dessa forma, constatou-se que futuras investigações serão necessárias para revelar os conhecimentos específicos dessa atividade de colaboração. Por exemplo, algo que suscita reflexão é sobre o aspecto do consenso que parece existir na literatura sobre a necessidade de se ter leitura musical à primeira vista nas situações de colaboração pianística, mesmo já existindo pesquisas sobre a temática no Brasil (COSTA, 2011. RUIVO, 2015). Independentemente de esta habilidade ser um requisito potencialmente fundamental, quais seriam as nuances entre uma leitura à primeira vista e uma decodificação eficiente e rápida, ou seja, não necessariamente à primeira vista? O quanto essa habilidade não seria idealizada? A habilidade de supressão de notas garantiria uma leitura à primeira vista funcional?

Acredita-se que, para atingir as habilidades que a literatura aponta como inerentes para o desenvolvimento da função de colaborador, é necessário estudo formal e específico, o que pode e deve ser revisto pelas universidades brasileiras através da criação de cursos, conforme já ressaltaram outros autores, visto que essa é uma função profissional potencial para os futuros

graduandos em Música (habilitação em piano). Ainda assim, sabe-se que para atingir um nível de proficiência de todas as habilidades elencadas é necessário ter-se considerável experiência com as mais diversas formações instrumentais e vocais dentro do universo da colaboração. Independentemente da formação acadêmica específica, predominantemente voltada para a vivência no repertório solo, os graduandos aqui investigados realizaram suas atividades de forma satisfatória dentro do nível de conhecimentos musicais que dispunham até aquele momento, pois todas as performances se demonstraram num bom nível de fluência dos eventos e equilíbrio sonoro.

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

Estudar a mobilização de conhecimentos em atividades de colaboração colocou em evidência dois fatores: (1) a influência que experiências prévias sistematizadas (ou seja, já aprendidas) e formas de interesse pessoal exercem nesta vertente de prática musical e (2) a importância de se investigar o que já existe em termos de conhecimentos vivenciados (e sistematizados) nas experiências dos estudantes de graduação a fim de se buscar relacionar formas de conhecimentos e maneiras de aprender.

## Referências

- ADLER, Kurt. *The Art of Accompanying and Coaching*. New York: Da Capo Press, 1976.
- ALEXANDRIA, Marília de. *A construção de competências do pianista acompanhador: uma função acadêmica, ampla e diversificada*. Dissertação (Mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.
- ANTONIO. Entrevista concedida a Cianbroni. Porto Alegre, mar. 2015. Arquivo de vídeo em formato M2TS.
- BAKER, Dian. *A Resource Manual for the Collaborative Pianist: Twenty Class Syllabi for Teaching Collaborative Piano Skills and an Annotated Bibliography*. Tese (Doutorado). Arizona State University, 2006.
- BINDEL, Jennifer. *The Collaborative Pianist and Body Mapping: A Guide to Healthy Body Use for Pianists and their Musical Partners*. Tese (Doutorado). Arizona State University, 2013.
- BLANK, Marilyn; DAVIDSON, Jane. An Exploration of the Effects of Musical and Social Factors in Piano Duo Collaborations. *Psychology of Music*, v. 35, p. 231-248, 2007.
- BLUM, David. *The Art of Quartet Playing: The Guarneri Quartet in Conversation with David Blum*. New York: Cornell University Press, 1986.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber* (Elementos para uma teoria). Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

CIANBRONI, Samuel Henrique. *Perspectivas e impasses na mobilização de conhecimentos em música de graduandos em situações de colaboração pianística: estudos exploratórios*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, José Francisco da. *Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa*. Tese (Doutorado). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COELHO, Marília de Alexandria Cruz. Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical. ENCONTRO DA ANPPOM, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre, 2003. p. 945-961. Disponível em: <[http://antigo.anppom.com.br/anais/ANPPOM\\_2003.pdf](http://antigo.anppom.com.br/anais/ANPPOM_2003.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2016.

DELBANCO, Nicholas F. *The Beaux Arts Trio: A Portrait*. New York: Morrow, 1985.

FORD, Luan; DAVIDSON, Jane W. An Investigation of Members' Roles in Wind Quintets. *Psychology of Music*, v. 31, p. 53-74, 2003.

GINSBORG, Jane. Classical Singers Memorizing a New Song: An Observational Study, *Psychology of Music*, v. 30, n. 1, p. 56-99, 2002.

\_\_\_\_\_. *Strategies for Memorizing Music*. In: WILLIAMON, A (Ed.). *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*. Great Britain: Oxford University Press, 2004. p. 123-141.

GINSBORG, Jane; CHAFIN, Roger; NICHOLSON, George. Shared Performance Cues in Singing and Conducting: A Content Analysis of Talk During Practice. *Psychology of Music*, v. 34, n. 2, p. 167-192, 2006.

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

KING, Elaine C. The Roles of Student Musicians in Quartet Rehearsals. *Psychology of Music*, v. 34, p. 262-282, 2006.

LEE, Pei-Shan. *The Collaborative Pianist: Balancing Roles in Partnership*. Tese de Doutorado. The New England Conservatory of Music. Boston, Massachusetts, 2009.

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

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

MUNDIM, Adriana Abid. *Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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

NAGELL, Ann Burritt. *A Collaborative Pianist's Perspective Regarding Touch and Qualities of Clarté in the Late Song Cycles of Gabriel Faure*. Tese (Doutorado). Arizona State University, 2007.

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

PAIVA, Sérgio di; RAY, Sonia. O pianista co-repetidor de grupos corais: estratégias para a leitura à primeira vista. CONGRESSO DA ANPPOM, 16., 2006, Brasília. *Anais...*, Brasília, 2006. p. 1063-1069.

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

RICH, Carol. *A Manual for the Vocal Accompanist*. Tese (Doutorado). The School of Music, University of Washington, 2002.

ROSE, Erma L. *Competencies in Piano Accompanying*. Tese (Doutorado). North Texas State University. Denton, Texas, 1981.

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

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

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

\_\_\_\_\_. A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In: ILARI, Beatriz. ARAÚJO, Rosane Cardoso (Org.) *Mentes em música*. Curitiba: Editora de Artes, 2009. p. 93-115.

SANTOS, Antunes Teixeira dos Santos; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. *Per Musi*, v. 19, p. 72-82, 2009.

\_\_\_\_\_. The Preparation of a Piano Repertoire According to Elliot's Musical Knowledge Model: Three Cases Studies. *International Journal of Music Education*, v. 28, n. 3, p. 247-268, 2010.

SASANFAR, Justine Karmel. *Influence of Aural and Visual Expressivity of the Accompanist on Audience Perception of Expressivity in Collaborative Performances of a Soloist and Pianist*. Tese (Doutorado). College of Music, The Florida State University, 2012.

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

WHITE, Christopher Edward. *The Art of Accompanying the Jazz Vocalist: A Survey of Piano Styles and Techniques*. Tese (Doutorado). University of Illinois, Urbana, 2010.

WILLIAMON, Aaron; DAVIDSON, Jane W. Exploring Co-Performer Communication. *Musicae Scientiae*, v. 6, p. 53-72, 2002.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality. *British Journal of Psychology*, v. 91, p. 353-376, 2000.

## **Agradecimentos**

S. H. C. Agradece à CAPES pela bolsa concedida. R. A. T. S. agradece ao CNPq pelo recurso concedido (Projeto Universal n.º. 472652/2012-5)

.....  
**Samuel Henrique Cianbroni** é natural de Presidente Prudente/SP, iniciou seus estudos no piano na Escola Municipal de Arte Professora Jupyra Cunha Marcondes, obtendo em 2008 o grau de técnico instrumentista pela mesma instituição. Tornou-se, em 2010, bacharel em Piano pela Universidade Estadual de Maringá. Como bolsista CAPES obteve o título de mestre em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com pesquisa sobre colaboração pianística com alunos de graduação. Obteve menção honrosa e premiações, respectivamente, nos concursos Paulo Giovannini, Rosa Mística e Villa-Lobos da FITO, e foi finalista do concurso Jovens Músicos da série Música no Museu (RJ) durante a edição de 2015. Foi bolsista do IV Festival Música das Esferas de Bragança Paulista e do 44º Festival de Inverno de Campos do Jordão. Atualmente cursa o Doutorado em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação de Ney Fialkow e Regina Antunes dos Santos. [samcianbroni@hotmail.com](mailto:samcianbroni@hotmail.com)

**Regina Antunes Teixeira dos Santos** é bacharel em Música, com habilitação Piano (UFRGS). Obteve o título de Maître em Educação Musical da Université Toulouse Le Mirail (Toulouse, França). Realizou aperfeiçoamento em piano com Profa. Minako Fujita (Ueno Gakkuen, Tóquio, Japão). Em 2003 concluiu dissertação de Mestrado em Educação Musical (UFRGS) e, em 2007, sua tese de doutorado em Educação Musical (UFRGS) sob orientação da Prof.ª Dra. Liane Hentschke. No período 2008-2010 realizou pós-doutorado em práticas interpretativas (UFRGS), sob supervisão da Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling. De 2011 a 2012 foi professora de teclado da FUNDARTE. Atualmente é professora do Instituto de Artes da UFRGS. Em pesquisa, sua área de atuação concentra-se na interconexão entre performance instrumental, conhecimento musical e estratégias de expressão emocional. [00080072@ufrgs.br](mailto:00080072@ufrgs.br)