

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

**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**

Guilherme Farias de Castro Montenegro

Brasília  
2013

Guilherme Farias de Castro Montenegro

**OS MODOS DE SER E AGIR DO PIANISTA COLABORADOR:  
um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola  
de Música de Brasília**

Dissertação de Mestrado defendida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical. Linha de pesquisa: Concepções e vivências em Educação Musical.

Orientação: Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho  
Cascelli de Azevedo

Brasília  
2013

Guilherme Farias de Castro Montenegro

**OS MODOS DE SER E AGIR DO PIANISTA COLABORADOR:  
um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola  
de Música de Brasília**

Dissertação de Mestrado defendida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto” da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Musical. Linha de pesquisa: Concepções e vivências em Educação Musical.

---

Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (Orientadora) – UnB

---

Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer – UFSM (Membro Externo)

---

Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – UnB (Membro Interno)

---

Dra. Maria Isabel Montandon – UnB (Membro Suplente)

Brasília, 30 de setembro de 2013.

Ao Bernardo, o primeiro sobrinho que está por vir e que, por antecipação, já transforma  
nossas vidas com alegrias infinitas.

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo que, com sua sabedoria, amizade, ternura, profissionalidade, compromisso e humanismo, me acolheu desde a graduação em 2008, depositou confiança no meu trabalho e acreditou em meu potencial como aluno, professor, pesquisador e ser humano.

Aos professores do PPG – MUS, Dra. Cristina Grossi, Dra. Delmary Abreu, Dra. Maria Isabel Montandon e Dr. Paulo Marins, pessoas extremamente competentes que me ensinaram os inúmeros caminhos da investigação qualitativa e foram decisivos na minha trajetória formativa como pesquisador e professor.

A Profa. Dra. Lúcia Silva Barrenechea que atenciosamente recebeu meu projeto de pesquisa destinado ao Exame de Qualificação e que, com sua sabedoria e sensibilidade, emitiu parecer, iluminando caminhos e outras possibilidades para a investigação.

Aos funcionários do PPG, em especial Sra. Luzia Pereira Andrade e Sra. Ana Cláudia de Freitas Ramalho que, com muita gentileza, me atenderam em assuntos da vida acadêmica e, ao longo do tempo, conquistaram a minha sincera amizade.

Aos colegas de mestrado, Augusto, Hermes, Josilaine, Larissa, Maria Débora, Tânia e Verônica, que me ensinaram a ver o a diversidade de problemas de pesquisa, as diferentes estratégias de estudo, e que compartilharam suas sabedorias, dificuldades e alegrias, inspirando-me a seguir em frente.

Aos pianistas colaboradores desta investigação que, ao concederem as entrevistas, me ajudaram a compreender um pouco mais sobre mim mesmo, sobre a profissão e sobre os modos de ser e agir.

Aos alunos do CEP-EMB que, nas vivências musicais diárias me trouxeram (e ainda trazem) reflexões sobre ensinar e aprender música, sobre a minha atuação e, com isso, oferecem oportunidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Em especial, Bruno Marques, Eliza Célis, Emanuel Távora, Heloína Cândido, Paulo Pinheiro e Railon Santos.

As professoras Alda David Pinheiro (*in memoriam*), Jaci Toffano, Maria de los Angeles Iglesias e Neusa França que, com muita paciência e dedicação, ensinaram-me a tocar piano e oportunizaram momentos nos quais pude me apaixonar pelo mundo da música.

Aos meus pais, Frederico e Sueli, que sempre me incentivaram e apoiaram nos estudos musicais e nas decisões em todas as situações e dimensões da vida, ou seja, me ensinaram a alegria de viver e a determinação para seguir.

Aos meus irmãos, Frederico e Larissa, com quem posso contar a qualquer hora do dia ou da noite e com quem vou descobrindo a alegria de viver na mesma geração. Amo incondicionalmente!

A todos os meus amigos e amigas e em especial, André Sinico, Ariane Ciegliniski, Daniela Godoy, Emanuel Távora, Hadassa Pacheco, Jéssica Pacheco, Larissa Paggioli, Taís Vilar, pelo carinho e pela preocupação com a minha jornada pelo mestrado.

Ao Fernando Henrique Machado Roriz, com quem aprendi que a vida se constrói no respeito e no companheirismo e que tão importante como a perseverança e o compromisso, a responsabilidade para realizar e a cobrança para estudar, é necessário perdoar-se, reconhecer as limitações e, acima de tudo, viver e amar a vida.

A Deus, pela oportunidade de viver e pela saúde a mim concedida para chegar até aqui.

*Alguns jogadores de tênis e de golfe preferem jogos individuais aos jogos coletivos em que haja parceria, mas eu prefiro a parceria. Então deixemos que o pianista solista tenha a emoção e a glória de tocar com a mão solitária. Eu continuarei, assim espero, a alcançar minha emoção musical a partir da colaboração e da alegria que surgem do perfeito trabalho em equipe.*

(MOORE, 1984, p. 30, tradução nossa)

## RESUMO

O pianista colaborador, também conhecido como correpetidor, acompanhador e *coach*, é um profissional que vem atuando em diversos contextos, dentre eles, as instituições de ensino musical. Nesses espaços, o trabalho desenvolvido consiste em acompanhar outros músicos em seus repertórios cuja formação instrumental/vocal é diversificada: duos, trios, quartetos, quintetos e sextetos, e grupos corais e orquestrais. A atividade musical tem por finalidade preparar o repertório e auxiliar o músico em situações de apresentação em público, em aulas de instrumento/canto, *master classes*, festivais e concursos. A presença desse profissional em instituições de ensino musical estimulou a presente investigação cujo objetivo geral foi compreender como os pianistas colaboradores percebem seus modos de ser e agir na profissão. A instituição selecionada para a investigação foi o Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP – EMB), onde atuam treze pianistas colaboradores no Núcleo de Piano Acompanhamento e Correpetição (NPAC). A natureza organizacional do trabalho nesse núcleo pedagógico evidencia a formação de um grupo socioprofissional cujas interações delimitam características distintas da profissão que podem ser compreendidas no diálogo com os conceitos de “cultura profissional” e de “socialização profissional”. A metodologia está orientada por uma abordagem qualitativa cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os profissionais do NPAC. Nos resultados, as percepções sobre os modos de ser e agir são diversificadas e influenciadas pela atuação, pela formação musical, pelas trajetórias pessoais e pelos espaços e situações do trabalho – aulas de instrumento e canto e atividades de canto coral e orquestra. A natureza relacional do trabalho do pianista colaborador provoca mudanças em sua atuação, (re)alimentam e transformam os seus modos de ser e agir. O trabalho de colaboração musical apresenta as seguintes características: as habilidades e os conhecimentos considerados importantes são de naturezas distintas (musical, pedagógica e relacional); o *locus* de trabalho é um espaço de formação continuada que proporciona diferentes vivências e aprendizagens; as decisões sobre o que e como fazer são orientadas a partir das necessidades pedagógicas dos alunos, que representam o foco do trabalho; a dimensão relacional da atuação com professores de instrumento/canto e maestros os fazem refletir sobre o que podem ou não interferir na preparação de repertório com os alunos; movidos pela paixão ao piano e à música, tomam consciência de seu papel como formadores de músicos profissionais e buscam constante desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Cultura profissional. Pianista colaborador. Escola de música. Socialização profissional. Educação profissional em música.

## ABSTRACT

The collaborative pianist, also known as accompanist, accompanying pianist and coach, is a professional who has been performing in different contexts, among them, the music education institutions. In those environments, the main activity is accompanying the other musicians in their musical repertoire. The musicians have instrumental and vocal diverse formations: duos, trios, quartets, quintets and sextets, and choirs and orchestras. Musical activity has the aim to prepare the repertoire and help the musician in public presentations, instrument/singing classes, master classes, festivals and contests. The presence of this professional in music education institutions has stimulated the research which has the aim to understand how the collaborative pianists notice their ways of being and acting in the profession. The selected institution for the research was Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP - EMB) (Professional Education Centre - Brasília Music School), where thirteen collaborative pianists work in the Núcleo de Piano Acompanhamento e Correpetição (NPAC). The organizational nature of the work in this pedagogical Centre, NPAC, shows a social-professional group and its interactions determine distinct characteristics of the profession and demand a dialogue with the concepts of “professional culture” and “professional socialization”. The methodology is guided by a qualitative approach and, for data collection, semi-structured interviews with NPAC professionals were made. In the results, the perceptions of the ways of being and acting are different and influenced by the performance, musical formation, personal background and by work space and situations – instrument and singing classes, and choir or orchestra activity. The relational nature of the collaborative pianist’s work changes his/her performance, (re) feed and transform the ways of being and acting of this professional. The collaborative piano work has the following characteristics: the abilities and knowledge that are considered to be important are from distinct nature (musical, pedagogical and relational); the work *locus* is a continuing formation space that can provide different experiences and learning to the collaborative pianists; the decisions about what and how to do it are guided by the pedagogical student needs which are the work focus; the relational dimension of the performance with instrument/ singing teachers and maestros make them think if they can or not interfere in the student; moved by the passion for the piano and music, they become aware of their role in the professional musician formation, and they constantly look for professional development.

Keywords: Professional culture. Collaborative pianist Music school. Professional socialization. Professional education in music.

## **LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS**

FIGURA 1 – A formação musical do pianista colaborador de acordo com a literatura.....	22
FIGURA 2 – A atuação profissional do pianista colaborador de acordo com a literatura.....	27
FIGURA 3 – Categorias da investigação: os modos de ser e agir do pianista colaborador...	84
QUADRO 1 – Tempo de atuação e formação acadêmica dos pianistas colaboradores .....	66
QUADRO 2 – Sinais utilizados na retextualização das entrevistas.....	81
QUADRO 3 – Códigos utilizados nas referências às falas dos pianistas colaboradores.....	81
TABELA 1 – Panorama geral das entrevistas.....	71

## LISTA DE SIGLAS

CEDB – Caderno de Entrevistas com Dados Brutos

CEP - EMB – Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília

CEPROM – *Comission for the Education of the Professional Musician*

CRD – Caderno de Redução de Dados

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FIC – Formação Inicial e Continuada

ISME – *Internacional Society for Music Education*

MTNA – *Music Teachers National Association*

NPAC – Núcleo de Piano Acompanhamento e Correpetição

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 O PIANISTA COLABORADOR NA REVISÃO DE LITERATURA: SER E AGIR NA PROFISSÃO</b> .....	<b>19</b>
2.1 O MERCADO DE TRABALHO E O PIANISTA: FUNÇÕES DIVERSIFICADAS .....	19
2.2 O PIANISTA COLABORADOR E A FORMAÇÃO MUSICAL: APRENDENDO OS MODOS DE SER E AGIR.....	21
2.3 O PIANISTA COLABORADOR E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: AMPLIANDO OS MODOS DE SER E AGIR.....	26
<b>3 OS MODOS DE SER E AGIR NA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E NA CULTURA PROFISSIONAL</b> .....	<b>41</b>
3.1 O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL .....	41
3.2 O CONCEITO DE CULTURA PROFISSIONAL.....	47
<b>4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>55</b>
4.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	55
4.2 O ESTUDO DE ENTREVISTAS .....	56
4.3 A ENTREVISTA PILOTO .....	59
4.4 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	61
4.4.1 Características do <i>locus</i> de trabalho dos pianistas colaboradores: o Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília e o Núcleo de Piano Acompanhamento e Correpetição.....	61
4.4.2 A seleção e o contato com os pianistas colaboradores.....	63
4.4.3 O planejamento e a condução das entrevistas .....	67
4.4.3.1 <i>As notas de campo</i> .....	72
4.4.3.2 <i>O papel do investigador</i> .....	73
4.4.4 Os procedimentos éticos adotados .....	74
4.5 A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	76
4.6 A REDAÇÃO DOS RESULTADOS .....	79
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>84</b>
5.1 AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E FORMATIVAS: SER PIANISTA COLABORADOR .....	84
5.1.1 Iniciação musical no piano.....	84
5.1.2 Contextos de formação em piano .....	86
5.1.3 Aprendizagens na prática .....	90
5.1.4 Práticas musicais em conjunto .....	95
5.1.5 Escolha profissional.....	101
5.2 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: AGIR COMO PIANISTA COLABORADOR.....	103
5.2.1 Inserção profissional .....	104
5.2.2 Habilidades, conhecimentos profissionais e características psicológicas .....	107
5.2.3 Espaços e situações de atuação .....	112
5.2.4 Dificuldades da/na atuação .....	115
5.2.5 Interações no trabalho .....	118

<b>5.2.6 Princípios e estratégias da atuação .....</b>	<b>122</b>
<b>5.2.7 Concepções sobre leitura à primeira vista .....</b>	<b>126</b>
<b>5.2.8 Dimensões pedagógicas da atuação.....</b>	<b>129</b>
<i>5.2.8.1 Concepções sobre o ensino de música .....</i>	<i>137</i>
<b>5.2.9 Estrutura e organização do trabalho na escola .....</b>	<b>138</b>
<b>5.3 PERCEPÇÕES SOBRE OS MODOS DE SER E AGIR NA PROFISSÃO.....</b>	<b>140</b>
<b>5.3.1 Percepções sobre si mesmo: as identidades profissionais .....</b>	<b>140</b>
<b>5.3.2 Percepções dos pianistas sobre como os outros os veem .....</b>	<b>142</b>
<b>5.3.3 Valores e representações da profissão .....</b>	<b>146</b>
<b>5.3.4 O papel do pianista colaborador na escola.....</b>	<b>153</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE D – CARTA-CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE E - CARTA DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE F - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE G – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE H – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE I – EXEMPLO DE REDUÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>185</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO A – EMENTA DE DISCIPLINA: PERFORMANCE COM PIANO.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO B – EMENTA DE DISCIPLINA: CORREPETIÇÃO .....</b>	<b>189</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O mercado de trabalho no campo da música tem apresentado oportunidades para que o pianista possa desenvolver atividades de ensino de piano em vários contextos e formatos, realizar apresentações artísticas e concertos solo, compor, reger e produzir eventos musicais (CERQUEIRA, 2010). Além dessas possibilidades, constata-se que há profissionais que se tornam pianistas colaboradores<sup>1</sup> e, por motivos diversos, se especializam nessa atividade (CORCORAN, 2011; MUNIZ, 2010; MUNDIM, 2009; ADLER, 1965).

A atuação do pianista colaborador consiste em realizar atividades musicais com outros músicos – instrumentistas e cantores – e, dependendo da necessidade, em grupos maiores como corais, orquestras, *big bands*, companhias de ópera e escolas de *ballet* (MUNIZ, 2010; FOLEY, 2006; PORTO, 2004). Segundo Mundim (2009), essas atividades musicais visam à preparação do músico solista para uma *performance* musical (concerto, prova pública, prova de concurso, festival de música), ou apenas ao acompanhamento em aulas de instrumento ou canto. O repertório comumente solicitado ao pianista colaborador são duos (sonatas originais ou concertos para instrumento cuja redução é destinada ao piano; árias de ópera e canções), música coral e orquestral. Por vezes, há demandas para a música de câmara – desde trios a formações de octetos.

A dedicação ao trabalho como pianista colaborador requer habilidades e conhecimentos específicos: ler partituras à primeira vista; dominar técnicas do piano; realizar transposição de melodias; improvisar e tocar cifras na música popular; conhecer o funcionamento de outros instrumentos musicais; conhecer idiomas estrangeiros; ter noções sobre respiração; desenvolver estratégias de ensaio em conjunto; e buscar familiaridade com a literatura musical além do piano solo (KATZ, 2009; MUNDIM, 2009; ALEXANDRIA, 2005; IMBRÓSIO, 2001; FERRARI, 1999; MOORE, 1984; ADLER, 1965). Muniz (2010) lembra que tais habilidades e conhecimentos podem ser desenvolvidos também pelo pianista solista mas são imprescindíveis no trabalho como pianista colaborador.

Os principais contextos em que este profissional vem atuando, segundo os autores, são concursos e festivais de música, *master classes*, ensaios e apresentações de corais empresariais e de igrejas, companhias de *ballet*, escolas de dança, musicais para teatro, audições, aberturas de eventos sociais e seminários, e aulas de instrumento e canto em

---

<sup>1</sup> Esse profissional também é conhecido por pianista correpetidor e acompanhador. As discussões sobre essas terminologias e a opção pelo termo colaborador são explicitados no capítulo 2 desta dissertação.

instituições de ensino. Esses contextos sinalizam as diferentes oportunidades de contratação desse músico no mercado de trabalho.

Dentre as oportunidades de trabalho evidencia-se, principalmente, a oferta de vagas em instituições de ensino de música de nível técnico e/ou superior, por meio de concursos públicos. No período de 2008 a 2012, por exemplo, os editais publicados e divulgados na internet põem em evidência as diferentes funções que o profissional pode assumir se aprovado e contratado: músico e professor de música.

Esse tipo de oferta de trabalho e contratação pode ser observado no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEEDF). A instituição oferece o ensino de música na modalidade Educação Profissional e sua missão é “promover a educação musical, a formação para o trabalho e a vida em sociedade com seus desafios modernos” (BRASÍLIA, 2012, p. 17). A estrutura administrativo-pedagógica da instituição<sup>2</sup> indica a oferta de 36 cursos técnicos distribuídos nas áreas de cordas friccionadas, cordas dedilhadas, sopros, música popular, música antiga, música e tecnologia; 3 cursos técnicos independentes em piano erudito, percussão e canto erudito; e cursos de formação inicial e continuada (FIC) (BRASÍLIA, 2012).

Esses cursos são orientados por trajetórias curriculares com disciplinas de caráter teórico-prático. Na maior parte das trajetórias, as disciplinas práticas constituem-se de aulas individuais de instrumento e canto e atividades musicais coletivas de canto coral, orquestras e *big bands*. Fazem parte da formação musical, também, as apresentações públicas, as provas de avaliação e os recitais de formatura. Nesse cenário do CEP-EMB, os pianistas colaboradores são contratados para atender aos alunos em atividades relacionadas à *performance* musical e ao ensino de instrumento musical e se evidenciam diferentes situações de trabalho nas quais estabelecem interações. Por exemplo, nas aulas de canto erudito, o pianista atua com o aluno e o professor de canto; nas aulas de instrumento, ele geralmente atua com o aluno; e nas práticas musicais em conjunto, essa interação envolve os alunos e o regente. Essa diversidade sugere que há a configuração de várias funções na profissão do pianista colaborador no CEP-EMB.

O trabalho desse pianista colaborador no CEP-EMB também assume uma natureza organizacional. Os profissionais admitidos e contratados pela instituição formam o Núcleo de Piano Acompanhamento e Correpetição (NPAC), onde interagem, compartilham ideias e

---

<sup>2</sup> Outras informações sobre o CEP-EMB são apresentadas na subseção 4.4.1 desta dissertação.

valores, dividem tarefas e organizam o trabalho. Além do vínculo trabalhista, esses profissionais apresentam outras características que sugerem um perfil de atuação orientado por ações pedagógico-musicais intencionais e distinto de espaços não escolares.

Para orientar a atuação dos pianistas colaboradores e organizar as atividades musicais realizadas com os alunos no CEP-EMB, foram criadas as disciplinas “*Performance* com piano” e “Correpetição” (ANEXOS 1 e 2). As ementas, comuns a ambas, sugerem que o profissional deve atuar como instrutor, em encontros individuais semanais, a fim de preparar repertório com os alunos para apresentações em público. Além disso, o objetivo geral define os conteúdos que o pianista colaborador deve trabalhar com os alunos: estilo, agógica, dinâmica, afinação e pulso. A única diferença entre as disciplinas reside no público a ser atendido: *Performance* com piano é ofertada aos alunos de instrumento e Correpetição é voltada aos alunos de canto erudito. A estrutura e a organização do NPAC refletem (1) diferentes condições de interação social do pianista colaborador com alunos e professores e (2) diferenciação entre duas atividades realizadas pelo profissional: o acompanhamento e a correpetição.

A implementação das disciplinas suscitou alguns debates na instituição sobre a atuação dos pianistas colaboradores. Questionou-se, por exemplo, (1) se a atividade configurava-se uma disciplina, (2) como os pianistas colaboradores conduziram a atividade, (3) até que ponto esses profissionais poderiam avaliar os alunos e interferir em sua técnica instrumental/vocal. Nesses debates, evidenciaram-se controvérsias sobre a sua identidade profissional do pianista colaborador (músico ou professor), sobre sua atuação e sobre os modos como os pianistas colaboradores percebem a si e a profissão.

Diante do contexto apresentado, sugeriram os seguintes questionamentos: Como os pianistas colaboradores se percebem e definem a sua atuação? Como eles percebem as diferentes situações de trabalho no CEP-EMB? Que conhecimentos e habilidades são necessários à sua atuação? Que valores estão associados à profissão de pianista colaborador?

A investigação teve como objetivo geral compreender como os pianistas colaboradores percebem os seus modos de ser e agir na profissão no contexto do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP-EMB). Como objetivos específicos, estes: (a) Compreender como os pianistas colaboradores percebem a sua atuação e como a definem; (b) Identificar os conhecimentos e as habilidades considerados necessários à sua atuação; e (c) Conhecer o conjunto de valores associados à profissão.

O interesse em compreender como os pianistas colaboradores percebem seus modos de ser e agir no contexto do CEP-EMB também esteve relacionado à minha trajetória de

formação musical e de atuação como pianista colaborador. A minha primeira experiência consistiu em acompanhar um coral institucional da cidade e, em um segundo momento, a vivência foi ampliada quando passei a atuar como pianista colaborador por contrato temporário no CEP-EMB. No coral institucional, a atividade musical era planejada e liderada pelo maestro e eu buscava dominar o repertório. No entanto, ao atuar em contexto escolar, as situações de acompanhamento eram distintas às do coral – a relação com os músicos e os ensaios passaram a ser individualizados e minha atuação exigia uma tomada de decisões sobre a atividade musical, e não apenas se restringia à execução do acompanhamento musical ao piano. O que e como ensinar os alunos? Que procedimentos eu deveria adotar? O que eles esperavam de mim? Como eu poderia contribuir para a formação musical? O que os professores de instrumento/canto esperavam desse trabalho? Essas questões iniciais evidenciaram minha preocupação com a atuação e estimularam a presente investigação.

A oferta de trabalho para o pianista colaborador nas instituições de ensino musical e a natureza desse trabalho reforça a importância desta investigação. Espera-se apontar caminhos que possam subsidiar a formação musical do pianista colaborador e ampliar a compreensão sobre a sua atuação em instituições educacionais. Investigar os modos de ser e agir do pianista colaborador permitirá conhecer seus anseios, suas expectativas e os desafios da profissão sob a ótica dos atores que, em seu cotidiano, mediam os processos de ensinar e aprender música de diversos instrumentistas e cantores em contexto escolar.

Esta dissertação está dividida em seis partes. No capítulo a seguir, são destacadas as investigações realizadas sobre o pianista colaborador, compondo a revisão de literatura. No capítulo 3, são discutidos os conceitos de “socialização profissional” (DUBAR, 2005) e “cultura profissional” (CARIA, 2007) como referencial teórico da investigação. O capítulo 4 descreve os caminhos metodológicos adotados: a opção pela abordagem qualitativa, a adoção do estudo de entrevistas, o processo de coleta e as formas de análise e interpretação dos dados. Os resultados obtidos são descritos e discutidos no capítulo 5. Por fim, são explicitadas as conclusões da investigação e sugeridas temáticas para estimular estudos futuros.

Destaca-se, ainda, que a dissertação foi redigida alternadamente na primeira e terceira pessoa evidenciando, ao mesmo tempo: (1) o caráter subjetivo do investigador imerso na mesma realidade e o seu sentimento de pertença em relação ao grupo investigado (os pianistas colaboradores do CEP-EMB) e (2) a formalidade e o rigor metodológico que são necessários para validar os dados da investigação. Os termos de origem estrangeira foram destacados em itálico e aqueles enfatizados pelos pianistas colaboradores durante as entrevistas, sublinhados. A redação observou, também, as regras do mais recente acordo ortográfico firmado entre

países de Língua Portuguesa em 2004. Para a melhor compreensão das informações e dos dados complementares da investigação pelo leitor, as figuras, tabelas e quadros foram apresentados de modo a serem integralmente visualizados em página inteira.

## 2 O PIANISTA COLABORADOR NA REVISÃO DE LITERATURA: SER E AGIR NA PROFISSÃO

Na literatura consultada, os modos de ser e agir do pianista colaborador tem sido estudados sob três enfoques: as funções do pianista colaborador no mercado de trabalho; a formação musical em diversos contextos e a atuação profissional. Esses estudos serão abordados a seguir.

### 2.1 O MERCADO DE TRABALHO E O PIANISTA: FUNÇÕES DIVERSIFICADAS

Como o próprio termo pianista colaborador sugere, a atuação desse profissional no mercado caracteriza-se pela cooperação com outros músicos, evidenciando a natureza relacional desse trabalho. A execução musical e a preparação de repertório dependem de negociações e acordos entre os sujeitos, que devem perseguir objetivos comuns nesse trabalho. É imprescindível, portanto, estabelecer a parceria e a divisão das responsabilidades que possam gerar o comprometimento mútuo na atividade musical.

O mercado de trabalho tem evidenciado diversas possibilidades para o pianista colaborador atuar com outros músicos cujas atividades profissionais se destinam a finalidades específicas de acordo com o contexto. Essa diversidade de situações tem suscitado preocupações sobre a terminologia mais adequada para designar esse pianista: colaborador, correpetidor, acompanhador, camerista, *coach* e *sideman* (CORCORAN, 2011; COSTA, 2011; MUNIZ, 2010; KATZ, 2009; MUNDIM, 2009; PAIVA, 2008; GAROTTI JÚNIOR, 2007; PORTO, 2004; ADLER, 1965).

Por exemplo, segundo Paiva (2008) e Porto (2004), o correpetidor é o profissional que se dedica à preparação de cantores e seu repertório é especializado em música vocal. Para Corcoran (2011), o profissional deve ser designado por *coach*. Além de preparar as músicas, o *coach* deve auxiliar o cantor na interpretação dos personagens das óperas. Adler (1965) define duas terminologias associadas às finalidades da atividade musical: *coach* e acompanhador. Ambos tem formações musicais e conhecimentos semelhantes mas suas habilidades diferem em termos de *performance* musical. O acompanhador é quem deve dominar o piano e o responsável por tocar adequadamente o repertório. O *coach* tem a função de ensino e se dedica às questões pedagógicas com o cantor. O pianista camerista, segundo Muniz (2010), se dedica ao repertório de música de câmara cuja formação pode variar entre duos, trios, quartetos e quintetos. O grupo se organiza por livre iniciativa e tende a realizar concertos

musicais pelo prazer à música. Garotti Júnior (2007) define o *sideman* como o profissional que se especializa no campo da música popular. Seu trabalho vai além de tocar o piano: exige a participação efetiva na concepção e interpretação de músicas e criatividade na elaboração de arranjos. Garotti Júnior (2007) esclarece que o termo surgiu na música popular americana tocada em *big bands* e orquestras de *jazz*, e tem sido adotado por pianistas no Brasil.

Essas terminologias tem sugerido uma diversidade de situações de trabalho nas quais o pianista colaborador pode exercer diferentes funções. As funções têm definido um conjunto de conhecimentos e habilidades a serem aprendidos pelo profissional, o domínio de repertórios específicos e diferentes modos de organizar o trabalho conforme a formação instrumental/vocal desses repertórios. Muniz (2010) e Mundim (2009) vão ao encontro dessas ideias ao definirem quatro funções: o camerista, o correpetidor, o acompanhador e o colaborador.

Mundim (2009), por exemplo, define que o camerista é quem atua em grupos de música de câmara, onde um ou mais solistas executam repertório de complexidade e, por isso, cada instrumentista ou cantor tem uma parte específica. Esse repertório, segundo Mundim (2009), contempla desde duos e trios até formações em octetos. O trabalho do pianista correpetidor, por outro lado, consiste na preparação, ensaios e aulas de cantores eruditos. A autora comenta, também, a possibilidade do correpetidor atuar em coros, podendo desempenhar o papel de ensaiador de um naipe ou assumir temporariamente a função do maestro. Finalmente, o colaborador é o profissional que pode atuar, indistintamente, em qualquer contexto e se dedicar aos repertórios de música vocal e instrumental. Em sua investigação, Mundim (2009) destaca as sub-funções que o pianista pode assumir: colaborador de canto, de instrumento, de coro, de orquestra, de ópera, de musicais e de dança (*ballet*). Ela destaca que a formação do pianista colaborador se dá pela iniciativa pessoal em formar grupos de música de câmara, em acompanhar solistas e pelas atividades musicais em grupo proporcionadas por festivais de música, *master classes* e disciplinas práticas na universidade.

Muniz (2010) define as funções do camerista, correpetidor e colaborador de forma semelhante a Mundim (2009). Na sua opinião, há os profissionais que se especializam nas funções de correpetidor de coro e de ópera; e colaborador de concursos de música e colaborador para o *ballet* clássico.

Em muitos casos, o termo acompanhador tem sido considerado inapropriado por sugerir uma dimensão pejorativa. Nesse sentido, os autores têm recomendado a substituição pelo termo colaborador (CORCORAN, 2011; COSTA, 2011; KATZ, 2009; MUNDIM,

2009). Essa tendência é confirmada por Foley (2005a, 2005c), quando define o campo de atuação profissional e aponta a preferência do termo colaborador em diversos programas de graduação e pós – graduação nos Estados Unidos.

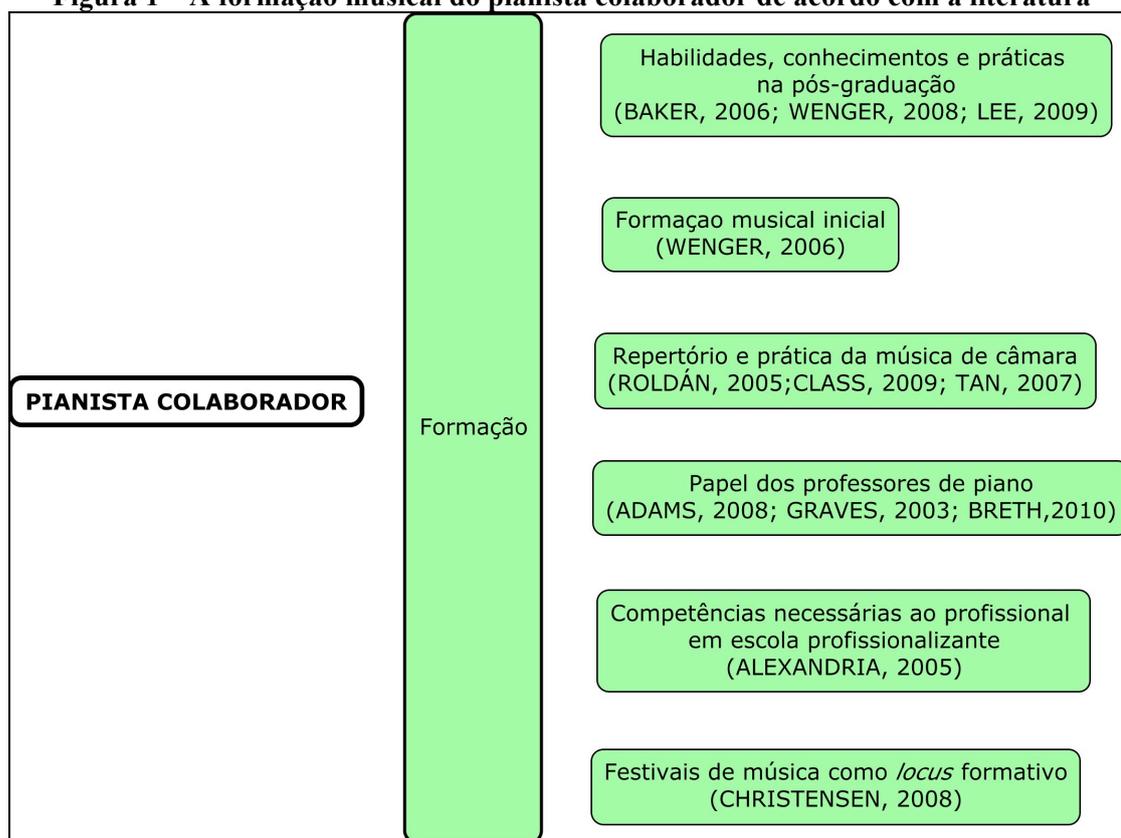
De acordo com a literatura consultada, em virtude da necessidade de readequar a terminologia, será adotado o termo colaborador nesta dissertação, pois contempla o maior número de funções que o profissional possa ter no contexto investigado, o Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. De modo semelhante, a atividade desenvolvida em contexto de trabalho será denominada por colaboração musical, abarcando todas as dinâmicas, os procedimentos, as interações, as práticas musicais, as habilidades e os conhecimentos mobilizados pelo profissional investigado.

## 2.2 O PIANISTA COLABORADOR E A FORMAÇÃO MUSICAL: APRENDENDO OS MODOS DE SER E AGIR

A aprendizagem de conhecimentos musicais e de habilidades ao piano envolvem processos formativos diversos. De acordo com a literatura consultada, as experiências formativas do pianista ocorrem em diferentes espaços e contemplam, na maioria das vezes, a execução musical com outros músicos. Ao interagir com esses, o pianista forma um corpo de conhecimentos e habilidades que delimitam os seus modos de ser e agir como um pianista colaborador.

A diversidade das experiências formativas refletem os diferentes modos de aprender o piano e as investigações, por sua vez, têm abordado diferentes temáticas, como: as habilidades os conhecimentos e as práticas na pós-graduação; a formação musical inicial; o repertório e a prática da música de câmara; o papel dos professores de piano; as competências necessárias ao ensino profissionalizante e os festivais de música como *locus* formativos. Tais temáticas estão organizadas na Figura 1 a seguir:

**Figura 1 – A formação musical do pianista colaborador de acordo com a literatura**



Fonte: elaborado pelo autor

O crescimento de programas de pós-graduação destinados a pianistas colaboradores nos Estados Unidos, principalmente, tem levantado questões sobre como tem ocorrido o ensino do acompanhamento, da música de câmara e do *coaching* nesse nível educacional (BAKER, 2006). Neste estudo são elencadas diversas habilidades e competências necessárias ao pianista colaborador e que se referem: ao domínio do piano, à leitura à primeira vista e às técnicas de redução orquestral. A partir dessas habilidades e competências, Baker (2006) disponibiliza um manual que propõe um curso pedagógico a professores que desejam ensinar pianistas colaboradores. O manual sugere a organização do curso em vinte aulas e explicita os objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidos. Além disso, Baker (2006) aponta como as aulas podem ser organizadas em termos de duração, número de alunos por turma e de pré-requisitos para selecionar os alunos.

A variedade desses programas de pós-graduação em colaboração tem estimulado discussões sobre o perfil acadêmico de estudantes de piano nesses contextos e, especificamente, quais são os pré-requisitos necessários e como as instituições de ensino os têm selecionado (WENGER, 2008). Essas discussões tem ganhado destaque em painéis da

Conferência Anual da Associação Nacional de Professores de Musica nos EUA<sup>3</sup>. O painel realizado em 2008 demonstrou a variedade de perfis em três programas de pós-graduação (com mestrado e doutorado) em colaboração musical, com formas de seleção, pré-requisitos, critérios e exigências de concessão de bolsas distintos (WENGER, 2008).

Ainda na perspectiva da pós-graduação, Lee (2009) investigou a visão de alunos, professores e pianistas colaboradores sobre a atividade musical do pianista colaborador em universidades americanas. Além das aulas regulares que são ofertadas aos alunos com a orientação do professor, as instituições educacionais disponibilizam pianistas colaboradores profissionais para atender ocasiões específicas - concertos e apresentações. A organização político-administrativa nessas universidades americanas não têm sido claras em relação à colaboração musical, sua definição, suas finalidades e a quem se destinam (estudantes ou profissionais). Em decorrência dessa situação, muitos professores e alunos não diferenciam a atividade pedagógica da profissional e suscitam dúvidas sobre quem deveria realizá-la: o estudante de piano ou o profissional (LEE, 2009). A autora defende a finalidade pedagógico-formativa dos programas de pós-graduação e sugere que as instituições tenham políticas que definam: quem realiza a colaboração musical; as características (e obrigações) do serviço prestado por profissionais; as formas de financiamento; a quantidade de horas de trabalho e os departamentos (instrumental e/ou vocal) que devem ser atendidos pelo pianista colaborador profissional (LEE, 2009).

Ao discutir a formação musical do pianista em estágios iniciais, Wenger (2006) defende a importância do aluno preparar-se com antecedência ao primeiro ensaio com o outro músico e destaca o papel do professor em auxiliá-lo nessa etapa. Entre as condições e as ferramentas necessárias ao ensaio do grupo, Wenger (2006) sugere a seleção adequada de repertório condizente aos níveis técnicos dos músicos; a escolha de edições confiáveis; e a organização de tempo que assegure vários ensaios antes da apresentação em público. Essas medidas, em sua opinião, criarão um espaço saudável e estimulante à aprendizagem musical.

As discussões sobre a colaboração musical e a formação de músicos ganharam destaque nos Estados Unidos especialmente pela criação do Fórum da *Performance Colaborativa*<sup>4</sup> durante as conferências anuais da *Music Teachers National Association* – MTNA. O fórum fomenta discussões sobre estratégias de formação para o pianista colaborador, o papel e a atuação de professores de instrumento e canto nas práticas em

---

<sup>3</sup> O termo, em ingles, é *Music Teachers National Association* – MTNA. Disponível em <<http://www.mtna.org/programs/conferences>>. Acesso em 21 jun. 2013.

<sup>4</sup> No original, o fórum denomina-se *Collaborative Performance Forum*. Disponível em <<http://www.mtna.org/programs/forums>>. Acesso em 21 jun. 2013.

conjunto. Além disso, o fórum apoia iniciativas educativas de *performance* em conjunto e exemplifica a criação de base de dados que disponibiliza repertório de música de câmara em nível intermediário. Adams (2008), ao assumir o cargo de liderança do referido fórum, destacou que “como professores, temos de assumir a responsabilidade em preparar nossos estudantes para o futuro no piano colaborativo”, sinalizando a importância em discutir a formação em colaboração e a participação dos professores nesse processo.

O repertório e a prática da música de câmara são temáticas frequentes na literatura. O potencial socializador de conhecimentos em grupos de música de câmara é confirmado por Roldán (2005). Em sua opinião, tocar em conjunto exige que os músicos cooperem entre si, trocando experiências, pontuando informações sobre o que sabem e tomando decisões consensuais. A prática musical coletiva, segundo Roldán (2005), desenvolve a escuta simultânea de si e do colega. Nesse sentido, a autora defende que a colaboração musical oferece experiências semelhantes ao trabalho de músicos em orquestras e pontua uma crítica à formação do pianista: “a prática em conjunto é essencial no desenvolvimento de qualquer músico; ela é parte integral no ensino da maioria dos instrumentistas, mas nem sempre está presente na experiência do pianista” (ROLDÁN, 2005, p. 102, tradução nossa<sup>5</sup>). Essa fala sugere que há uma valorização do repertório solista no ensino do piano e que as práticas musicais coletivas são pouco incentivadas (ROLDÁN, 2005).

Tocar repertório em conjunto e formar grupos de música de câmara, segundo Class (2009), proporcionam habilidades ao estudante de piano que facilitam o desenvolvimento da musicalidade. Em sua opinião, o estudo de repertório vocal permite o pianista compreender a “natureza dramática” da música. Em outras palavras, a música vocal precisa transmitir significados, pensamentos e sentimentos que são explicitados pelo texto. Class (2009) advoga, também, que trabalhar com o repertório de música de câmara instrumental desperta a sensibilidade auditiva na identificação de cores, timbres, espectros sonoros e dinâmicas que são produzidos pelos instrumentos. O pianista, portanto, deve ser capaz de reproduzir essa diversidade da linguagem musical por meio do domínio técnico do piano. Ao fim, Class (2009) destaca a organização como habilidade que auxilia o pianista colaborador em compromissos profissionais que podem chegar a mais de dez concertos por ano.

A execução de repertório a dois pianos também é uma modalidade de música de câmara que deve ser contemplada na formação musical (TAN, 2007). Esse tipo de repertório propicia o desenvolvimento de habilidades específicas que contribuem para a atuação do

---

<sup>5</sup> Ensemble practice is essential in the development of any musician; it is an integral part of most instrumentalists' training, but it is not always present in the pianist's experience (ROLDÁN, 2005, p. 102).

pianista colaborador: ritmo, frase e articulação, dinâmica, estilo musical, equilíbrio sonoro, pedalização e coordenação do grupo. A autora incentiva a prática desse repertório e advoga que a dimensão social da formação instrumental a dois pianos ajuda a manter o interesse pelo instrumento e desperta o prazer e o envolvimento com os estudos. A familiaridade de ambos os alunos pelo piano, segundo Tan (2007), facilita a iniciação à colaboração musical. Nessa situação, o professor influencia na formação na medida em que escolhe o repertório que considera adequado ao perfil de seus alunos e orienta um trabalho pedagógico. Tan (2007) destaca em suas palavras:

Ao selecionar apropriadamente músicas a dois pianos, é de responsabilidade do professor considerar os limites e as potencialidades de seus estudantes e indicar peças que permitirão o desenvolvimento de suas habilidades na *performance* musical (TAN, 2007, p. 4, tradução nossa<sup>6</sup>).

Os professores de piano têm um papel importante ao preparar e incentivar os alunos na formação de grupos de música de câmara e o caráter pedagógico desses grupos são destacados por Adams (2008), Graves (2003) e Breth (2010). A prática coletiva com repertório de música de câmara, segundo esses autores, deve começar o quanto antes. Para motivar os alunos, os professores podem organizar festivais, recitais e outros eventos que promovam o intercâmbio musical e cultural entre alunos de piano, outros estudantes de música e a comunidade. Segundo Breth (2010), quando o estudo do instrumento contempla o repertório em conjunto, a criança tem um desenvolvimento motor e cognitivo e uma musicalidade acentuados quando comparado ao ensino de instrumento individual. A motivação é alta em virtude da dimensão psicossocial da atividade musical coletiva (BRETH, 2010). Além disso, as práticas musicais coletivas despertam o convívio em sociedade por meio de atitudes de responsabilidade e comprometimento e respeito ao trabalho dos demais músicos envolvidos (GRAVES, 2003).

As competências necessárias à formação do pianista colaborador que atua em escola profissionalizante de música foram investigadas por Alexandria (2005). A autora aplicou entrevistas semi-estruturadas a pianistas colaboradores atuantes em uma escola de ensino musical. Nos resultados, destacam-se as seguintes competências: a leitura à primeira vista; os conhecimentos de línguas estrangeiras; a compreensão e interpretação do texto; os conhecimentos sobre o funcionamento de instrumentos e da voz; e o estudo individual da parte do piano. São apontadas, ainda, características pessoais desejáveis à atuação do pianista colaborador, como o interesse, a disposição e a postura ética nas relações interpessoais. O

---

<sup>6</sup> When selecting appropriate duo music, it is the teacher's responsibility to consider both students' weaknesses and strengths, and to assign them pieces that will further develop their performance ability (TAN, 2007, p. 4).

estudo revela, também, que os conteúdos ensinados e as práticas musicais que ocorrem em escolas profissionalizantes de música são distantes daqueles exigidos pelo mercado de trabalho (ALEXANDRIA, 2005). Desse modo, a autora recomenda a inclusão de disciplinas e práticas específicas no ensino técnico do piano: o acompanhamento vocal e de instrumentos, os estudos de fonemas em línguas estrangeiras e as prática de reduções corais, orquestrais e de realização de baixo contínuo (ALEXANDRIA, 2005).

Fora do contexto escolar, outros espaços têm se configurado como *locus* de formação do pianista colaborador, como os festivais de música (CHRISTENSEN, 2008). O autor defende a importância pedagógica desses festivais no incentivo à execução de repertório em conjunto e às práticas musicais coletivas que privilegiam o aprendizado colaborativo. De acordo com Christensen (2008), os festivais promovem *master classes*, aulas em grupo, concertos e palestras que favorecem o intercâmbio cultural entre professores e alunos e a formação de grupos de câmara. O formato desses festivais valoriza a socialização de conhecimentos e habilidades e, por isso, desempenham um papel pedagógico importante na aprendizagem de instrumentos musicais (CHRISTENSEN, 2008).

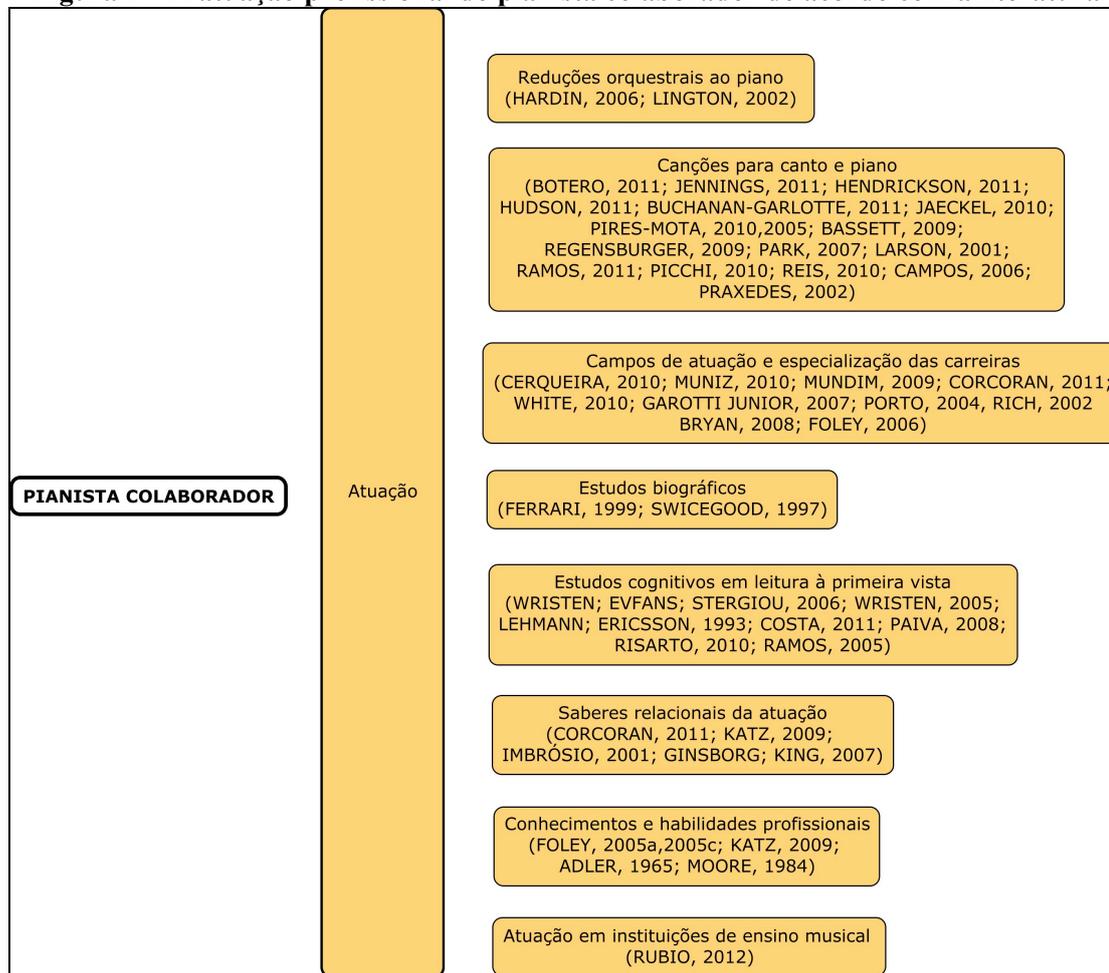
Conforme apontam as investigações, portanto, a formação musical do pianista colaborador envolve inúmeros espaços e experiências cujas aprendizagens constituem os seus modos de ser e agir: o sujeito aprende a se perceber e perceber a atividade que realiza (a colaboração musical), articulando seus conhecimentos e habilidades e formando suas próprias concepções sobre esse trabalho.

### 2.3 O PIANISTA COLABORADOR E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: AMPLIANDO OS MODOS DE SER E AGIR

Na atuação profissional, o pianista colaborador desenvolve trabalhos em diversas situações pedagógicas e musicais que lhe exigem habilidades, conhecimentos e saberes distintos. Ao articular as experiências formativas anteriores com as novas situações de atuação, o pianista colaborador assimila novas aprendizagens que retroalimentam e ampliam constantemente seu repertório de habilidades e conhecimentos – são oportunidades de desenvolvimento profissional que redimensionam os seus modos de ser e agir na colaboração musical. As investigações sobre a atuação do pianista colaborador têm abordado: a execução de reduções orquestrais ao piano; a análise musical de canções para canto e piano; as diversidades de campos de atuação e a especialização de carreiras; os estudos biográficos de pianistas colaboradores consagrados; estudos cognitivos sobre a leitura à primeira vista; os

saberes relacionais da atuação e os conhecimentos e as habilidades profissionais. Essas abordagens são ilustradas na Figura 2 a seguir:

**Figura 2 – A atuação profissional do pianista colaborador de acordo com a literatura**



Fonte: elaborado pelo autor

Os músicos têm contratado o pianista colaborador para ensaiar e preparar concertos a serem executados em recitais e em grandes orquestras. Essa demanda exige, ao pianista, a habilidade de executar concertos cuja escrita é reduzida ao piano e têm estimulado estudos sobre como tocá-los (HARDIN, 2006; LINGTON, 2002).

Essas reduções de concertos constituem ferramentas que, segundo Hardin (2006), podem orientar o trabalho do pianista na colaboração musical e, por isso, o profissional deve ser capaz de avaliá-las e escolher o caminho mais fidedigno para representar a orquestra no piano. A habilidade de reduzir grades orquestrais é incentivada pelo autor, que analisa dezessete diferentes edições do concerto para clarineta de Mozart k. 622 e indica os caminhos interpretativos que o pianista colaborador pode adotar nos ensaios e apresentações com o outro músico (HARDIN, 2006). As reduções de um mesmo concerto refletem algumas

concepções de editores sobre a música e Hardin (2006) sugere que o pianista colaborador analise a música de maneira crítica para se aproximar às intenções do compositor.

A maioria das composições musicais dos séculos XX e XXI, especialmente os concertos, têm sido reduzidas ao acompanhamento do piano (LINGTON, 2002). Desse modo, segundo a autora, o pianista colaborador é contratado para executar esse repertório e preparar os solistas em suas *performances* frente às orquestras. Lington (2002) observa que são recorrentes as investigações que analisam concertos para instrumentos de cordas e, desse modo, seu estudo privilegiou os concertos para instrumentos de sopro - madeiras e metais (LINGTON, 2002). A autora aponta a natureza problemática da redução em que o piano deve representar uma orquestra:

O problema mais óbvio e universal com a redução orquestral é que o piano, embora seja capaz de produzir diversos timbres e tipos de expressão musical, ele é, afinal de contas, um único instrumento. Espera-se, entretanto, que o piano represente os diversos instrumentos em suas diversas naturezas – todos ao mesmo tempo (LINGTON, 2002, p. 9, tradução nossa<sup>7</sup>).

Portanto, Lington (2002) reconhece os limites e potencialidades do piano e discute estratégias que o pianista colaborador pode adotar para acompanhar instrumentistas de sopro, destacando os conhecimentos e as habilidades: as melodias, o uso do pedal, a articulação e o *rubato*<sup>8</sup>.

Na atuação profissional do pianista colaborador são importantes o estudo do repertório e a interpretação adequada e coerente ao estilo musical e às intenções do compositor. Na literatura internacional consultada, são recorrentes as investigações sobre as canções ou ciclo de canções cujo objetivo é realizar a análise musical e o estudo do texto que, segundo os autores, fornecem elementos para fundamentar a interpretação do pianista e do cantor em repertórios específicos (BOTERO, 2011; JENNINGS, 2011; HENDRICKSON, 2011; HUDSON, 2011; BUCHANAN - GARLOTTE, 2011; JAECKEL, 2010; PIRES-MOTA, 2010; BASSETT, 2009; REGENSBURGER, 2009; PARK, 2007; LARSON, 2001). Os resultados apontam as intenções do libretista e do compositor nas obras musicais, descrevem as condições sócio-históricas em que as músicas foram escritas, evidenciam a forte relação

<sup>7</sup> The most obvious and universal problem with the orchestral reduction is that the piano, while capable of many different timbres and ranges of expression is, after all, only one instrument. This one instrument, however, is expected to serve as several instruments of all different natures – all at the same time (LINGTON, 2002, p. 9).

<sup>8</sup> O termo *rubato*, em italiano, significa roubar. Trata-se de uma técnica de execução musical relacionada a alterações no ritmo grafado em partitura: o músico pode prolongar ou abreviar determinadas durações de frases conforme o estilo do repertório, imprimindo características próprias à sua interpretação. Essa técnica apoia-se na oralidade e, dessa forma, não é indicada na partitura.

entre texto e música e reforçam a importância da análise formal para orientar a interpretação desses músicos. Os autores sugerem, ainda, que o pianista colaborador tenha um papel ativo na preparação das obras com o músico, articulando a análise formal com a execução na música em conjunto e a realização de um trabalho em cooperação.

A análise musical também é realizada em repertório instrumental (MCELHANEY, 1998). Neste caso, o objeto de estudo é uma peça musical para saxofone alto e piano cuja análise sugere caminhos de interpretação. Destaca-se a importância da preparação do pianista colaborador antes do ensaio com o solista, buscando informações adicionais sobre a música e o compositor. Nos resultados, o estudo do contexto sócio-histórico, ao evidenciar as intenções do compositor, complementa a análise musical da obra. De acordo com a análise musical, são apontadas sugestões de interpretação para o pianista colaborador (MCELHANEY, 1998).

A coerência da interpretação musical do repertório tem reflexos importantes no trabalho do pianista colaborador com outros músicos. Em seu estudo, Helvey (2007) identifica que os andamentos utilizados por Brahms em seu repertório não são precisos e geram ambiguidades na *performance* musical do pianista. Na coleta de dados, algumas técnicas foram combinadas, como a análise biográfica do compositor, a análise documental de partituras onde Helvey (2007) identifica os andamentos e a análise de gravações. Nos resultados, o autor identifica as expressões que causam incertezas na interpretação – *dolce*, *mezza voce*, *sotto voce*, *calando*, *animato* e *sostenuto*. As sugestões sobre a interpretação das músicas analisadas levaram em consideração os instrumentos musicais de época e seus recursos sobre os quais, observa Helvey (2007), Brahms possivelmente se baseou para sinalizar os andamentos.

A preocupação em embasar a interpretação musical de canções e alcançar maior fidedignidade das intenções do compositor e do libretista são compartilhadas por estudiosos no Brasil (RAMOS, 2011; PICCHI, 2010; REIS, 2010; PIRES-MOTA, 2010; 2005; CAMPOS, 2006; PRAXEDES, 2002). As semelhanças das canções como objeto de estudo refletiram a mesma opção metodológica: a análise musical.

Um estudo é dedicado às canções de câmara escritas por compositores brasileiros (CASTRO; BORGHOFF; PÁDUA, 2003). Para identificar essas obras musicais, as autoras realizaram *survey*. Os resultados foram disponibilizados em catálogo virtual com comentários analíticos que orientam a execução musical do pianista e do cantor (CASTRO; BORGHOFF; PÁDUA, 2003).

Alguns estudos identificam os diversos campos de atuação do pianista colaborador e sugerem que o sujeito pode se engajar em carreira profissional com conhecimentos e

habilidades específicos. Ao mapear esses campos no mercado de trabalho, Cerqueira (2010), por exemplo, destaca as seguintes atividades: ensino de piano, apresentações solo, correpetição, música de câmara, ensino de música em geral, pesquisa e composição. A presença da música popular em eventos sociais reforça a necessidade de atuação do pianista nesses contextos. O estudo consistiu em aplicação de questionários a 35 pianistas formados em bacharelado em piano para verificar como esse músico tem se inserido no mercado de trabalho e quais atividades ele tem realizado. Nos resultados, a música de câmara, a correpetição e o ensino de piano foram as atividades mais citadas e, por isso, Cerqueira (2010) sugere a valorização de conhecimentos e o ajuste de disciplinas nos currículos dos cursos de graduação em piano, sinalizando a preocupação nas relações entre formação e o mercado de trabalho para o pianista.

A amplitude de espaços e situações no mercado de trabalho da música tem sugerido, ao mesmo tempo, a diversidade de campos de atuação e a possibilidade do pianista colaborador se especializar em carreiras profissionais que delimitam com quem ele atua e que tipo de repertório e de habilidades são exigidos. Muniz (2010) reconheceu essa diversidade dos campos de atuação. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário estruturado e o estudo revelou que, de acordo com cada contexto, há habilidades específicas que sugerem diferentes carreiras nas quais o profissional pode se especializar: correpetidor, colaborador e camerista. Os resultados apontaram a importância dos *locus* de trabalho como fonte de aprendizagem e como oportunidade de desenvolvimento profissional. Ao compartilhar da opinião de Porto (2004) e Mundim (2009), Muniz (2010, p. 37) considera que os cursos de graduação priorizam práticas musicais voltadas ao repertório solista e, por isso, não contemplam habilidades necessárias ao “correpetidor” e ao “colaborador”. Nesse sentido, o autor sugere a criação de curso de especialização *lato sensu* como estratégia de complementar a formação musical (MUNIZ, 2010).

A diversidade de espaços em que o pianista colaborador pode atuar sugere a possibilidade de especialização desse profissional com: músicos populares (GAROTTI JÚNIOR, 2007), flautistas (MUNDIM, 2009), cantores eruditos (CORCORAN, 2011; PORTO, 2004; RICH, 2002) e vocalistas de *jazz* (WHITE, 2010). Cada perfil é delimitado por habilidades, conhecimentos e repertórios específicos. O pianista colaborador também tem se especializado em serviços religiosos nas Igrejas (BRYAN, 2008), e nas companhias de ópera, de dança e de musicais (FOLEY, 2006).

No campo da música popular brasileira, Garotti Júnior (2007) investiga a atuação do pianista colaborador (denominado pelo autor de *sideman*), como o profissional concebe o

acompanhamento pianístico e quais estratégias ele adota nessa atividade. Para isso, o autor entrevistou os pianistas César Camargo Mariano, Cristóvão Bastos e Gilson Peranzeta e realizou uma análise musical de peças em que eles acompanham a cantora Leny Andrade. Nos resultados, são destacadas as diferentes concepções dos entrevistados sobre o acompanhamento pianístico. Ao desenvolverem o trabalho musical, esses pianistas buscam articular seus conhecimentos e habilidades com as intenções interpretativas do cantor ou do solista. Em meio às interações com os cantores, o pianista colaborador concebe as suas interpretações e tem oportunidade de “elaborar, praticar e aprender” conhecimentos sobre o acompanhamento musical. Neste trabalho, cantor e pianista buscam negociar e estabelecer consenso sobre como elaborar e interpretar seus arranjos, adaptações e composições (GAROTTI JÚNIOR, 2007, p. 89).

Em um olhar atento à colaboração musical instrumental, Mundim (2009) investiga a formação do pianista colaborador e a atuação desse com o flautista. A autora destaca, também, os conhecimentos necessários ao pianista colaborador, incluindo o funcionamento e as técnicas da flauta transversal, como: respiração, embocadura, afinação, articulação, dinâmica e os efeitos produzidos nesse instrumento (MUNDIM, 2009, p. 49-53). No âmbito da formação, Mundim (2009) afirma que os currículos da graduação em piano priorizam o repertório solista e há poucas disciplinas que favorecem o desenvolvimento de habilidades para a colaboração musical. Segundo a autora, o formato individual da aula de instrumento sugere que a prática docente privilegia o perfil solista. Nos resultados, Mundim (2009) aponta a atuação profissional como formação continuada do pianista colaborador especialmente em aulas de instrumentos e de canto e incentiva aulas coletivas de instrumento desde a iniciação musical. Mundim (2009) recomenda o uso do *disklavier*<sup>9</sup> como ferramenta tecnológica que pode auxiliar instrumentistas e cantores no estudo de repertório e disponibiliza catálogo com obras para flauta e piano de compositores brasileiros estrangeiros.

A atuação de cantores eruditos em companhias de óperas, teatros e salas de concerto estimulou a especialização do pianista colaborador em repertório operístico (CORCORAN, 2011). Ao considerar o tipo de repertório no qual o pianista se especializa, Corcoran (2011) designou-o por *opera coach*. O estudo teve como objetivo investigar como os *opera coaches* definem a profissão e a si; quais habilidades eles consideram importantes para trabalhar na área e como as experiências favoreceram a identificação pelo trabalho. A pesquisadora

---

<sup>9</sup> Segundo Mundim (2009, p. 62), o dispositivo é instalado no piano acústico. Ao armazenar músicas em sua memória eletrônica, o dispositivo é capaz de reproduzi-las de modo fiel, preservando os elementos musicais como dinâmicas, articulações, timbres e uso do pedal.

aplicou questionários enviados pela internet à 388 indivíduos e obteve 98 devoluções. Nos resultados, os participantes revelaram uma profissão diversificada e composta por várias situações e experiências as quais fornecem a maioria dos conhecimentos e habilidades do *opera coaching*. Os participantes revelaram que a profissão é frequentemente compartilhada por outros tipos de trabalho no campo da música e as habilidades e conhecimentos mais citados foram: a comunicação verbal, as línguas estrangeiras, a dicção e a literatura operística. A profissão desses *opera coaches* é essencialmente baseada no auxílio pedagógico-musical aos cantores. Os profissionais sinalizam o seu comprometimento com o trabalho e evidenciam que, ao atuarem, estão em constante formação em virtude das novas aprendizagens (CORCORAN, 2011).

As relações entre os conhecimentos e habilidades necessários à atuação do pianista colaborador com cantores eruditos e a formação pianística foram objeto de uma investigação (PORTO, 2004). Ao aplicar entrevistas semi-estruturas a pianistas reconhecidos no cenário musical em algumas cidades do sudeste brasileiro, Porto (2004) destaca principalmente: as aprendizagens com professores de canto e com maestros, evidenciando as situações de trabalho como *locus* de formação; a ausência de cursos específicos na área de colaboração musical; a predominância do perfil solista nos cursos de graduação; e a relação distante entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho. Ao defender a função de preparador musical do pianista colaborador, Porto (2004) sugere uma formação pedagógica complementar. A inclusão de disciplinas oriundas da área de canto lírico no curso de bacharelado em piano é recomendada para sistematizar conhecimentos sobre a voz e o cantor, possibilitando a abertura de habilitação específica em “correpetição” (PORTO, 2004, p. 59)

O pianista colaborador que direciona sua atuação aos cantores eruditos também é investigado por Rich (2002), que define o acompanhamento vocal como uma área de formação especializada e distinta do acompanhamento instrumental. A autora defende que a trajetória profissional do pianista permite acumular experiências e aprendizagens que podem desenvolver e enriquecer as habilidades no acompanhamento vocal e critica os estudos que atribuem o valor do talento inato à colaboração musical e restrito a poucos pianistas. Seu estudo destaca os conhecimentos necessários ao pianista colaborador, principalmente as línguas estrangeiras. Segundo a autora, o pianista colaborador deve observar que a parte musical é uma representação das “ideias poéticas” trazidas pelo texto e por isso deve entender seus significados. Nos resultados, Rich (2002) defende a aprendizagem na prática, que pode ser otimizada por meio de gravações dos próprios ensaios com o cantor, permitindo a auto-avaliação e o desenvolvimento de estratégias próprias no trabalho.

As habilidades necessárias ao pianista colaborador especializado no *jazz* são investigadas por White (2010) que também questiona como se dá a aprendizagem desse profissional. O autor realizou um estudo de entrevistas com oito sujeitos e, como resultado, emergiram as habilidades de: elaborar e tocar introduções para o vocalista; realizar o solo improvisado; transpor e arranjar as músicas; e executar *rubato*, texturas, registros, *voicings* e ornamentos. É preciso ter conhecimentos sobre a letra das músicas para adequar a interpretação instrumental ao que o vocalista canta e White (2010) fala da importância da adaptabilidade para mudar estratégias de ensaio e saber trabalhar em grupo. As aprendizagens entre os pares, a aprendizagem na prática por “tentativa e erro” e a escuta de gravações são as principais estratégias de aperfeiçoamento profissional do pianista de *jazz*.

Alguns autores investigaram características e conhecimentos da profissão a partir da análise biográfica de pianistas colaboradores que ao longo do tempo, se tornaram amplamente reconhecidos no cenário musical (FERRARI, 1999; SWICEGOOD, 1997). Essas investigações apontaram as experiências com outros músicos como oportunidades de aprendizagem, as instâncias de formação ao longo da vida que contribuíram com o reconhecimento profissional e a aquisição de habilidades que tornaram os pianistas colaboradores Fritz Jank (FERRARI, 1999) e Charlotte Martin (SWICEGOOD, 1997) especialistas na profissão.

Abordagens sobre a leitura à primeira vista com enfoque nos processos motores e cognitivos são observadas na literatura e os autores destacam a importância dessa habilidade para o pianista colaborador, especialmente quando está atuando com outros músicos (WRISTEN; EVFANS; STERGIOU, 2006; WRISTEN, 2005; LEHMANN; ERICSSON, 1993). Stauffer (2005) entende que a leitura à primeira vista é importante a qualquer músico - profissional e amador - e sugere algumas estratégias ao professor para praticar a habilidade com os alunos: selecionar repertório adequado ao nível musical do aluno; observar e identificar alguns elementos da partitura sem tocar e tocar a música sem parar nem corrigir erros (STAUFFER, 2005, p. 22).

Uma investigação relacionou diferentes estratégias motoras adotadas pelo pianista para executar repertório nas situações de leitura à primeira vista e de repertório estudado (WRISTEN; EVFANS; STERGIOU, 2006). Os autores consideraram a leitura à primeira vista é uma habilidade frequentemente requisitada ao pianista em diversas situações profissionais e por isso, avaliaram as estratégias motoras e os impactos na saúde do pianista. Na perspectiva desses autores, a leitura à primeira vista é tratada sob três perspectivas na literatura: (1) as percepções cognitivas de notação e de outros elementos da partitura; (2) os

fatores e estratégias que otimizam a aquisição da habilidade e (3) as abordagens pedagógicas relacionadas à aprendizagem e domínio da habilidade por meio de instrução específica. (WRISTEN; EVFANS; STERGIOU, 2006, p. 11). Nos resultados, as estratégias motoras empregadas na leitura à primeira vista são menos eficientes. Os autores sugerem que estudos dessa natureza podem ajudar professores a identificar movimentos inadequados na técnica dos alunos que possam causar alguma lesão.

As diversas atividades profissionais nas quais o pianista pode se especializar como a *performance* solista, a atuação em orquestras e o acompanhamento musical de outros músicos estimulou uma investigação sobre o desempenho de pianistas solistas e colaboradores em situações de colaboração musical cujo repertório exigisse a leitura à primeira vista (LEHMANN; ERICSSON, 1993). Dezesesseis pianistas participaram do estudo, sendo que oito tinham formação especializada em acompanhamento musical. Os participantes foram solicitados a acompanhar dois solos de flauta previamente gravados e lhes foi assegurado o direito de realizar o acompanhamento por quatro vezes. Foram identificadas diferenças significativas na leitura à primeira vista os dois grupos de pianistas: os solistas tiveram menor desempenho na habilidade e os colaboradores confirmaram sua desenvoltura. No entanto, ao longo das quatro oportunidades de acompanhamento das gravações, os solistas apresentaram um quadro de melhora em suas *performances*, demonstrando maior acuidade de execução da partitura quando comparados às *performances* dos pianistas colaboradores (LEHMANN; ERICSSON, 1993).

No Brasil, outros autores investigam a leitura à primeira vista por meio de pesquisa-ação e recomendam a inclusão de práticas musicais que favoreçam sua inclusão na formação musical do pianista (COSTA, 2011; PAIVA, 2008; RISARTO, 2010; RAMOS, 2005).

A aquisição e o desenvolvimento da leitura à primeira vista por pianistas que se dedicam à música de câmara e outros repertórios em conjunto são defendidos por Costa (2011). Seu estudo apontou pouco domínio da habilidade por estudantes de graduação em piano e evidenciou a pertinência e a necessidade em incluí-la nessa etapa da formação. Em sua opinião, a profissão do pianista colaborador apresenta situações dinâmicas nas quais o volume de músicas exigidas é grande e, por isso, a leitura à primeira vista constitui uma estratégia que facilita o preparo do repertório.

Ao considerar o trabalho musical de grupos corais e as interações entre o maestro, o regente e os cantores, Paiva (2008) investiga a atuação do pianista colaborador nessa situação e, de modo semelhante aos estudos citados, ele destaca a importância da leitura à primeira vista e da redução de grade coral. O autor sugere algumas estratégias de preparação das peças

que podem anteceder a sua execução ao piano. Na observação prévia da partitura, é sugerida atenção: (1) a informações textuais que indicam o estilo musical da peça; (2) aos elementos musicais como claves, fórmulas de compasso, armaduras e andamento; (3) aos trechos musicais mais complexos para o piano e (4) às mudanças nos padrões rítmico, melódico ou harmônico relacionadas a peças corais a *cappella* e a peças com acompanhamento original ou com redução orquestral (PAIVA, 2008). O trabalho em corais, segundo Paiva (2008), é constituído por elementos intrínsecos ao pianista colaborador (o conjunto de conhecimentos musicais oriundos da experiência e da formação) e por elementos extrínsecos que constituem o “núcleo coral”: as relações interacionais entre o pianista, o maestro e o coro (PAIVA, 2008, p. 9-10).

Para compreender os processos cognitivos envolvidos na leitura à primeira vista ao piano, Risarto (2010) propôs uma pesquisa-ação desenvolvida com a aplicação do método *Wilhelm Keilmann* (1º. volume) para verificar as adequações desse para o ensino da referida habilidade no piano. Aliado ao método, a autora aplicou questionários e entrevistas a pianistas e professores de piano para investigar se a habilidade é desenvolvida nas aulas de instrumento e como os sujeitos a aprendem. Três procedimentos cognitivos estão associados à leitura à primeira vista: percepção, atenção e memória, e Risarto (2010) defende que a habilidade deve ser contemplada desde as primeiras etapas da aprendizagem musical do piano a partir de conteúdos musicais gradativos. Em sua opinião, a leitura à primeira vista é um importante catalisador da aprendizagem do instrumento porque a lecto-escrita tem implicações diretas na execução musical (RISARTO, 2010).

Diferentes termos têm sido utilizados para designar a leitura à primeira vista: *performance* à primeira vista, leitura prévia e o próprio nome leitura à primeira vista (RAMOS, 2005). Ao detectar essas terminologias, Ramos (2005) aponta diferentes concepções e abordagens dessa habilidade cognitiva. Por exemplo, a leitura prévia consiste na observação atenta da partitura e na análise de todos os elementos teóricos e estéticos sem executá-la no instrumento. A *performance* à primeira vista é execução musical do instrumento após algumas observações da leitura prévia. A autora investigou a aplicação da leitura prévia no ensino de piano como instrumento de formação complementar do músico em nível de graduação. Ramos (2005) defende a adoção da leitura prévia como estratégia pedagógica facilitadora da aprendizagem do piano e afirma que essa habilidade, associada às atividades de composição, improviso, audição e ao ensino por imitação oportunizam compreensões nas quais o aluno articula conhecimentos teóricos e práticos da música e otimizam a *performance* à primeira vista (RAMOS, 2005).

A atuação do pianista colaborador caracteriza-se pela coletividade e pela natureza interativa com outros músicos. Nesse sentido, a literatura têm apontado os saberes relacionais que qualificam o trabalho desse profissional (CORCORAN, 2011; KATZ, 2009; MUNDIM, 2009; PAIVA, 2008; GINSBORG; KING, 2007; PORTO, 2004; IMBRÓSIO, 2001). Tais saberes estão relacionados a conhecimentos sobre como lidar com diferentes personalidades, como negociar a interpretação, como comunicar as intenções entre as partes e quais estratégias podem ser adotadas nos ensaios em conjunto. Por exemplo, Imbrósio (2001, p. 139) destaca que atuação entre os músicos deve se apoiar em objetivos comuns para alcançar a “unidade interpretativa” (IMBRÓSIO, 2001, p. 139). Nesse sentido, a cooperação é necessária e está tangenciando outras habilidades que Imbrósio (2001) considera necessárias: sincronizar e localizar na partitura as diferentes partes entre o piano e o solo; ter domínio do piano para dosar a sonoridade e o equilíbrio sonoro com o solista e ter noções de estilo e caráter musical para fundamentar a interpretação (IMBRÓSIO, 2001).

Além de habilidades musicais para atingir esse equilíbrio sonoro e a coerência musical do grupo, Katz (2009), Mundim (2009) e Porto (2004), destacam a importância da clareza de comunicação entre os músicos e definem-na como um saber interativo importante ao trabalho.

As interações que ocorrem entre pianistas e cantores em ensaios coletivos são investigadas por Ginsborg e King (2007). Neste estudo foram observadas e gravadas as *performances* de duos (piano e canto) em diferentes níveis de *expertise*. Para as autoras, essa *expertise* difere os estudantes dos músicos profissionais. Os duos foram solicitados a ensaiar um repertório que não lhes fossem familiares em três situações: (1) com o seu parceiro regular (e de mesma *expertise*); (2) com um novo parceiro e com a mesma *expertise* e (3) com um novo parceiro e em diferentes níveis de *expertise* (estudante-profissional). O discurso verbal dos duos foi a referência utilizada para análise. Ginsborg e King (2007) constataram que as interações são de natureza sócio-afetiva (positiva e negativa) e musical. No trabalho do duo, as concordâncias, as demonstrações de solidariedade, a diminuição da tensão e os pedidos de desculpas foram classificadas como positivas. Ao contrário, as discordâncias e o aumento de tensão foram consideradas negativas. Os duos profissionais opinaram com mais frequência durante os ensaios, e a interação sócio-afetiva positiva predominou na análise dos duos (GINSBORG; KING, 2007).

Questões sobre formação e atuação do pianista colaborador são discutidas por Foley (2005a, 2005c). A colaboração musical, segundo o autor, é o campo desse profissional cuja atuação exige formação especializada (FOLEY, 2005a). No âmbito da formação, Foley (2005c) elenca as principais universidades nos EUA, Canadá e Europa que oferecem a pós-

graduação para os pianistas colaboradores. Ao publicar artigos em *blog* da internet, Foley (2005c) discute as habilidades necessárias à atuação; as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras; as possibilidades de atuação no mercado; e destaca diferenças formativas e de atuação entre o *vocal coach* e o professor de canto (FOLEY, 2005c).

Outros estudos sobre os conhecimentos e habilidades do pianista colaborador têm ampliado as discussões, indicando as diversas possibilidades de trabalho, as características e a natureza de sua atuação (KATZ, 2009; ADLER, 1965; MOORE, 1984). Ao considerar a própria experiência formativa como pianistas colaboradores, Katz (2009) e Adler (1965) apontam os conhecimentos e habilidades que podem subsidiar a atuação e a formação musical do pianista colaborador. Esses autores destacam a natureza interativa do trabalho e recomendam a receptividade às críticas e às sugestões do parceiro e a disposição para ensaiar e construir gradativamente a interpretação das músicas.

A natureza dos conhecimentos e das habilidades necessárias à atuação podem diferir quanto a função do profissional – acompanhador e *coach* (ADLER, 1965). Ao pianista acompanhador é exigida a apresentação em público com o solista e, por isso, é necessário o domínio técnico e interpretativo do piano. Por outro lado, o *coach* não se apresenta nos recitais, e sua função primordial é a preparação e o ensino musical. Preferencialmente, esse profissional deve ter conhecimentos psicopedagógicos (ADLER, 1965, p. 6).

Em todo caso, alerta Adler (1965), seja na função de acompanhador ou de *coach*, o pianista precisa ter conhecimentos sobre o funcionamento dos instrumentos musicais e da voz; sobre a fonética e a dicção nas principais línguas latinas e sobre os estilos musicais de diferentes épocas. Ao sistematizar esses conhecimentos em detalhes, Adler (1965) sinaliza que a prática profissional do pianista colaborador é fundamentada com a teoria. O autor acrescenta que o pianista colaborador deve ter conhecimentos do repertório instrumental e vocal para escolher adequadamente o programa do recital em conjunto com o músico (ADLER, 1965).

A profissão do pianista colaborador tem uma dimensão relacional importante e, por isso, o profissional deve adotar estratégias que: valorizem a parceria; permitam o reconhecimento das limitações e potencialidades do outro músico e busquem objetivos comuns na interpretação musical e no desenvolvimento artístico. O resultado musical, especialmente compartilhado com o público, exige confiança mútua, sensibilidade e habilidades cognitivas específicas nos músicos (ADLER, 1965).

Os conhecimentos e as habilidades do pianista colaborador, segundo Katz (2009), exigem uma tomada de decisões interpretativas que refletem a necessidade do domínio

técnico do piano. Para o autor, esse domínio é exigido na atuação com instrumentistas e cantores. Em cada situação, no entanto, as técnicas pianísticas e os repertórios são distintos e refletem algumas diferenças na atuação do pianista colaborador (KATZ, 2009).

Na atuação com os cantores, por exemplo, é importante que o profissional identifique as frases e as respirações e conheça o texto profundamente. Para Katz (2009) há três tipos de respirações que influenciam o modo de tocar o piano. Na respiração mais orgânica para o cantor existem pausas no piano e o pianista colaborador não altera o acompanhamento. Nos outros dois casos, a respiração é combinada entre ambos e Katz (2009) alerta que não deve comprometer a fluência da música. O texto, segundo o autor, é o guia que explicita os “sentimentos a serem expressos” na música e representou a fonte na qual o compositor escreveu sua música (KATZ, 2009, p. 21) Dois conhecimentos são destacados aqui: a dicção e a inflexão das frases.

Quando o pianista colaborador atua com os instrumentistas, o desafio principal é como tocar o repertório orquestral. Katz (2009) alerta que é inviável reproduzir fielmente uma orquestra mas, com alguma criatividade, é possível escutar gravações e estudá-las, anotando alguns efeitos de instrumentos que sejam imitados pelo piano. O autor discute algumas possibilidades técnicas do piano que podem aproximá-lo dos timbres nos instrumentos de cordas, madeiras e metais; da harpa, da percussão e do contínuo (KATZ, 2009, p. 162-188). Quando a escrita está muito difícil e tecnicamente inadequada ao piano e não reflete os efeitos dos instrumentos, Katz (2009) defende que se façam modificações na redução orquestral.

Na execução musical, Katz (2009) defende que as partes do piano e do solista são interdependentes para a concepção geral da obra e, por isso, a análise musical é imprescindível à atuação (KATZ, 2009).

A atuação desse profissional tem ganhado reconhecimento social especialmente no fim do século XX (KATZ, 2009). Os saberes necessários ao pianista colaborador apoiam-se em quatro pilares: (1) o domínio do piano, que deve refletir a virtuosidade do solista; (2) o entendimento da técnica vocal, das línguas estrangeiras e a dicção no repertório dos cantores eruditos; (3) a aquisição e o treino da leitura à primeira vista, que potencializa a aprendizagem de repertório durante o ensaio, aula ou audição; e (4) a valorização das interações cujo princípio de ajudar o outro promova a confiança do solista e garanta a motivação para dedicar-se à profissão.

A profissão do pianista colaborador, segundo Moore (1984), constitui-se pela interação e cooperação entre músicos. Essa natureza interativa refere-se, especialmente, a negociações sobre a interpretação musical que os desafia a tocarem juntos. Na visão do autor,

as habilidades necessárias à profissão variam conforme a situação: os ensaios, os bastidores da apresentação musical e a própria apresentação têm objetivos distintos que orientam a atuação do pianista colaborador. Os ensaios, segundo Moore (1984), são a base do trabalho. O estúdio deve ser um local que seja receptivo ao solista e que permita desenvolver um trabalho diretivo e que ambos possam se escutar. Várias questões musicais são discutidas, como a respiração, as frases, o *rubato* e o equilíbrio sonoro, e as interações devem inspirar a confiança. Nos bastidores, o momento que antecede a apresentação é acompanhado por alguma expectativa e pode gerar ansiedade em excesso e o pianista colaborador deve buscar a tranquilidade em si e no solista e organizar um clima que favoreça a concentração. Na apresentação, o pianista colaborador deve buscar desempenho máximo e ouvir atentamente as nuances da música feita pelo solista (MOORE, 1984).

Moore (1984) defende a aquisição das habilidades de leitura à primeira vista e transposição e indica algumas particularidades do acompanhamento em reduções orquestrais, em canções folclóricas e do repertório de instrumentos de cordas. Por fim, o autor considera que o pianista colaborador deve dominar seu instrumento, ter ouvido musical treinado e sensibilidade e, impulsionado pela paixão à profissão, atuar com responsabilidade (MOORE, 1984).

A atuação do pianista colaborador em instituições de ensino musical motivou o estudo de Rubio (2012), que investigou o papel desse profissional na perspectiva de alunos, professores de instrumento e de outros pianistas colaboradores. Ao optar pela abordagem quali-quantitativa, Rubio (2012) aplicou questionários a 35 alunos e ex-alunos de instituições musicais que desenvolveram repertório com pianistas colaboradores em alguma etapa de suas formações e realizou entrevistas com diretores, professores de instrumento e pianistas colaboradores. Nos resultados, os alunos apontam aprendizagens relacionadas à técnica instrumental e à elementos musicais como afinação e ritmo e reconhecem que a atuação do pianista colaborador influenciou a formação musical e a musicalidade (RUBIO, 2012). Os demais sujeitos investigados (diretores, professores e pianistas) destacam habilidades consideradas importantes, como a leitura à primeira vista e o conhecimento sobre o repertório de música de câmara. Nas instituições de ensino musical, conclui Rubio (2012), o pianista colaborador tem o papel de preparador musical com múltiplas habilidades e conhecimentos e de um docente que ensina e acolhe o aluno em dificuldades educacionais e psicológicas (RUBIO, 2012).

A análise da literatura permite afirmar que os conhecimentos e as habilidades do pianista colaborador são oriundos de diferentes espaços formativos e de trabalho - desde

instituições de ensino musical a salas de concerto e recitais. Na atuação, as dinâmicas sociais do trabalho e as situações imprevistas e emergentes exigem uma tomada de decisões que estimulam a mobilização desses conhecimentos e habilidades que, somados às reflexões, favorecem novas aprendizagens que acontecem na prática. Os saberes dessa atuação consolidam, (re)configuram e ampliam os modos de ser e agir do pianista colaborador.

Ainda de acordo com a literatura, os conhecimentos e habilidades apontados na literatura compõem os saberes da profissão e podem ser organizados em sete categorias: (1) saberes ligados ao domínio técnico do piano; (2) conhecimentos de repertório musical (familiaridade); (3) conhecimentos sobre o funcionamento básico do piano e de outros instrumentos; (4) conhecimento de línguas estrangeiras, de fonética e dicção; (5) conhecimentos acerca da linguagem musical (incluindo estilos, forma musical, andamento, ritmo, harmonias); (6) conhecimentos de natureza relacional: a disposição para o diálogo e a flexibilidade para agir em grupo, priorizando as dimensões interativas e comunicativas e (7) conhecimentos pedagógico-musicais, relacionados ao ensino da interpretação e de outras ferramentas necessárias à *performance* do instrumento musical.

No capítulo a seguir, são discutidos os conceitos de “socialização profissional” e “cultura profissional” para compreender os modos de ser e agir na profissão.

### 3 OS MODOS DE SER E AGIR NA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E NA CULTURA PROFISSIONAL

Lançar um olhar sobre a atuação dos pianistas colaboradores implica considerar que, no *locus* desta investigação, os sujeitos se organizam em grupo e compartilham ideias, conhecimentos, saberes e estratégias da profissão. Além disso, a atuação profissional desses pianistas colaboradores é direcionada e sofre influências do próprio trabalho escolar, que explicita suas finalidades pedagógicas e institucionais.

A organização e configuração desse trabalho na instituição não se restringe à interação pianista colaborador/aluno. Outros profissionais também estão envolvidos e influenciam direta e indiretamente a atuação dos pianistas: professores de instrumento/canto e maestros, por exemplo. Portanto, para investigar como eles percebem os seus modos de ser e agir inscritos nessa dinâmica social, são definidos os conceitos de “socialização profissional” e “cultura profissional” neste capítulo.

#### 3.1 O CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

A socialização profissional tem suscitado discussões que relacionam fenômeno social à escolha e adesão do sujeito por uma profissão e seu campo de formação. Os teóricos têm situado a socialização profissional a partir de diferentes profissões: a enfermagem (LAI; LIM, 2012; SHYNIASHIKI *et al.*, 2006) e no campo educacional, a docência em diversos contextos e níveis do ensino (FERENC, 2005; BOUIJ, 2004; BLADH, 2004; FREITAS, 2002; NUNES, 2002; LÜDKE, 1996). Por outro lado, Ongiti (2012) discute a socialização de estudantes de graduação a partir de três abordagens sociológicas – funcionalista, interpretativa e crítica. Melo e Valle (2013) discutem a socialização e a socialização profissional de modo amplo, sem se referirem a qualquer profissão ou grupo ocupacional. Essas autoras defendem a importância de definir outros termos correlatos: a profissão e a profissionalização.

De acordo com a literatura consultada, a socialização profissional é um fenômeno social que está presente em diferentes momentos na vida do sujeito: (1) na etapa da formação inicial que, ao sistematizar conhecimentos e disponibilizar um conjunto de valores e atitudes, preparam-no para atuar e facilitam a sua adesão à profissão (SHINYASHIKI *et al.*, 2006); (2) nos primeiros anos do exercício profissional em que o sujeito, em contato com as situações imprevistas do trabalho e com os pares, aprende sobre as regras e comportamentos do grupo e

articula com os conhecimentos adquiridos na formação (LAI; LIM, 2012; FERENC, 2005; FREITAS, 2002); (3) na conjunção das etapas de formação inicial e das demandas emergentes do trabalho em fase inicial, e as suas articulações (LÜDKE, 1996) e (4) ao longo da vida, como um processo contínuo de desenvolvimento profissional do sujeito que integra as demandas e anseios do trabalho à aos projetos pessoais, situando a socialização numa perspectiva mais holística e não tão fragmentada como nos dois casos anteriores (DUBAR, 2012; 2005; MELO; VALLE, 2013).

Na área da saúde, as discussões são direcionadas à socialização profissional de enfermeiros. De acordo com Lai e Lim (2012), a socialização é um processo que envolve a aprendizagem de “normas, atitudes, valores, comportamentos, habilidades, papéis sociais e valores” (p. 31) durante a formação inicial e permite o sujeito identificar-se por e almejar determinada profissão. Esse fenômeno, segundo elas, pode facilitar a transição entre a formação e o mercado de trabalho, reduzindo os efeitos da “realidade de choque” (LAI; LIM, 2012, p. 31, tradução nossa<sup>10</sup>). As autoras definem a socialização em duas perspectivas: como um processo e como uma consequência. No primeiro caso, a socialização é entendida como uma oportunidade em que o sujeito aprende ativamente um papel capaz de posicioná-lo na sociedade. Na segunda perspectiva, a socialização é uma consequência das influências de vários “agentes socializadores” com os quais os sujeitos interagem (LAI; LIM, 2012, p. 33). As autoras esclarecem que uma possível mudança na percepção de valores pode ocorrer durante a socialização e refletir no comportamento. A importância da fase de transição para o trabalho é defendido por Lai e Lim (2012), que apontam as semelhanças entre a socialização profissional e a aprendizagem, com características de continuidade, interatividade e de prolongamento por toda a vida.

Para Shinyashiki *et al.* (2006), a socialização do enfermeiro ocorre durante a etapa formativa na universidade e permite o sujeito compreender, assimilar e identificar-se por um papel profissional. Para tornar-se um profissional, o estudante de enfermagem deve ser adequadamente socializado durante a formação, identificando positivamente os valores da profissão. Segundo os autores, esse processo envolve a combinação de vários fatores e interesses individuais e coletivos. Em outras palavras, as expectativas e concepções iniciais do sujeito sobre a profissão são confrontados com interesses e objetivos das instituições de formação e do trabalho. Essas dinâmicas compõem um cenário de conflitos e uma

---

<sup>10</sup> reality shock (LAI; LIM, 2012, p. 31).

considerável influência do contexto na socialização profissional (SHINYASHIKI *et al.*, 2006, p. 3).

No campo da educação, os autores discutem a socialização do professor universitário (FERENC, 2005), do professor de séries iniciais do ensino fundamental (FREITAS, 2002) e do professor de música (BOUIJ, 2004; BLADH, 2004).

O conceito de socialização profissional é empregado por Ferenc (2005) para investigar como o professor universitário aprende a ensinar. A socialização nesse nível educacional é marcada por intensas aprendizagens na prática com os alunos e pela assimilação de uma “cultura institucional” (FERENC, 2005, p. 645). A socialização tem um papel decisivo na formação de uma identidade profissional do sujeito, que busca posicionar-se socialmente e definir seu papel social na instituição em meio a influências de diversos agentes socializadores. Nas palavras da autora:

A identidade profissional do professor universitário vai-se formando, inicialmente, por um ato de atribuição e de reconhecimento de seu papel, pela comunidade universitária e local e, posteriormente, por um ato de pertença, quando o professor já compreende a instituição, suas normas de funcionamento e se encontra socializado na profissão e na instituição (FERENC, 2005, p. 645).

A socialização do professor de música tem sido estudado por Bouij (2004) e Bladh (2004) para subsidiar discussões acerca do percurso de formação como um *locus* onde se desenvolvem interações, papéis sociais e identidades que são negociados e influenciam as escolhas do indivíduo sobre a profissão. Os autores realizaram um estudo longitudinal que permitisse acompanhar as trajetórias de formação nos cursos de educação musical e a vida profissional de indivíduos em anos iniciais como docentes de música na Suécia (BOUIJ, 2004; BLADH, 2004). Foram aplicados questionários em quatro etapas que incluíram o período de formação, desde a submissão aos testes para ingressar no curso universitário de educação musical, em 1988, até os primeiros anos da profissão, em 1998. Bouij (2004) complementou a investigação com entrevistas que permitiram o aprofundamento de pontos levantados nas primeiras fases.

Para Bladh (2004), as relações entre as competências pedagógicas e musicais levaram ao seguinte questionamento: até que ponto o professor de música deve ter as competências como um músico profissional para ensinar. Em termos da formação do professor, ele questiona como as habilidades e conhecimentos pedagógicos devem se relacionar com os da matéria a ser ensinada – neste caso, a música. A reflexão, conforme Bladh (2004), pode revelar pontos importantes sobre: o perfil dos programas de formação de professores, os testes

musicais de admissão nas universidades e a vida profissional dos docentes de música. Seu estudo longitudinal mostrou as preferências dos investigados entre: a docência como atividade de tempo integral ou em tempo parcial – quando eles também se dedicaram à profissão de músico – e como essas preferências mudaram ao longo da formação e nos primeiros anos do exercício profissional (BLADH, 2004).

Segundo o autor, o perfil de professor que atua na educação musical obrigatória na Suécia é diferente daquele que trabalha em academias especializadas em música. Nesses últimas, o profissional é selecionado pelas melhores competências musicais enquanto músico. Por outro lado, no primeiro contexto educativo, é preferida uma formação pedagógica ao perfil de músico. Bladh (2004) alerta que a formação recebida pelo professor de música deve superar a polarização entre competências musicais e pedagógicas e defende que o *locus* de formação oferece todas as ferramentas necessárias à efetiva socialização do indivíduo como professor de música.

Nessa investigação sobre a socialização do professor de música na Suécia, Bouij (2004) afirma que a socialização diz respeito às aprendizagens formais e informais recebidas pelos indivíduos numa coletividade capaz de influenciá-los. Ao definir o conceito, o autor apoia-se nas ideias de Reinharz (1979), que destaca que o contexto delimita as situações nas quais os sujeitos ajustam e dão sentidos às suas ações e assimilam novas identidades. Para compreender a temática, Bouij (2004) utilizou a teoria do papel-identidade<sup>11</sup> como perspectiva teórica que originalmente foi proposta por McCall e Simmons (1978). Nessa teoria, cada indivíduo ocupa uma posição social pela qual ele desenvolve um papel. É uma definição de si que, segundo Bouij (2004, p. 3), se reflete nas experiências e nas interações estabelecidas pelo indivíduo em sociedade e permite lhe projetar-se no presente e no futuro. Desse modo, ele comenta sobre a oportunidade da busca identitária a partir da socialização e uma produção subjetiva de sentido que permitem a definição de um papel social:

Quem nós queremos ser e quem nós podemos ser representam questões sobre negociar posições sociais, valores e similares. Nesse sentido, a identidade pode ser vista como a percepção do indivíduo sobre seu próprio conjunto de papéis-identidades, ordenados de modo dinâmico e hierárquico, e mutáveis ao longo do tempo (BOUIJ, 2004, p. 3, tradução nossa<sup>12</sup>).

---

<sup>11</sup> role-identity theory (BOUIJ, 2004).

<sup>12</sup> Who we want to be, and who we can be, are questions about negotiating positions, values, and so on. In this way identity can be seen as the individual's idea about his own set of role-identities, dynamically and hierarchically ordered, and also changeable over time (BOUIJ, 2004, p. 3).

O autor propõe, então, um modelo de papéis-identidades as quais “todo estudante deve decidir” durante a formação: professor centrado no aluno; professor centrado no conteúdo; músico com múltiplas habilidades; e *performer* (BOUIJ, 2004, p. 7).

A organização escolar tem um papel importante sobre o processo de socialização do professor iniciante (FREITAS, 2002). Nesse estudo, Freitas (2002) definiu o professor iniciante como o profissional que atuou, no máximo, seis anos na escola. A socialização profissional desse professor está relacionada à imersão do sujeito no ambiente de trabalho e à consequente assimilação de “valores, crenças e formas de concepção do mundo” relacionados àquela “cultura ocupacional” (FREITAS, 2002, p. 156). O processo favorece a aquisição de um código de ética implícito nas interações sociais do trabalho cujas regras vão sendo aprendidas: como e onde se deve atuar e agir, quais os modos de se relacionar com os colegas e como o grupo lida com as diferentes concepções que podem emergir no trabalho são algumas questões ilustradas pela autora (FREITAS, 2002, p. 156). Freitas (2002) alerta que o sujeito socializado pode impor resistências aos “agentes e condições socializadoras” e por isso, a socialização não acontece de forma natural ou “linear” (FREITAS, 2002, p. 156).

Preocupações sobre como o professor aprende a ensinar na perspectiva teórica da socialização, semelhante a Ferenc (2005), são compartilhadas por Nunes (2002). Seu estudo voltou-se ao docente atuante nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual. Nunes (2002) afirma que aprender a ser professor implica a compreensão e a internalização da realidade do trabalho. Esse processo acontece pela socialização profissional e, concordando com as ideias de Gecas (1981) e Zeichner (1985), Nunes (2002) afirma que a socialização sofre influências de vários agentes vinculados ao “ambiente institucional” e de contextos mais amplos, como o “social, cultural e político” (NUNES, 2002, p. 2). Essencialmente, a socialização tem um caráter interativo que permite o sujeito conhecer, adquirir e redefinir a cultura profissional em direções individuais e coletivas, delimitando um processo “dialético e contraditório” (NUNES, 2002, p. 2). A investigação do autor resultou na elaboração da “teoria da tríplice aprendizagem” que emergiu da trajetória pessoal, da trajetória institucional pré-profissional (durante a escolarização prévia e a formação inicial) e da trajetória propriamente profissional (NUNES, 2002, p. 5-8). Como resultado da socialização, foi verificado que investigados adotam três estratégias principais quando aprendem a ser professores: a aprendizagem por observação ou modelo, a aprendizagem dialógica e a aprendizagem por ensaio-e-erro (NUNES, 2002, p. 8-9).

A análise da socialização profissional do professor, para Lüdke (1996), inscreve-se nas relações entre a formação inicial e o ingresso do professor na realidade do trabalho

docente. De acordo com a autora, a socialização envolve a articulação de um conjunto de conhecimentos adquiridos na formação escolar com as novas aprendizagens do trabalho, caracterizando seu desenvolvimento profissional nessa etapa. Nos resultados, a autora reforça que a formação inicial dá impulso à carreira do professor, que vai se desenvolvendo ao longo dos anos. O professor vai aprendendo na prática com os alunos e com os pares numa dinâmica de continuidade à formação inicial (LÜDKE, 1996, p. 12).

Os estudos de graduação têm um papel decisivo na escolha profissional e na inserção dos jovens no mercado de trabalho e, por isso, Ongiti (2012) discute a socialização profissional de estudantes nessa etapa educacional a partir de três abordagens sociológicas: a funcionalista, a interpretativa e a crítica. Ao defender a perspectiva interpretativa, o autor afirma que novos estudantes são considerados sujeitos pró-ativos e capazes de refletir e tomar decisões, podendo agir a favor ou questionar e impor resistência à socialização em curso na formação. Por outro lado, as instituições, imbuídas de objetivos próprios, ensinam os valores, ideias e padrões culturais da profissão expressos em seus currículos (ONGITI, 2012). Assim, o autor define que a socialização profissional é um “processo de dar e receber” (ONGITI, 2012, p. 33, tradução nossa<sup>13</sup>), quando os estudantes influenciam e são influenciados pelas instituições.

Os conceitos de socialização e socialização profissional referem-se a fenômenos sociais e a transformações de diversas naturezas (sociais, econômicas e políticas), ocorridas entre as décadas de 1960 e 1970, que ajudam a compreender a dinâmica das profissões, e as notáveis mudanças que essas imprimiram (e imprimem) ao indivíduo nas sociedades contemporâneas (MELO; VALLE, 2013). Por exemplo, o conceito de socialização é iluminado por duas perspectivas teóricas divergentes: Durkheim (2008) e Berger e Luckmann (2009). Segundo as autoras, Durkheim (2008) trata a socialização como um processo em que o sujeito, em contato com a realidade social, “forja-se” em um novo ser, adequando “o saber e a moral” diante da “consciência coletiva” e tornando possível o convívio em sociedade (MELO; VALLE, 2013, p. 81). Por outro lado, Melo e Valle (2013) afirmam que a socialização, na visão de Berger e Luckmann (2009), não é estabelecida a priori e o indivíduo tem um papel ativo em que negocia constantemente um novo ser e estar na sociedade.

A socialização profissional, de acordo com Melo e Valle (2013), contempla as relações entre os indivíduos e as profissões e os movimentos resultantes de um fenômeno que pode estimular estabilização ou mudança na vida sócio-profissional. As autoras entendem que

---

<sup>13</sup> give-and-take process (ONGITI, 2012, p. 33).

a socialização e a socialização profissional permitem ao indivíduo assimilar uma “compreensão do mundo”, tomar atitudes e relacionar-se com os seus semelhantes em sociedade e, por isso, os fenômenos produzem um sentido de “pertencimento social” (MELO; VALLE, 2013, p. 99). Elas destacam, ainda, que o conceito está atrelado à percepção do indivíduo sobre determinada profissão e uma concepção de um mundo do qual ele se apropria ou rejeita, produzindo dimensões objetivas e subjetivas interpessoais e sociais. Nas palavras das autoras:

A socialização profissional é um processo por meio do qual os indivíduos constroem valores, atitudes, conhecimento e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar na profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação, adesão à profissão e ao outro, pela compreensão do mundo no qual ele está e por tomar tal mundo o seu próprio. Muito além de qualquer circunscrição, é um modo de consolidação de uma identidade individual e coletiva (MELO; VALLE, 2013, p. 99-100).

O fenômeno, segundo elas, caracteriza-se por uma trajetória em que o indivíduo constantemente constrói suas identidades na confluência entre “formas biográficas” e “relacionais” – os desejos e expectativas pessoais são negociados com os sistemas coletivos do trabalho.

De acordo com os autores, a socialização representa, de modo mais amplo, a inserção do indivíduo na sociedade e deve considerar as relações estabelecidas com outros em todas as etapas do desenvolvimento humano. A socialização deve levar em consideração, ainda, o engajamento do sujeito em seu meio social e os seus desejos - nas dimensões pessoal, social, política e cultural - e as transformações que tal engajamento provoca sobre os modos de pensar e de viver em sociedade. Para compreender essas transformações em diferentes etapas da vida individual e social e, especialmente as mudanças da socialização no trabalho, é necessário compreender, também, a formação da cultura profissional.

### 3.2 O CONCEITO DE CULTURA PROFISSIONAL

Na literatura, a cultura profissional tem sido discutida em diferentes campos do conhecimento, como a Sociologia, a Educação, a Psicologia e mais recentemente, a Educação Musical. A delimitação do conceito se refere a grupos profissionais específicos: professores (SARROEIRA; FIALHO, 2012; FARTES; SANTOS, 2011; CARIA, 2008, 2007, 1999),

sociólogos (COSTA, 1988), psicólogos (DIMENSTEIN, 2000) e professores de música (VIEIRA, 2009; WEISS; LOURO, 2011).

As profissões são atividades especializadas e desenvolvidas por meio de uma formação prolongada. Essa formação representa, segundo Dubar (2005), uma trajetória em que o sujeito constrói diversas formas identitárias que se estabelecem pelas percepções individuais e também pelas relações com o outro. Com relação à vida profissional do indivíduo, o autor afirma que “iniciação” e a “conversão” no trabalho permitem a assimilação de uma cultura profissional - em que são reveladas regras de relacionamento, os códigos e os padrões da profissão e produz uma nova identidade, a profissional (DUBAR, 2005, p. 182).

A configuração da cultura profissional no âmbito da formação de professores da educação profissional e tecnológica no Brasil foi estudada por Fartes e Santos (2011). Para as autoras, as mudanças ocorridas no cenário político recente e o fomento à essa modalidade da educação reforçam a necessidade de investigar o docente, a formação, seus saberes e práticas e os desafios do trabalho. A discussão está apoiada em três questionamentos: (1) como lidar com uma área de formação híbrida, que apresenta desafios semelhantes à formação pedagógica geral e, ao mesmo tempo, considera dinâmicas que são próprias à educação profissional e tecnológica; (2) como definir políticas curriculares de formação do professor numa área que sofre constantes influências de setores produtivos da economia; (3) como pensar a prática profissional desse docente cujos perfis de bacharel e tecnólogo privilegiam as áreas técnicas, em oposição à formação pedagógica e à rara identificação de si como professor.

As autoras buscam compreender como se configura a cultura profissional desse grupo ocupacional e contribuir com reflexões no campo da formação. A cultura, segundo Fartes e Santos (2011), é concebida como uma prática social oriunda do contexto de trabalho do professor que tem conferido-lhe saberes, identidades e autonomia próprios. As autoras apoiam-se nas definições de Caria (2009) e destacam outras dimensões da cultura: uma identidade coletiva que emerge das relações sociais estabelecidas no trabalho e uma reflexividade na difusão do conhecimento. Fartes e Santos (2011) esclarecem que “ao mesmo tempo em que o conhecimento é aplicado reflexivamente às condições de reprodução do sistema, são alteradas as circunstâncias às quais o conhecimento originalmente se referia” (p. 382). As autoras concluem que a cultura profissional, nessa ideia de reflexividade, age numa “força centrípeta” que valoriza as interações e a socialização intra-grupo e numa “força centrífuga” que diminui as barreiras internas do poder ideológico do grupo que detém saberes especializados em caminho às interações macro-sociais (FARTES; SANTOS, 2011, p. 382).

A dinâmica cultural, as experiências profissionais, os processos de construção identitária e da autonomia marcam a continuidade da formação dos docentes. A cultura profissional investigada é marcada pela diversidade de disciplinas e áreas do conhecimento e, por isso, as autoras recomendam a aproximação entre o setor produtivo e a educação numa abordagem que valorize a multidisciplinaridade e contemple a “complexidade da sociedade contemporânea” (FARTES; SANTOS, 2011, p. 398).

Há relações importantes entre a cultura profissional de professores e o perfil de liderança de diretores em escola de ensino secundário em Portugal (SARROEIRA; FIALHO, 2012). Nessa investigação, um diretor de escola foi entrevistado e 137 professores responderam questionários. As autoras consideram que os diretores têm um papel de liderança cujas influências se refletem diretamente na gestão escolar e, mais indiretamente, na organização do trabalho pedagógico dos professores. Para analisar os dados, Sarroeira e Fialho (2012) propuseram um quadro teórico-conceitual que destaca: (1) três perfis de liderança – transformacional, transaccional e *laissez-faire* – que caracterizam a gestão do diretor e (2) cinco modelos de cultura profissional apresentados pelos professores: individualista, colaborativa, balcanizada, de colegialidade forçada e de grande família.

Esses modelos de cultura profissional, para Sarroeira e Fialho (2012), revelam as preferências por determinadas “formas de trabalhar” (p. 15) dos professores e evidenciam modos de interagir com os pares na escola. Por exemplo, na cultura balcanizada, os professores preferem agrupar o trabalho de acordo com a disciplina que lecionam; na individualista, o trabalho é valorizado pela relação do professor com a turma e pela autonomia de uma prática pedagógica restrita à sala de aula; na cultura de grande família, o tempo de trabalho na escola gera uma relação de confiança entre os professores e um “espírito de amizade” que facilitam o diálogo entre os pares (p. 16); na cultura colaborativa, os professores desenvolvem projetos pedagógicos com seus pares; e na colegialidade forçada, há a exigência de participar de reuniões pedagógicas para compartilhar as dificuldades do trabalho. Por vezes, essa cultura pode estabelecer relações ideológicas de poder entre os professores e gerar insatisfação nessas reuniões (SARROEIRA; FIALHO, 2012). Nos resultados, a cultura dos professores investigados é heterogênea porque é constituída por todos os modelos acima e é percebida de modos diferentes pelo grupo e pelo diretor. De modo semelhante, há divergências nas percepções dos professores sobre a liderança na gestão da escola. A visão do diretor sobre os professores e a escola revelou uma liderança que busca a colaboração entre os docentes, a valorização da aprendizagem discente e o comprometimento com educação de qualidade.

A cultura profissional dos sociólogos em Portugal tem características específicas e situa-se em contexto da recente profissionalização<sup>14</sup> da sociologia (COSTA, 1988). Segundo o autor, a sociologia ganhou o caráter de disciplina e de campo de investigação científica durante sua institucionalização nas universidades na década de 1970. Dez anos mais tarde, a sociologia foi se configurando como campo de atuação profissional (COSTA, 1988, p. 118). Esses fatores contribuíram para o estabelecimento de uma cultura profissional dos sociólogos marcada pela dissociação entre ciência e profissão.

A cultura profissional, segundo Costa (1988) é um “conjunto de representações” que um grupo tem “sobre seu próprio domínio de atividade” (p. 107). Essas representações são formadas por um “sistema simbólico de valores e normas” assimilados pelos indivíduos durante a formação e a atuação como profissionais e evidenciam repercussões importantes no modo deles perceberem, pensarem e praticarem a profissão de sociólogo. Costa (1988) acrescenta que a cultura profissional é capaz de influenciar a inserção dos sociólogos no mercado de trabalho e sua formação nas universidades e pode delimitar os papéis e as competências profissionais. Ele alerta que as representações da profissão somam-se a fatores históricos, estruturais e contextuais que influenciam na configuração da cultura profissional.

Costa (1988) conclui que a profissionalização tardia dos sociólogos em Portugal tem gerado desdobramentos importantes sobre a organização da atividade profissional e sobre o campo formativo e sugere a “coexistência de dois modelos” (p. 119-120): a cultura da dissociação – em que há oposição entre ciência e profissão – e a cultura da associação. Essa última privilegia a junção entre os campos e admite que o sociólogo desempenhe variados papéis profissionais. Os desdobramentos da sociologia dependerão, a seu ver, da preferência por um ou outro modelo (COSTA, 1988).

A cultura profissional interfere nas práticas profissionais do indivíduo. Ao reconhecer essa relação entre a cultura e as práticas, Dimenstein (2000) aponta definições e traços característicos da cultura profissional do psicólogo no Brasil, e destaca seus possíveis efeitos sobre a prática do psicólogo que atua na área de assistência pública à saúde. Para auxiliar a análise e a reflexão sobre o tema, Dimenstein (2000) destaca que a sociologia das profissões é uma área que trata dos conflitos e das relações de poder entre as profissões na sociedade, e cita quatro aspectos que balizam a ideia do “profissionalismo” (DIMENSTEIN, 2000, p. 100-

---

<sup>14</sup> Nesse trabalho, Costa (1988), concordando com a abordagem simbólico-interacionista de Hughes (1958), entende a profissionalização como processo “de emergência, consolidação e desenvolvimento de cada grupo profissional” (p. 109). O fenômeno está associado ao desejo de consolidar uma identidade profissional coletiva, ao reconhecimento social de saberes especializados, da manutenção de um monopólio sobre o trabalho e a obtenção de *status* social elevado (COSTA, 1988, p. 109).

101): (1) a inserção de cada profissão no mercado de trabalho numa perspectiva histórica; (2) a formalização de um campo de saber e de práticas que sejam regulamentadas, reconhecidas e apoiadas pela legislação profissional; (3) a institucionalização de organizações corporativas e (4) a cultura profissional. Ao delimitar a discussão sobre essa última, Dimenstein (2000) afirma que, de acordo com as necessidades profissionais que emergem do campo, as ideias, as concepções teóricas, as práticas profissionais e os hábitos individuais e do grupo vão se constituindo e se apoiando nessa cultura profissional, que é definida como:

o conjunto de ideias, visão de mundo e estilo de vida profissional adotado por um grupo profissional específico, que vem determinar a adesão e preferência por certos modelos de atuação, por certos referenciais teóricos, assim como, por certos padrões, códigos e regras de relacionamento entre os pares e com a comunidade leiga; além de definir suas formas de organização e representação na sociedade (DIMENSTEIN, 2000, p. 101)

Esse mundo profissional compartilhado entre os membros revela tanto as características principais do grupo, como evidencia os elementos que distanciam e diferem um grupo profissional de outro. A cultura profissional reflete, portanto, os hábitos, rotinas e procedimentos de grupos profissionais específicos, e a adesão ou rejeição dessa cultura traz o sentido do pertencimento ou não pertencimento do indivíduo no grupo.

Ainda sobre a análise feita por Dimenstein (2000), há quatro elementos que interferem na cultura profissional nos modos de atuação do psicólogo: (1) os aspectos históricos e ideológicos da profissão na sociedade brasileira; (2) as condições da formação do psicólogo; (3) as representações sociais da profissão e (4) o perfil sócio-demográfico da população que busca formação na área.

A cultura profissional do psicólogo é marcada pela preferência ao modelo clínico de atuação que valoriza o atendimento individual ao cliente e é baseado numa concepção psicanalítica. Essa preferência, segundo Dimenstein (2000), reflete-se na formação, que concebe o modelo clínico liberal privatista das intervenções psicoterápicas do profissional. A forte adesão aos valores individualistas tem provocado desajustes e dificuldades na intervenção do psicólogo na área de assistência pública à saúde. A clientela que busca a rede pública tem um perfil sócio econômico de baixa renda e apresenta diferentes representações sobre o indivíduo, saúde, doença e corpo. Essas formas de ver a si e ao mundo e de se relacionar provocam conflitos com as concepções do psicólogo e sua abordagem psicoterápica e tem provocado três consequências: baixa eficácia e alto índice de abandono dos tratamentos pelos pacientes; hierarquização da clientela pelo psicólogo e a psicologização

excessiva dos problemas sociais. Dimenstein (2000) explica que essa psicologização acontece quando o profissional desconsidera “dimensões culturais, históricas e políticas dos comportamentos” (p. 113) dos pacientes e valoriza apenas o seu domínio do conhecimento – a psicologia. A autora recomenda que terapeutas e pacientes devem alinhar seus objetivos para um tratamento psicoterápico que minimize as diferenças culturais e que o psicólogo busque, a partir do mundo simbólico de seu paciente, as origens de seu sofrimento e o conduza a uma auto-representação como “indivíduo autônomo, dotado de uma interioridade, capaz de mudar o curso de sua história” (DIMENSTEIN, 2000, p. 112).

Segundo Caria (2007), o conceito de cultura profissional está apoiado numa problemática teórica de inspiração sociológica e antropológica, e que tenta dar conta de três fenômenos sociais: o papel institucional e a posição social ocupada pelo indivíduo; a identidade profissional; e a atividade sócio-cognitiva no contexto de trabalho. Sobre o primeiro fenômeno, o autor afirma que o conceito introduz uma delimitação:

refere-se às profissões cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstracto e científico em acções que são tidas como da competência exclusiva de profissionais, e não de amadores (CARIA, 2007, p. 126).

Quanto ao fenômeno de identidade, o autor afirma que a inserção do indivíduo no trabalho o torna um ator social que interage entre pares e compartilham atividades laborais semelhantes. Essa socialização implica em considerar uma trajetória do profissional na instituição onde é possível uma interiorização e assimilação de papéis que expandem os limites da rotina e da burocratização de atividades previamente estabelecidas. Além disso, Caria (2007) aponta que a cultura profissional é um fenômeno em que o indivíduo mobiliza saberes sócio-cognitivos, por meio da integração entre o conhecimento teórico-científico adquirido na formação com o “sentido prático da atividade” que foi aprendido na experiência coletiva e contextual do trabalho.

No campo da educação musical, Vieira (2009) investigou os elementos que formam a cultura profissional de professores de violão. Para o autor, a profissão vai se constituindo na medida em que uma cultura é socializada, delineando os modos de ser e agir de um grupo ocupacional. Em sua investigação, Vieira (2009) definiu a cultura profissional como “[...] o conjunto de valores, atitudes, interesses, destrezas e conhecimentos” (p. 30) que vão se estabelecendo no cotidiano e delimitam as características da profissão.

O conceito também está associado aos conceitos de socialização e identidade profissional (VIEIRA, 2009). A socialização, esclarece o autor, é um fenômeno que permite a aproximação do indivíduo com sua atividade profissional, quando ele aprende as regras e funções, e compreende o seu papel perante o grupo, a instituição e a sociedade.

Desse modo, os professores de violão configuram-se um grupo com uma cultura profissional cujas características são: a diversidade de locais de atuação; as escolas particulares de música como espaços de formação e atuação; a aula em grupo e a aula individual como modalidades de ensino predominantes; o comprometimento e a seriedade do professor com a aprendizagem musical dos alunos e convergências nas trajetórias profissionais dos investigados que evidenciaram a cultura do grupo (VIEIRA, 2009).

A cultura profissional de professores de acordeom também foi investigada (WEISS; LOURO, 2011). Os autores ressaltam que o acordeom está presente em diversas práticas sócio-musicais que delimitam uma identidade própria na cultura musical brasileira. Na maioria das vezes, a aprendizagem desse instrumento acontece fora das instituições de ensino formal - em aulas particulares e de modo autodidata. Ao realizar entrevistas com professores de acordeom, Weiss e Louro (2011) constataram que as diferentes estratégias formativas e de atuação dos docentes recebem influências de culturas populares e acadêmicas. Ao concordarem com Vieira (2009), os autores afirmaram que essas culturas definem as características da profissão que distinguem os professores de acordeom de outros grupos ocupacionais.

Na conclusão, a cultura profissional de professores de acordeom é singular. A aprendizagem do acordeom pelos investigados aconteceu em diferentes espaços (escolares e não-escolares) e, ao atuarem como docentes, ensinam o repertório popular e o erudito em suas aulas. O ensino do instrumento, da técnica e do repertório variam de acordo com os objetivos dos alunos e com as suas vontades em profissionalizar-se na música. Em meio às influências da formação e às necessidades atuais dos discentes, os professores de acordeom vão delimitando suas concepções pedagógico-musicais apoiadas em ambas as culturas popular e erudita (WEISS; LOURO, 2011).

A cultura profissional, portanto, está relacionada à inserção do indivíduo no mundo do trabalho e tem características próprias que são aprendidas ao longo da atuação. Essas características diferem-se de acordo com a atividade realizada e com o grupo profissional ao qual o indivíduo deseja pertencer e sofrem influências de aspectos formativos de cada indivíduo e de sua socialização no trabalho.

No capítulo a seguir apresenta-se a metodologia da investigação, incluindo as escolhas e os procedimentos adotados para responder ao objetivo proposto.

## 4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia dispõe de um conjunto de métodos que fornecem dados à investigação. Ao privilegiar a subjetividade, as investigações qualitativas têm empregado, principalmente, os seguintes métodos: a observação; a entrevista; o questionário; os documentos escritos e as imagens (STAKE, 2011; FREIRE, 2010; SILVERMAN, 2009; PATTON, 1990). Ao escolher um destes métodos ou combiná-los, o investigador deve considerar a problemática e as questões da investigação.

Esta investigação teve como objetivo compreender como os pianistas colaboradores percebem seus modos de ser e agir na profissão no contexto do CEP-EMB. Essas percepções estão relacionadas às experiências formativas e às trajetórias pessoais e profissionais dos pianistas colaboradores. Foi necessário, então, dar voz a esses músicos para que lembrassem das suas experiências e trajetórias, descrevessem sua atuação e relatassem suas opiniões sobre o seu trabalho. Devido a tais características, foi desenvolvida um estudo de entrevistas a partir de uma abordagem qualitativa que permitiu destacar as subjetividades dos pianistas sobre si e sobre a atuação.

Este capítulo, ao destacar a metodologia da investigação, aponta: a opção pela abordagem qualitativa; as características do estudo de entrevistas; o relato sobre a entrevista piloto; a descrição do processo de coleta de dados; os procedimentos de análise e interpretação e de redação dos resultados nesta dissertação. Para uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos da investigação, foram disponibilizados Apêndices, que deverão ser consultados (ao fim da dissertação) à medida que forem citados neste capítulo.

### 4.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa é definida pelas seguintes características: é interpretativa, experiencial, situacional e personalística (STAKE, 2011, p. 25). No quesito interpretativo, simultaneamente o investigador e o investigado realizam suas interpretações sobre o fenômeno. O objeto de estudo volta-se para os seres humanos e para as realidades sociais e os dados emergem principalmente daquilo que investigador e investigados interpretam. A dimensão experiencial reflete a tentativa de entender um fenômeno pela perspectiva do investigado em suas experiências. Por meio delas, o sujeito aprende sobre si e faz sua própria leitura de mundo. A característica situacional valoriza os sujeitos nas particularidades de cada

contexto. Na questão personalística, a abordagem destaca as percepções individuais e as particularidades dos sujeitos: valorizam-se a “singularidade” e a “diversidade” (STAKE, 2011, p. 25).

Outras características complementam a definição da abordagem qualitativa. Os dados obtidos também são qualitativos: não se baseiam em configurações estatísticas, porém apresentam e privilegiam as descrições e a interpretação das realidades sociais investigadas (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). O contato do investigador com o campo empírico é valorizado porque estimula a elaboração de novas questões reflexões e novas formas de conceber o objeto em estudo.

Desse modo, a abordagem qualitativa pressupõe a abertura e a flexibilidade metodológica do investigador para abarcar os novos elementos (que podem surgir do campo empírico e da teoria) e redefinir o delineamento da investigação (STAKE, 2011; CRESWELL, 2009; DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008). Essa flexibilidade é pertinente, inclusive, no campo das ciências sociais pois reflete a condição temporal e contextual da realidade que é construída socialmente (MINAYO, 2012; DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

No campo da educação musical, a preferência pela abordagem qualitativa é decorrente da natureza estético-filosófica e social de seu objeto: a música e suas práticas (FREIRE, 2010; BRESLER, 2007). Essas autoras destacam que as condições de produção e transmissão da música estão implicadas nas relações humanas e, por isso, a abordagem qualitativa deve privilegiar as subjetividades nas quais investigador e investigados produzem significados em colaboração.

Assim sendo, o objetivo dessa investigação - compreender como os pianistas colaboradores percebem seus modos de ser e agir na profissão no contexto do CEP-EMB exigiu considerar as dimensões subjetivas e interpretativas de suas percepções e, portanto, optou-se pela abordagem qualitativa.

## 4.2 O ESTUDO DE ENTREVISTAS

A entrevista é um instrumento de coleta de dados que tem sido amplamente empregado nas investigações em educação musical (BASTOS, 2010; LIMA, 2010; GALIZIA; AZEVEDO; HENTSCHE, 2008; ALMEIDA, 2007, 2005; GALIZIA, 2007; GREEN, 2002). Esses autores, ao investigarem processos de ensino e aprendizagem musical em contextos variados, utilizaram entrevistas para destacar as opiniões e o pensamento na perspectiva de ambos os sujeitos – os que ensinam e os que aprendem. A natureza do

problemas investigados sinaliza a vantagem do estudo de entrevistas, pois permite obter o maior número de opiniões sobre um mesmo assunto (STAKE, 2011).

De modo semelhante, o delineamento metodológico desta investigação consistiu em um estudo de entrevistas para dar voz aos pianistas colaboradores e obter suas opiniões sobre si e sobre a atuação. Os modos de ser e agir dos pianistas colaboradores no CEP-EMB se configuram em meio às interações do trabalho. Assim, contemplar a diversidade de opiniões (semelhantes e/ou divergentes) revelou-se importante para compreender a cultura profissional do grupo como um todo. Dessa maneira, concebeu-se um estudo de entrevistas para alcançar o maior número de opiniões que considerassem os pianistas colaboradores enquanto grupo socialmente organizado na instituição. A abrangência de pontos de vista dificilmente seria alcançada em um estudo de caso, por exemplo, que privilegia o aprofundamento da unidade de caso e geralmente combina vários instrumentos de coleta de dados: entrevistas, observação e análise documental (GIL, 2010).

Nessa metodologia de estudo de entrevistas, a própria entrevista é instrumento de coleta de dados. Esse instrumento consiste em encontros entre duas ou mais pessoas cujo objetivo é a conversação sobre temas e objetivos previamente estabelecidos pelo investigador (BERG, 2001; HOLSTEIN; GUBRIUM, 2002). Esse diálogo origina-se de um contexto social que influencia tanto o entrevistador quanto o entrevistado. As interações resultantes dessa conversação evidenciam os diferentes papéis sociais que os sujeitos desempenham para se comunicarem (BERG, 2001).

A entrevista é considerada, também, um recurso que auxilia o investigador na compreensão do mundo social do entrevistado, pois evidencia as opiniões sobre a vida, as relações sociais e o contexto vivido (GASKELL, 2008). Esse instrumento de coleta de dados, segundo o autor, valoriza a experiência do investigado, visto como um sujeito que concebe sua própria realidade e o único capaz de descrevê-la. Em suas palavras:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão mais detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2008, p. 65).

Outras discussões na literatura são semelhantes ao que Gaskell (2008) define sobre entrevistas. A noção de um encontro em que se produzem perguntas e respostas deve ser

ampliada para uma perspectiva social: ambos entrevistador e entrevistado, ao interagir, assumem papéis distintos e, colaborativamente, produzem conhecimentos sobre o que é conversado (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2002). Essa definição da entrevista sugere a adoção de procedimentos metodológicos além de fórmulas rígidas ou prescritivas, e que o investigador, ao conduzir a entrevista, deve mergulhar numa “prática interativa” (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2002, p. 119).

As definições sobre entrevistas evidenciam que os autores têm identificado esse instrumento de coleta de dados por diferentes nomes: entrevista individual e grupal (GASKELL, 2008); entrevista episódica (FLICK, 2008); entrevista dramatúrgica (BERG, 2001); entrevista ativa (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2002); entrevista em profundidade (TAYLOR; BOGDAN, 1998) e entrevista qualitativa (PATTON, 1990). A diversidade terminológica revela, também, os diferentes usos e formatos das entrevistas nas investigações qualitativas. Por exemplo, Holstein e Gubrium (2002) destacam quatro formatos de entrevistas: semi-estruturada, estruturada, entrevista de *survey* e entrevista ativa. Elas diferem quanto à maneira de conduzir a entrevista, em que o investigador faz intervenções e perguntas mais diretivas ou mais abertas (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2002).

Essa diversidade de terminologias e de formatos, no entanto, mantém pontos em comum em qualquer tipo de entrevista. Conforme é apontado amplamente na literatura, os procedimentos (tipos de perguntas e intervenções) devem garantir as características da abordagem qualitativa: as subjetividades, as emoções e a interação (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011; ROSA; ARNOLDI, 2008; GASKELL, 2008; HOLSTEIN; GUBRIUM, 2002; TAYLOR; BOGDAN, 1998; PATTON, 1990).

Ao reconhecer que a diversidade metodológica faz parte das investigações qualitativas, Poupert (2008) aponta argumentos nos quais os estudiosos têm se apoiado para legitimar e justificar o uso de entrevistas. Tais argumentos são de ordem “epistemológica”, “ético-política” e “metodológica”. No primeiro caso, sob o enfoque das ciências sociais, expressa-se o interesse em compreender as realidades das condutas dos atores sociais, e que essas realidades somente poderiam ser reveladas a partir daquilo que eles percebem e relatam em suas experiências. O argumento de ordem ético-política destaca e assume a entrevista como instrumento privilegiado para revelar os dilemas, as dificuldades e as práticas discriminatórias enfrentadas por determinados grupos sociais. Por último, o argumento metodológico aponta que as entrevistas permitem compreender as vivências dos atores a partir de suas próprias percepções, avaliações e interpretações da realidade social (POUPART, 2008).

No campo da educação, assim como em outros campos, a entrevista também tem a finalidade de revelar as emoções, sentidos e subjetividades produzidas e estimuladas pela situação interativa (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011; MONTANDON, 2008; DUARTE, 2004). O amplo emprego desse instrumento de coleta de dados têm suscitado discussões sobre os conteúdos, as formas e o tempo das entrevistas para o investigador realizar as perguntas. Essas preocupações de ordem metodológica refletem a qualidade e a validade das informações obtidas. Desse modo, o preparo do investigador é emergente e pode contemplar duas estratégias: a elaboração de um roteiro de perguntas e a realização de um estudo piloto (MONTANDON, 2008; DUARTE, 2004).

### 4.3 A ENTREVISTA PILOTO

A realização de uma entrevista piloto me permitiu refletir sobre os objetivos da investigação, avaliar as adequações das perguntas formuladas no roteiro e me familiarizar com os procedimentos dessa técnica antes da entrada em campo. A entrevista piloto oportunizou, também, a previsão de algumas categorias que orientaram a nova formulação de perguntas. Essa etapa representa uma instrumentalização teórica e empírica para o investigador e, segundo Flick (2012), aumenta a qualidade da entrevista, a experiência do entrevistador e a fidedignidade dos resultados. Berg (2001) confirma a importância da entrevista piloto porque, ao treinar a técnica previamente à entrada em campo, o investigador pode “avaliar como a entrevista vai efetivamente funcionar e se o tipo de informação que é procurada será realmente obtida” (BERG, 2001, p. 80, tradução nossa<sup>15</sup>).

Nessa fase piloto, a pianista colaboradora foi escolhida de acordo com os seguintes critérios: (1) trabalhar ou ter ampla experiência nessa atividade – a colaboração musical; (2) não atuar na instituição investigada para que não comprometesse a coleta de dados e (3) concordar em participar da entrevista.

Livres<sup>16</sup>, a pianista que gentilmente aceitou o convite, é licenciada em Educação Artística com habilitação em Música e concluiu a pós-graduação *lato sensu* em “Técnicas em Expressão”. Além disso, realizou o curso técnico completo em piano pelo conservatório em que estudou na adolescência e o bacharelado incompleto no mesmo instrumento. Sua

---

<sup>15</sup> [...] to assess how effectively the interview will work and whether the type of information being sought will actually be obtained (BERG, 2001, p. 80).

<sup>16</sup> Pseudônimo escolhido pela entrevistada.

experiência com a colaboração musical começou cedo na Igreja, onde acompanhava e regia o coral.

A entrevista foi concedida<sup>17</sup> em sua residência e durou 52 minutos. Sob a anuência de Livres, a conversa foi gravada em áudio digital, literalmente transcrita e analisada. Foram utilizadas, ainda, notas de campo para registrar impressões sobre a entrevistada e outras informações que pudessem ajudar na condução da entrevista e na posterior análise e interpretação dos dados.

Na análise da entrevista piloto emergiram três categorias principais: a formação musical, a atuação profissional e as percepções sobre a atuação como pianista colaboradora. Essas categorias orientaram as mudanças do roteiro de perguntas e nos modos de conduzir as demais entrevistas.

Alguns trechos analisados evidenciaram comentários de Livres sobre problemas institucionais e conflitos interpessoais de trabalho. Segundo Flick (2009), essas informações costumam ser reveladas quando a entrevista ocorre com indivíduos de uma área especializada e tendem a afastar o investigador dos objetivos de sua investigação. Principalmente nesses casos de entrevistas com especialistas, deve-se ter o cuidado ético de evitar perguntas e comentários que não estejam relacionados à investigação (FLICK, 2009).

Em alguns momentos, durante a entrevista com Livres, eu percebia que seus comentários centravam-se em dificuldades e problemas no trabalho e que não eram pertinentes aos meus objetivos. Ao mesmo tempo que eu estava disposto a ouvi-la, o meu receio de interromper Livres deixou a entrevista muito “aberta”. Posteriormente, tal fato se confirmou quando eu fiz a análise da transcrição, evidenciando poucas intervenções de minha parte em relação às questões trazidas pela pianista.

No entanto, essas questões que se afastaram de meus objetivos contribuíram para a reflexão e avaliação de minha postura enquanto entrevistador e estimularam a reformulação de perguntas no roteiro, que pôde ser aprimorado nas etapas seguintes da investigação. Desse modo, o roteiro é um recurso que pode evitar as situações indesejadas e/ou imprevistas, cumprindo uma “função diretiva” com relação aos objetivos da investigação (FLICK, 2009, p. 158).

---

<sup>17</sup> Realizada em 10 de setembro de 2012.

#### 4.4 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados exigiu a sistematização de procedimentos que serão explicitados a seguir: as formas de seleção e contato com os pianistas colaboradores, o planejamento e a condução das entrevistas e os procedimentos éticos adotados nas entrevistas. Além desses procedimentos, foi necessário descrever as características do *locus* de trabalho dos pianistas entrevistados.

No texto a seguir, os procedimentos de coleta de dados estão organizadas em seções separadas. Observa-se, no entanto, que devido ao caráter construtivo do objeto de estudo em investigações qualitativas, as etapas metodológicas não podem ser rígidas nem sequenciais. Conforme o investigador entra em campo, novas informações podem surgir e se incorporar à investigação (MINAYO, 2012; STAKE, 2011; CRESWELL, 2009; FLICK, 2009; POUPART *et al.*, 2008). Dessa forma, foi adotada uma postura aberta que valorizasse as novidades em campo e permitisse mudanças na investigação e nos procedimentos metodológicos. Portanto, esses procedimentos estão separados em seções por uma finalidade didática, mas eles são complementares e se inter-relacionam.

##### **4.4.1 Características do *locus* de trabalho dos pianistas colaboradores: o Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília e o Núcleo de Piano Acompanhamento e Correpetição**

A escolha dos pianistas colaboradores para esta investigação considerou as características de seu *locus* de trabalho: o Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), que tem contratado esses profissionais para atuar e acompanhar músicos em fase de profissionalização. Além disso, a constituição de um núcleo pedagógico dos pianistas colaboradores, o NPAC, evidenciou formas específicas de organização e socialização do trabalho que estimularam a investigação com os profissionais do CEP-EMB.

Conforme exposto na Introdução desta dissertação, a referida escola pública pertence à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e compõe a rede de Centros de Educação Profissional – CEPS, que oferecem cursos de: formação inicial; formação continuada e de educação profissional técnica de nível médio. De acordo com o portal eletrônico da Coordenação de Educação Profissional da SEEDF, esses cursos são ofertados por diferentes CEPS, de acordo com a área de formação: Administração, Informática,

Nutrição, Saúde, Telecomunicações, Eletrônica e Música (BRASÍLIA, 2011). Nesse contexto, o CEP-EMB é a instituição dedicada à formação profissionalizante na área de Música.

O CEP-EMB surgiu a partir de atividades musicais que ocorriam na capital federal, na década de 1960, realizadas e orientadas por Levino de Alcântara no Centro de Ensino Médio Ave Branca - CEMAB e por Reginaldo Carvalho, que fundou o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos - CEMVL. A intensificação dessas atividades resultou, em 1964, no reconhecimento e criação oficial do CEP-EMB por meio da Resolução 33/71 do Conselho Diretor da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal. A escola funcionou provisoriamente em dois locais do Plano Piloto de Brasília e, em 1974, ganhou a sede definitiva<sup>18</sup> (BRASÍLIA, 2013).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, elaborado em 2012, a oferta dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e de educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) estão organizados conforme a natureza do instrumento musical, definindo as seguintes áreas: cordas friccionadas, cordas dedilhadas, sopros, música popular, música antiga e música e tecnologia (BRASÍLIA, 2012). Além desses, há 3 cursos técnicos independentes: o piano erudito, a percussão e o canto erudito. Todos esses cursos são gratuitos, abertos à qualquer interessado e são ofertados nos períodos matutino, vespertino e noturno. No caso dos cursos de EPTNM, regulamentados pela LDB e legislação complementar, o aluno deve ter 16 anos ou mais e obrigatoriamente estar matriculado no Ensino Médio regular. O calendário escolar é de 200 dias letivos (exigidos pela LDB) e está distribuído em dois ciclos semestrais.

Atualmente o CEP-EMB atende a 2.639 alunos<sup>19</sup>, matriculados nos mais diversos cursos de FIC e de EPTNM, em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno). Para atender essa demanda, há 232 professores concursados que pertencem ao quadro do CEP-EMB e que estão em regência de classe e 37 professores temporários que substituem carências específicas.

No início das atividades pedagógico-musicais da escola, os professores de piano eventualmente se deslocavam de suas atividades originais para acompanhar o repertório dos alunos de instrumento e canto. O aumento da oferta de vagas, no entanto, exigiu que os profissionais se dedicassem exclusivamente à colaboração musical. Por isso, foi realizado concurso público para contratação de pianistas colaboradores. Ao longo dos anos, o número

---

<sup>18</sup> A sede está localizada na Avenida L 2 sul, quadra 602, projeção D, Brasília-DF.

<sup>19</sup> Informações concedidas pelo Núcleo de Informática Aplicada e pela Secretaria Escolar do CEP – EMB em 10 de outubro de 2013.

de profissionais aprovados e contratados no CEP-EMB aumentou e foi criado, então, o Núcleo de Piano Acompanhamento e Correpetição (NPAC) para organização das atividades. De acordo com o Regimento Interno, a partir de 2004, o núcleo vinculou-se à Supervisão da Música de Câmara (BRASÍLIA, 2004). O NPAC realiza reuniões semanais para organizar, planejar e desenvolver atividades, estratégias e ações adequadas aos objetivos e metas educacionais do projeto político pedagógico da escola (BRASÍLIA, 2012).

Os profissionais do NPAC, além de atuarem como pianistas colaboradores, eventualmente podem assumir o cargo de coordenação pedagógica de núcleo cuja principal atribuição é elaborar, implementar, acompanhar e avaliar o PPP da instituição de ensino, envolvendo os atores da comunidade – professores, equipes de direção e da Diretoria Regional de Ensino do DF (BRASÍLIA, 2009, p. 23). É permitido aos profissionais, ainda, atuar como professores em outras áreas - como o piano erudito e popular e as disciplinas teóricas - salvaguardada a carga horária de mais de 50% em área do concurso de origem.

#### **4.4.2 A seleção e o contato com os pianistas colaboradores**

Atualmente, o quadro de profissionais do NPAC é constituído por treze<sup>20</sup> pianistas colaboradores. A seleção dos sujeitos para esta investigação foi orientada por três critérios: (a) ter vínculo de trabalho em caráter efetivo com o CEP-EMB; (b) estar em atuação como pianista colaborador e (c) concordar e ter disponibilidade para participar da investigação. Pretendeu-se, assim, obter a participação do maior número de profissionais possível, para reforçar as perspectivas individuais - em suas semelhanças e diferenças - e obter uma visão geral do grupo acerca de seus modos de ser e agir na profissão.

O vínculo de trabalho em caráter efetivo apresenta uma relação institucional com a Administração Pública e sugere que o profissional se insira no trabalho por razões e motivações distintas as de um contrato temporário. Este, como o próprio nome sugere, delimita a atuação do pianista colaborador a um determinado período de tempo que não permitiria analisar como a cultura profissional do grupo influencia a sua atuação.

Ao longo da investigação, constataram-se dois pontos sobre a dinâmica de inserção profissional dos investigados: (1) alguns profissionais haviam prestado provas de concurso público em outras áreas do CEP-EMB, como o piano erudito e as matérias teóricas, e que complementam a carga horária de trabalho atuando como pianistas colaboradores; (2) outros

---

<sup>20</sup> Informação concedida em 22 de março de 2012 pelo Setor de Pessoal, órgão interno do CEP-EMB, responsável pelo cadastro, movimentação e gestão funcional de seus professores e funcionários.

profissionais haviam disputado o concurso de remanejamento<sup>21</sup> da SEEDF e haviam sido transferidos para o CEP-EMB com o desejo de atuarem no NPAC. Portanto, independente do tipo de seleção disputada, era importante que o profissional estivesse em situação ativa e desenvolvesse seu trabalho como pianista colaborador na época da coleta de dados.

Desse modo, dos treze pianistas colaboradores do NPAC, onze concordaram em participar da investigação. Um dos pianistas não atendeu aos critérios delimitados e o outro sou eu. Em 2008 fui contratado temporariamente nesse Núcleo para preencher carência específica. Três anos mais tarde, realizei provas de concurso, fui admitido e passei a fazer parte do quadro efetivo.

Para realizar as entrevistas, foi solicitada permissão<sup>22</sup> da direção do CEP – EMB por meio de dois documentos – a Carta de Autorização de Pesquisa (APÊNDICE C) e a Carta de Encaminhamento à Escola (APÊNDICE E) – que explicitaram: a identificação completa do pesquisador; o vínculo ao programa de pós-graduação; os dados de contato pessoais; o projeto de pesquisa com tema, objetivos e metodologias pretendidas; e uma estimativa do período necessário à coleta de dados.

O primeiro contato<sup>23</sup> com os pianistas colaboradores foi realizado por Carta-convite para Participar de Pesquisa, encaminhada por *email* conforme o modelo apresentado no Apêndice D. À época, as reuniões do NPAC eram realizadas em períodos superiores a uma semana e raramente o investigador encontrava com os pianistas colaboradores. Por esta razão, o *email* poderia informar a todos sobre a investigação de modo mais eficaz. O segundo contato foi feito pessoalmente em meio a rotina de trabalho ou por telefone.

Após a concordância em participar da investigação, os entrevistados escolheram os dias, os horários e os locais que lhes fossem mais convenientes. Foi aconselhada a escolha de locais pouco movimentados para diminuir ou eliminar a interferência de outras pessoas. Essa medida<sup>24</sup> visou também ao sigilo dos dados, evitando que outros indivíduos ouvissem as conversas com os pianistas colaboradores, especialmente aquelas concedidas na instituição, por exemplo. As entrevistas, então, foram concedidas nas residências dos entrevistados e do entrevistador; em locais públicos abertos e fechados; e em salas de aula do CEP-EMB que estivessem disponíveis.

---

<sup>21</sup> O concurso de remanejamento é um processo seletivo interno da SEEDF, realizado anualmente, que tem por objetivo selecionar, por critérios específicos, os docentes que desejarem mudar a sua lotação para outra escola da rede pública.

<sup>22</sup> Permissão concedida em 31 de outubro de 2012.

<sup>23</sup> Contato feito em 7 de novembro de 2012.

<sup>24</sup> Esse e outros procedimentos éticos da investigação são apresentados com mais detalhes na subseção 4.4.4

Os nomes fictícios foram escolhidos tanto pelos pianistas colaboradores quanto pelo investigador. Alguns preferiram selecionar o nome, outros deixaram a cargo do investigador. Desse modo, os pianistas colaboradores foram designados pelos seguintes nomes: Janaína, Karina, Breno, Leela, Rafaela, Dinorá, Solange, Mirela, Antonieta, Clara, Eleonore. Destes pianistas, dez são mulheres e representam 90,9% do grupo.

O tempo de atuação dos pianistas colaboradores no NPAC variou entre 1 e 32 anos. A média do grupo ficou em torno de 13,3 anos. Esse levantamento acerca do tempo de atuação foi realizado à época da coleta de dados, entre outubro de 2012 e março de 2013, e se refere apenas ao trabalho de caráter efetivo (a partir da admissão por concurso público), ou seja, não foi contabilizado o tempo em que os pianistas colaboradores eventualmente trabalharam por contratos temporários.

De acordo com essas informações, é possível afirmar que os pianistas colaboradores estavam em diferentes fases da carreira<sup>25</sup>, que exige a contribuição de 25 anos de serviço para as mulheres e 30 para os homens. Pouco mais da metade deles (54,4%) estava na primeira fase da carreira, ou seja, tinha até 12 anos de tempo de serviço; duas (18,18%) haviam sido recém-admitidas no NPAC e estavam no 1º ano de trabalho; e uma única pianista colaboradora (9,09%) tinha mais de 20 anos de profissão – o que evidenciava a fase final de sua carreira. Duas pianistas colaboradoras (18,18%) tinham cumprido 12 anos de trabalho, representando a fase intermediária.

Sobre a formação acadêmica, dez pianistas colaboradores (90,9 %) são licenciados em “Educação Artística com habilitação em Música” e uma pianista colaboradora é licenciada em “Música”<sup>26</sup>. O fato de todos os entrevistados serem licenciados se justifica pela exigência legal da formação pedagógica em licenciatura para contratar profissionais nas escolas públicas. Oito pianistas (72,72%) buscaram a formação em bacharelado em piano, quatro destes (36,36%) concluíram o curso. Duas pianistas têm bacharelados distintos: Leela é formada em bacharelado em Música Sacra com habilitação em Regência, Mirela é bacharel em Letras-Português.

---

<sup>25</sup> A carreira, regida pela lei 8.112/1990, faz parte do serviço público do DF. O tempo de serviço é uma exigência dessa lei e, após cumprido, assegura a aposentadoria ao indivíduo.

<sup>26</sup> Essas diferenças de terminologia refletem as reformas curriculares nos cursos de formação de professores de música nas Instituições de Ensino Superior (IES). “Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música” é uma terminologia mais antiga, de quando o licenciando recebia formação artística geral e o diploma lhe assegurava o direito de atuar em qualquer componente curricular relacionado às artes (Música, Artes Visuais e Teatro). A extinção da polivalência alterou a formação no âmbito das licenciaturas e os cursos superiores se voltaram às suas linguagens específicas, provocando a mudança na terminologia para “licenciatura em Música”. No entanto, a maioria dos pianistas colaboradores declararam serem licenciados segundo a terminologia antiga (cf. Quadro 1).

Seis pianistas colaboradores (54,54%) concluíram uma pós-graduação ou estão realizando uma. Três deles são pós-graduados na área da *Performance* do piano, um destes com formação em nível de doutorado.

Tanto o tempo de atuação no NPAC quanto a formação acadêmica dos pianistas colaboradores evidenciam características socioprofissionais cuja diversidade é apontada no Quadro 1.

**Quadro 1 – Tempo de atuação e formação acadêmica dos pianistas colaboradores**

Pianista colaborador (a)	Tempo de atuação no CEP-EMB	Formação acadêmica
Janaína	19 anos	Licenciada em Educação Artística/Música; graduação incompleta em bacharelado em piano; graduação incompleta em Engenharia.
Karina	18 anos	Licenciada em Educação Artística/Música; Bacharel em piano.
Breno	11 anos	Licenciado em Educação Artística/Música; Especialista em Performance do piano.
Leela	1 ano	Licenciada em Educação Artística/Música; Bacharel em Música Sacra/Regência; Mestrado em Música em andamento; curso técnico em piano.
Rafaela	9 anos	Licenciada em Música; graduação incompleta em bacharelado em piano; pós-graduação em andamento em Planejamento Educacional e Políticas Públicas.
Dinorá	1 ano	Licenciada em Educação Artística/Música; Bacharel em piano.
Solange	15 anos	Licenciada em Educação Artística/Música; curso técnico em piano; graduação incompleta em bacharelado em piano.
Mirela	17 anos	Licenciada em Educação Artística/Música; Bacharel em Letra/Português; Especialista em Docência do Ensino Superior; curso técnico em piano.
Antonieta	12 anos	Licenciada em Educação Artística/Música; bacharelado incompleto em Piano; Especialista e Mestre em Performance do piano; Doutora em Performance do piano/Acompanhamento e Música de câmara.
Clara	12 anos	Licenciada em Educação Artística/Música; Bacharel em piano; Mestre em Performance do piano; especialização em andamento em Piano Acompanhamento.
Eleonore	32 anos	Licenciada em Educação Artística/Música; Bacharel em piano; curso técnico incompleto em piano.

**Fonte: dados da investigação**

Essas informações foram coletadas imediatamente antes das entrevistas e sinalizaram as particularidades das trajetórias formativas, que foram detalhadas e aprofundadas pelos pianistas colaboradores. Para isto, foi necessário planejar as entrevistas.

#### 4.4.3 O planejamento e a condução das entrevistas

Conforme visto na subseção 4.2, as entrevistas são permeadas de possibilidades metodológicas. No entanto, garantir o foco e não invadir a privacidade dos entrevistados é um dever ético do investigador e, por isso, a literatura destaca a necessidade e importância do planejamento por meio de um guia ou roteiro de perguntas que oriente os temas e as perguntas que devam ser abordados pelos entrevistadores. As perguntas, alertam os autores, devem responder ao problema proposto (FLICK, 2012; GASKELL, 2012; ROSA; ARNOLDI, 2008; MONTANDON, 2008; TAYLOR; BOGDAN, 1998; PATTON, 1990). Desse modo, o roteiro de perguntas auxilia na clareza dos objetivos de pesquisa e contribui para o preparo do investigador (MONTANDON, 2008; DUARTE, 2004).

No entanto, Rosa e Arnoldi (2008) alertam que o roteiro não precisa trazer perguntas diretas e fechadas e tampouco o investigador precisa seguir uma ordem rígida e prescritiva. A postura do investigador deve refletir uma abertura aos assuntos que o entrevistado aborda ao longo da entrevista. As autoras recomendam, também, que as informações objetivas sobre os participantes da investigação podem ser coletadas em um documento à parte.

Contrariamente a Rosa e Arnoldi (2008), outros autores definem que o roteiro de entrevista consiste numa “[...] lista de perguntas ou questões que poderão ser exploradas no curso da entrevista” (PATTON, 1990, p. 283, tradução nossa<sup>27</sup>). Na opinião do autor, a finalidade desse recurso é assegurar que o investigador entreviste um grande número de pessoas a partir de uma base comum. A principal vantagem é dispor de um arsenal de perguntas que permita o entrevistador avaliar quando, como e o que questionar ao sujeito (PATTON, 1990).

Taylor e Borgan (1998) têm ideias semelhantes a Patton (1990) sobre o roteiro de entrevista servir como um apoio ao investigador e lhe permite tomar decisões sobre os rumos da investigação. A coerência do roteiro com os fins e objetivos da investigação refletem, segundo Gaskell (2012), a boa preparação teórico-metodológica do investigador. Em sua opinião, o roteiro tem um papel decisivo e deve articular os conhecimentos sobre a literatura estudada com alguns dados preliminares do campo empírico e a criatividade do investigador (GASKELL, 2012).

---

<sup>27</sup> [...] a list of questions or issues that are to be explored in the course of an interview (PATTON, 1990, p. 283).

Diversos elementos podem ser utilizados para elaborar o roteiro. Entre eles, destacam-se: as discussões teóricas sobre o objeto de estudo; a experiência empírica do investigador e a combinação de ambos (FLICK, 2012). Em minha trajetória formativa como pesquisador, as discussões teóricas em disciplinas específicas do mestrado, orientações, seminários e nos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e do Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM) contribuíram para a socialização de conhecimentos sobre a pesquisa em educação musical, a epistemologia da área, suas metodologias e, mais especificamente, para o amadurecimento de meu projeto de pesquisa. Tais conhecimentos combinaram-se com pesquisas de campo pontuais nas disciplinas do mestrado, ampliando minha experiência empírica como pesquisador.

Nesta investigação, ao elaborar o roteiro de entrevistas, articulei elementos teóricos com a minha experiência na prática. O roteiro foi utilizado como uma estratégia de planejamento das perguntas e como ferramenta de apoio ao investigador durante as conversas com os pianistas colaboradores (APÊNDICE A). No entanto, nas entrevistas, as perguntas não seguiram a mesma ordem nem foram contempladas integralmente nas entrevistas. As novas temáticas e comentários apontados pelos pianistas foram valorizados e todos esses princípios evidenciaram a coerência da flexibilidade do investigador com a abordagem qualitativa.

O roteiro de entrevista permite ao investigador refletir sobre as relações e a pertinência entre as perguntas que faz e os objetivos aos quais se propõe na sua investigação. Essa preocupação é compartilhada por Montandon (2008), quando aponta a utilização crescente das entrevistas em pesquisas qualitativas. A autora defende que o preparo sobre o conteúdo e a forma das perguntas é importante para validar os dados coletados, aumentar a confiabilidade e trazer novos conhecimentos ao campo epistemológico (MONTANDON, 2008).

Além da coerência do roteiro de perguntas com os objetivos da investigação, os autores reconhecem a importância da clareza de comunicação entre os sujeitos envolvidos e, por isso, sugerem diferentes estratégias e a elaboração de perguntas de naturezas distintas. Por exemplo, as “perguntas de duas-partes” e as “questões complexas” devem ser evitadas (BERG, 2001, p. 79, tradução nossa<sup>28</sup>). Para esse autor, essas perguntas trazem confusão ao raciocínio do respondente. Em sua opinião, a capacidade do entrevistador em realizar perguntas em sequência ajudam a comunicação e auxilia o entrevistado na organização do discurso.

---

<sup>28</sup> Double-barreled and complex questions (BERG, 2001, p. 79).

A diversidade de perguntas é confirmada por Patton (1990, p. 290-294), que as classifica em: perguntas de experiência e comportamento, perguntas sobre opiniões e valores, perguntas sobre sentimentos, perguntas sobre conhecimento, perguntas sensoriais, perguntas de *background*, perguntas de períodos de tempo delimitados e perguntas seqüenciais<sup>29</sup>. Desse modo, o entrevistador precisa saber o que e como perguntar durante a entrevista (PATTON, 1990).

Essa diversidade de questionamentos que podem ser contemplados nas entrevistas são confirmados por Rosa e Arnoldi (2008, p. 48), quando relacionam esses questionamentos a sete estratégias distintas: o silêncio; a animação e elaboração; a reafirmação e repetição; a recapitulação; o esclarecimento; a alteração de tema e a pós entrevista. As estratégias são adotadas pelo investigador conforme ele avalia suas interações com o entrevistado e a motivação desse em falar sobre os temas.

Para avaliar minhas interações com os entrevistados e suas motivações em falar, busquei observar suas ações, emoções, a entonação de voz e a ordem dos assuntos abordados por eles. Esses elementos foram registrados em notas de campo<sup>30</sup>, que me auxiliaram a tomar decisões sobre como conduzir cada entrevista.

Nesta investigação, cada entrevista aconteceu de modo particular e refletiu os mundos sociais dos pianistas, suas opiniões e suas percepções sobre a realidade. Conforme as diferentes reações dos entrevistados, eu segui determinado caminho no roteiro ou adotei mudanças que os estimulassem a ampliar explicações, comentários e ideias. Por vezes, ao identificar assuntos distantes de meus objetivos investigativos, eu fiz perguntas que estimulassem novos assuntos.

Antes das entrevistas, procurei conversar com os pianistas colaboradores sobre assuntos informais do dia-a-dia. Esse procedimento visa à obtenção de confiança entre entrevistador e entrevistado e à criação de um clima favorável à entrevista (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011).

Em seguida, realizei os procedimentos de esclarecimento: a temática e os objetivos da investigação, a metodologia a ser empregada, a previsão de tempo necessário à entrevista (entre 45 minutos e 1 hora), e o uso de um roteiro de entrevistas (APÊNDICE A).

Solicitei, ainda, a permissão para gravar as entrevistas em áudio. Segundo Gibbs (2009), a gravação é vantajosa porque permite registrar todos os detalhes que asseguram a

---

<sup>29</sup> Experience and behavior questions; opinion/values questions; feeling questions; knowledge questions; sensory questions; background questions; the time frame of questions and the sequencing of questions (PATTON, 1990, p. 290-294)

<sup>30</sup> As notas de campo são explicadas e apresentadas na subseção 4.4.3.1

confiabilidade dos dados (GIBBS, 2009). Outros autores alertam que nem todo entrevistado aceitará ser gravado e que a presença do gravador “pode às vezes inibir respostas honestas” (BELL, 2008, p. 141). De modo semelhante à opinião de Bell (2008), alguns pianistas colaboradores sinalizaram preocupação e desconforto com o gravador, questionando o seu uso. Nessas situações, justifiquei que o instrumento seria utilizado: (1) para fins didáticos de facilitar a transcrição e (2) por facilitar a condução da entrevista sem interromper o que fosse falado pelos pianistas colaboradores. Além disso, segundo Taylor e Bogdan (1998) e Gibbs (2009), entrevistas são técnicas de investigação detalhadas e resultam em muitos dados e, por isso, o investigador não deve confiar integralmente na memória (TAYLOR; BOGDAN, 1998; GIBBS, 2009). Esses autores acrescentam, ainda, que o gravador registra todos os detalhes da interação: o conteúdo verbal e as emoções, constituindo um instrumento que aumenta a precisão dos dados e a confiabilidade da investigação.

A primeira entrevista foi concedida em 08 de novembro de 2012, e a última em 13 de março de 2013. O tempo de cada encontro variou e a opção por encerrá-lo acontecia quando: (1) se notava algum cansaço do entrevistado ou (2) as falas se tornavam repetitivas, sugerindo a saturação dos dados. Esse cuidado com o tempo é uma estratégia metodológica e ética importante sugerida por alguns autores que recomendam o bom senso no avanço ou na interrupção da entrevista, respeitando-se o bem estar do sujeito e sua disponibilidade de tempo para prosseguir (BERG, 2001; TAYLOR; BOGDAN, 1998).

Para manter a confiança dos entrevistados, Taylor e Bogdan (1998) recomendam que, durante as entrevistas, o pesquisador adote quatro princípios: (1) não julgar ou emitir opinião moral sobre o entrevistado; (2) deixá-lo falar para não interromper o raciocínio; (3) prestar atenção no que ele fala para avaliar exatamente o que e como perguntar e (4) ser sensível para saber quando seus comentários serão adequados ao entrevistado (TAYLOR; BOGDAN, 1998). Desse modo, busquei valorizar as opiniões dos pianistas colaboradores e aprofundei temas que tivesse relação com a investigação. Eventualmente, eu também tecia comentários sobre algo que me fosse solicitado ou questionado pelos pianistas colaboradores. Minha intervenção sobre as falas dos entrevistados ocorreu apenas para esclarecer dúvidas, aprofundar temas, lembrar de acontecimentos ou ajudá-los a focalizar nos objetivos da investigação.

Os dias e horários das entrevistas foram marcados conforme a disponibilidade dos pianistas colaboradores e a minha. A maioria das entrevistas foi marcada em dias úteis para não interferir nos compromissos dos pianistas colaboradores em fins de semana. Os horários

foram bastante variados: sete entrevistas (63,63%) foram concedidas em período vespertino, duas (18,18%) no matutino e uma no noturno.

A localização das entrevistas em relação aos meses do ano foram distintas. Nove entrevistas (81,8%) aconteceram nos dois últimos meses de 2012. Outras duas pianistas concederam entrevista no ano seguinte: uma em fevereiro e a outra em março de 2013. Tal fato evidencia que o recesso escolar na instituição dificultou o contato e o acesso aos pianistas colaboradores e, por isso, a coleta de dados foi retomada quando o CEP-EMB iniciou o período letivo do calendário escolar, que correspondeu ao mês de fevereiro de 2013.

Com relação à duração das entrevistas, a maioria foi de uma hora, aproximadamente. Neste aspecto, duas entrevistadas se distinguiram: a mais longa foi de 1 hora e 52 minutos e a mais curta, 25 minutos. A duração total das entrevistas foi de 12 horas e 9 minutos.

A escolha do local para as entrevistas ficou a critério dos pianistas colaboradores para que eles se sentissem mais a vontade. Recomendei, ainda, que eles considerassem ambientes pouco movimentados para evitar interrupções por pessoas e/ou eventos externos à nossa conversa. Cinco entrevistas (45,45%) ocorreram no local de trabalho dos pianistas colaboradores, o que evidenciou a comodidade de encontro entre estes e eu. Em três ocasiões (27,27%), eu fui convidado a ir à residência dos pianistas colaboradores, sendo que uma pianista preferiu o inverso – ir à minha.

A diversidade de locais, horários, duração e condições das entrevistas pode ser verificada na Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1 – Panorama geral das entrevistas**

Pianista colaborador	Data	Horário de início	Duração	Local
Janaína	08/11/2012	11:51	1h 09 min.	Minha residência
Karina	30/11/2012	10:47	1h 01 min.	Residência de Karina
Breno	01/12/2012	18:35	1h 10 min.	Local público e aberto
Leela	04/12/2012	08:19	1h 10 min.	CEP-EMB
Rafaela	05/12/2012	17:04	1h 17 min.	CEP-EMB
Dinorá	07/12/2012	15:56	51 min.	CEP-EMB
Solange	13/12/2012	15:20	1h 52 min.	Residência de Solange
Mirela	19/12/2012	17:09	1h 04min.	Residência de Mirela
Antonieta	27/12/2012	14:20	1h 03min.	Local público semi-aberto
Clara	06/02/2013	15:50	59 min.	CEP-EMB
Eleonore	08/03 e 13/03/2013	16:03 e 16:10	09 min. e 25 min.	CEP-EMB
		Duração total:	12h e 09 min.	

Fonte: dados da investigação

Nesta panorama geral é possível constatar, também, que a pianista Eleonore, ao contrário dos demais, concedeu entrevistas em dois dias distintos. O tempo disponibilizado para essa entrevista foi curto e, por isso, não me permitiu a abordagem de todos os temas previstos no roteiro. Desse modo, solicitei-lhe outro encontro para dar continuidade aos temas, sem que o fato caracterizasse a devolução ou o aprofundamento da entrevista (SZYMANKI; ALMEIDA; PRANDINI; 2011). Os demais pianistas colaboradores concederam uma única entrevista cujo tempo foi suficiente para contemplar as perguntas previstas.

#### *4.4.3.1 As notas de campo*

Durante as entrevistas, elaborei notas de campo como estratégia de apoio para o registro de impressões ou detalhes que foram percebidos em minha interação com os pianistas colaboradores. O uso dessas notas é recomendado por Gibbs (2009, p. 46), que as define como “anotações contemporâneas realizadas no campo de pesquisa”. O autor afirma que as notas podem auxiliar na interpretação dos dados e fornecer exemplos do que as pessoas fizeram, falaram ou sentiram. Esses exemplos poderão ser incorporados à redação do resultado final (GIBBS, 2009). Rosa e Arnoldi (2008) trazem detalhes sobre o que pode ser registrado nas notas de campo: “interpretações levantadas, pontos críticos, significados identificados, análise de gestos e posicionamentos corporais efetivados pelo entrevistado” (p. 58-59).

Patton (1990) confirma a importância das notas de campo, ao defender que o registro de impressões e percepções da situação de entrevista, de si ou dos entrevistados e “[...] de qualquer informação adicional que ajudaria a delimitar um contexto suficiente para interpretar e produzir sentidos fora da entrevista” (PATTON, 1990, p. 353, tradução nossa<sup>31</sup>). O registro de elementos “não-verbais” também é defendido por Berg (2001), que justifica que “[...] gestos corporais, expressões faciais, sinais e símbolos, e mesmo sons fonêmicos como articulações da língua, grunhidos, suspiros e outros indicadores da comunicação [...]” são capazes de influenciar e afetar as mensagens produzidas entre entrevistador e entrevistado (BERG, 2001, p. 90, tradução nossa<sup>32</sup>).

---

<sup>31</sup> [...] and any additional information that would help establish a context for interpreting and making sense out of the interview (PATTON, 1990, p. 353).

<sup>32</sup> [...] body gestures, facial grimaces, signs, symbols, and even some phonemic sounds such as tongue clicks, grunts, sighs, and similar visible indicators of communication [...] (BERG, 2001, p. 90).

As notas de campo, pois, ajudaram na compreensão do objeto de investigação, na condução das entrevistas, na análise dos dados e no papel como investigador.

#### *4.4.3.2 O papel do investigador*

O fato de eu pertencer ao grupo de pianistas colaboradores investigados e compartilhar o mesmo local de trabalho trouxe reflexões sobre os meus vários papéis: colega de trabalho, pianista e investigador. Minha familiaridade com o local e as relações profissionais e sociais já estabelecidas com esses atores influenciaram minhas percepções e a condução das entrevistas. Tal fato evidenciou que os limites entre o contexto empírico e o *locus* de trabalho nem sempre eram claros e as relações profissionais entre eu e os pianistas colaboradores apontaram desafios que exigiram a minha reflexão e a consciência sobre meu envolvimento e minha subjetividade na investigação. Conforme as notas de campo, a preocupação sobre esse papel de investigador era evidente pelo questionamento sobre até que ponto a minha relação profissional e pessoal poderiam interferir nas entrevistas. A crescente tomada de consciência sobre a situação me exigiu um posicionamento metodológico específico que buscou: contemplar as subjetividades, considerar as relações já estabelecidas e, ao mesmo tempo, desenvolver um “ouvido” que fosse capaz de perceber o novo, o desconhecido e o não-familiar.

A co-existência de papéis ficou evidente nas notas de campo, ao explicitar as relações profissional e interpessoal entre eu e os pianistas colaboradores que se entrelaçavam a todo tempo durante a investigação. Por exemplo, a relação de amizade com alguns pianistas colaboradores sobre as futuras entrevistas levantou alguns questionamentos: até que ponto os entrevistados aceitariam participar; como eles perceberiam o investigador e quais seria a influência dessas relações na investigação. Busquei, então, uma vigilância metodológica que consistiu em evitar conversas sobre assuntos de trabalho que pudessem antecipar as temáticas da investigação. Ao mesmo tempo, durante as entrevistas, assumi a minha proximidade com os pianistas já que eu conhecia um pouco de suas trajetórias profissionais na instituição, por exemplo.

Os diversos papéis (investigador, pianista colaborador, colega de trabalho, amigo) assumidos por mim no processo de pesquisa proporcionaram a construção coletiva de significados e entendimentos entre eu e os pianistas e evidenciaram condições interativas distintas: ideias, afirmações e sentimentos com os quais, muitas vezes, eu me identifiquei.

De acordo com Silverman (2009), o papel do investigador, especialmente nas ciências sociais não é neutro: suas ações são influenciadas por seus interesses e suas concepções. Esse autor confirma a diversidade de papéis e destaca que o modo como o investigador assume seu papel está relacionado ao público que deseja investigar (SILVERMAN, 2009).

#### **4.4.4 Os procedimentos éticos adotados**

Frequentemente, os debates sobre a ética têm reconhecido que as investigações e, especificamente, as ações do investigador em campo produzem repercussões consideráveis nas vidas dos sujeitos investigados (STAKE, 2011; CRESWELL, 2010; GIBBS, 2009; SILVERMAN, 2009; BELL, 2008; ROSA; ARNOLDI, 2008; FLICK, 2012). Essa preocupação com a ética têm emergido de forma notória nas investigações qualitativas devido às seguintes características: o objeto de investigação são seres humanos e o investigador permanece por mais tempo em campo, estabelecendo relações mais próximas com os sujeitos.

Na dimensão social, as investigações devem objetivar o bem estar social e privilegiar práticas benéficas aos participantes. No entanto, eles podem não se beneficiar da investigação, o que desperta reflexões éticas sobre as práticas investigativas e os limites da atuação do investigador em campo (STAKE, 2011). Em minha prática investigativa percebi que o tempo gasto pelos pianistas colaboradores em conceder as entrevistas deveriam gerar-lhes benefícios. Nesse sentido, me coloquei totalmente à disposição para esclarecer dúvidas e informar-lhes sobre todos os procedimentos realizados com os dados, como o sigilo e o armazenamento de dados e a forma de redação do texto final. Essas informações ocorreram, principalmente, via *email* e por telefone.

Toda investigação social põe em contato o investigador e os investigados, evidenciando alterações no ambiente natural. Nessa perspectiva, Stake (2011) alerta para os riscos de invasão de privacidade das pessoas e levanta questionamentos sobre a relevância da investigação e como os resultados podem melhorar a vida social (STAKE, 2011). Essas questões representam um quadro complexo para o investigador, que deve justificar suas ações e assegurar que os sujeitos não estão sendo prejudicados (STAKE, 2011). Esse risco de invasão da privacidade ampliou meu cuidado com os pianistas colaboradores. A elaboração do roteiro de entrevista me auxiliou a refletir sobre o que lhes perguntar. Ao mesmo tempo, assegurei-lhes que poderiam se recusar a responder qualquer pergunta, evitando a invasão de privacidade.

Ao discutir os dilemas éticos, alguns autores sugerem procedimentos que asseguram a proteção aos Direitos Humanos e que valorizem o bem estar psicológico, emocional, físico, moral e social do indivíduo: o consentimento livre, a previsão de riscos, a confidencialidade e o anonimato, e a produção de benefícios aos sujeitos investigados (CRESWELL, 2010; GIBBS, 2009; SILVERMAN, 2009; ROSA; ARNOLDI, 2008).

Na educação musical, os debates e desafios sobre a ética nas investigações também são complexos e diversificados (AZEVEDO *et al.*, 2005). Os diversos contextos de ensino e aprendizagem da música aproximam o investigador do investigado e despertam reflexões semelhantes na literatura. Além dos princípios comuns a quaisquer investigações que envolvem seres humanos, as autoras destacam questões de natureza epistemológica e de direitos autorais, que são peculiares à educação musical (AZEVEDO *et al.*, 2005).

Nesta investigação, foram adotados os seguintes procedimentos éticos: a autorização institucional para realizar a investigação; o consentimento livre antes das entrevistas; o uso de pseudônimos para publicar os resultados; a escolha de local adequado para garantir o sigilo sobre a conversa; o armazenamento e a proteção aos dados gerados pelas entrevistas; a garantia dos entrevistados se recusarem a responder qualquer pergunta que considerassem inadequada e o direito de desistir da investigação em qualquer etapa e por qualquer motivo.

Embora o consentimento livre seja um procedimento bastante recomendado na literatura e condição fundamental para os comitês de ética das universidades aprovarem projetos de pesquisa, há algumas controvérsias sobre sua eficácia. Até que ponto os sujeitos podem consentir, avaliar e identificar as implicações de sua participação nas investigações são questionamentos suscitados por alguns autores (CRESWELL, 2010; SILVERMAN, 2009; ROSA; ARNOLDI, 2008; BELL, 2008).

Considerando essas controvérsias, nesta investigação, as informações sobre os procedimentos a serem adotados nas entrevistas foram explicitados pessoalmente e em detalhes. Ao fim das entrevistas, eu solicitei que os pianistas colaboradores assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

A confidencialidade e o anonimato são medidas necessárias para proteger a identidade dos sujeitos investigados na publicação dos resultados. Quando se trata da pesquisa qualitativa, no entanto, Gibbs (2009) e Bell (2008) alertam que a natureza descritiva dos dados e a valorização das situações e dos sujeitos em contextos específicos dificultam essa proteção e podem representar um desafio para o investigador, conforme ilustra Bell (2008) no exemplo a seguir:

Também pode haver dificuldades com relação à confiabilidade. Se, no seu relatório você fala sobre o diretor de Recursos Humanos ou o chefe do Departamento de Literatura, estará imediatamente identificando os indivíduos citados. Se inventa um pseudônimo ou um código, ainda pode ser fácil para os leitores a identificação da pessoa ou da instituição referida (BELL, 2008, p. 47-48).

Somando-se a isto, nas investigações em que a coleta de dados ocorre em local de trabalho, segundo Gibbs (2009), é difícil ocultar a identidade dos sujeitos para determinados leitores. Este é o caso desta investigação cujo contexto investigado é o local de trabalho do investigador. Em função da problemática desta investigação, foi necessário explicitar esse contexto. Na ocasião das entrevistas, tal situação foi esclarecida aos sujeitos.

Apesar dessa dificuldade em manter a confidencialidade e o anonimato, Taylor e Bogdan (1998) alertam que o uso do nome real pode causar constrangimentos ao entrevistado e tem implicações legais caso não seja observada a legislação. Além disso, nem todos os sujeitos da investigação concordaram em publicar seus nomes reais e, por isso, foram utilizados pseudônimos na publicação dos resultados.

Foi garantido, ainda, o direito dos entrevistados em acompanhar as etapas da investigação subsequentes às entrevistas. Para isso, adotei três procedimentos: (1) a apresentação, aos pianistas colaboradores, do texto com a entrevista literalmente transcrita; (2) o envio da análise das entrevistas com as categorias previamente organizadas e (3) o envio de versão preliminar do texto com os resultados e as citações de suas falas. De acordo com a literatura, permitir que os entrevistados acompanhem tais procedimentos aumenta a confiabilidade e validade dos dados (GIBBS, 2009) e envolve os entrevistados na interpretação de significados socialmente construídos (HOLSTEIN, GUBRIUM, 2002). Além disso, o retorno dos benefícios da investigação é um princípio ético: informar os participantes sobre as formas de tratamento dos dados os permite avaliar o que é desejável destacar na publicação dos resultados, evitando constrangimentos de qualquer natureza e a invasão de privacidade (STAKE, 2011; CRESWELL, 2010).

Após o cumprimento de todas as etapas descritas acima, solicitei autorização para publicar alguns trechos das entrevistas por meio da Carta de Cessão de Direitos (APÊNDICE F).

#### 4.5 A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As entrevistas foram literalmente transcritas a partir das gravações em áudio. Tal procedimento visou à fiel representação do contexto das entrevistas, em suas dimensões

comunicativa, social, interativa, colaborativa e subjetiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011; HOLSTEIN; GUBRIUM, 2002). Em outras palavras, a transcrição literal buscou não apenas as falas dos entrevistados, mas também as emoções, reações, surpresas, pausas, intervenções e retomadas de pensamento do entrevistado e do entrevistador. A riqueza de detalhes das transcrições facilitou a interpretação dos dados e contribuiu para a confiabilidade dos resultados, já que a transcrição é uma transferência de dados de um meio (entrevista oral) a outro (texto) e pode haver mudanças significativas sobre as quais o investigador deve avaliar e refletir (GIBBS, 2009). Um trecho de transcrição literal foi disponibilizado ao final desta dissertação para fins de exemplificação desse procedimento (APÊNDICE G).

Os dados brutos das entrevistas foram compilados e organizados em ordem cronológica. Cada transcrição recebeu uma página de rosto contendo os seguintes dados objetivos: a identificação de cada pianista; a formação acadêmica; a data de ingresso na instituição e outras informações relacionadas às entrevistas, como os horários de início e término, data e local em que foram concedidas. O material foi encadernado, numerado em sequência e gerou um volume único com 226 páginas denominado Caderno de Entrevistas com Dados Brutos – CEDB.

A análise e a interpretação são etapas de organização e sistematização que, aliadas à fundamentação teórica e metodológica da investigação qualitativa, e à natureza do problema investigado, devem viabilizar a clareza e a coerência dos dados gerados para responder ao problema proposto. Os autores concordam que na análise são criados códigos ou categorias que permitem agregar, separar e comparar dados, ou seja, estruturá-los por critérios e referenciais específicos que atendam às questões investigadas (GOMES, 2012; BAUER, 2012; GIBBS, 2009; MOROZ; GIANFALDONI, 2002; TAYLOR; BOGDAN, 1998; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como a maior parte dos dados gerados em investigações qualitativas transformam-se em textos, alguns autores defendem que há uma metodologia própria de análise, amplamente empregada nas ciências sociais: a análise de conteúdo (BAUER, 2012). Esse autor ressalta que há dois tipos de textos que podem servir de fonte para a análise de conteúdo – os oriundos de investigações científicas e os que foram produzidos para outras finalidades. Os procedimentos para a análise de conteúdo, no entanto, são semelhantes. Em sua opinião, o investigador deve criar códigos e um referencial de codificação que o permita comparar os dados (BAUER, 2012).

No entanto, a análise de dados não pode ser um procedimento mecânico nem conter regras rígidas: contrariamente, é um “[...] processo indutivo de racionalização, reflexão e teorização” do investigador que pode ser aprimorado à medida em que ele se familiariza com a própria investigação (TAYLOR; BOGDAN, 1998, p. 140, tradução nossa<sup>33</sup>). Esses autores sugerem que os dados sejam analisados em duas perspectivas: (1) na visão macro, são identificados os temas maiores, as proposições e os conceitos e (2) na visão micro, a codificação é realizada, a interpretação dos dados é aprimorada e uma extensa lista de exemplos é disponibilizada, estimulando o investigador a codificá-la (TAYLOR; BOGDAN, 1998).

No processo de análise, Bogdan e Bicklen (1994, p. 221) sugerem que as categorias podem ser agrupadas em famílias de codificação conforme a sua natureza. Por exemplo: códigos de contexto; de definição da situação; de pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos; e de processos associados a mudanças ou acontecimentos; de estratégia e de estrutura social (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 221).

O princípio da inteligibilidade deve ser seguido na análise de dados para a obtenção de respostas adequadas ao problema proposto (MOROZ; GIANFALDONI, 2002). Esse princípio significa organizar os dados de forma coerente e, portanto, as autoras sugerem que a categorização seja apoiada nos seguintes princípios: (1) exaustividade; (2) exclusão mútua e (3) objetividade. A exaustividade significa que as categorias abarcam a totalidade dos dados coletados. A exclusão mútua implica que nenhum dado caberá em mais de uma categoria ao mesmo tempo. Por último, a objetividade da categorização é posta de tal forma que várias pessoas, apesar de suas diferentes concepções e visões de mundo, poderiam vir a codificar o material de modo semelhante (MOROZ; GIANFALDONI, 2002).

Nesta investigação, as sucessivas análises das entrevistas geraram construções, articulações e reorganização de dados, resultando na categorização conforme discriminado no Apêndice H. Inicialmente as categorias foram organizadas a partir do Roteiro de Entrevistas (APÊNDICE A). Segundo Gibbs (2009), esse tipo de categorização é baseada em conceitos, ou seja, é uma análise oriunda de fontes teóricas diversas: da literatura, de tópicos do roteiro de entrevista ou de impressões colhidas em campo. Ao considerar os princípios de exaustividade, exclusão mútua e objetividade propostos por Moroz e Gianfaldoni (2002), a análise prosseguiu com a leitura atenta e individual de cada entrevista. Buscaram-se novas categorias e outras informações que pudessem corroborar as categorias elaboradas e que

---

<sup>33</sup> “[...] it is a process of inductive reasoning, thinking, and theorizing” (TAYLOR; BOGDAN, 1998, p. 140).

proporcionassem a reavaliação de categorias inconsistentes, facilitando a explicitação de seus significados (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011). A categorização de dados prosseguiu até a análise da última entrevista e buscou incluir as particularidades de cada situação e as características que foram comuns aos entrevistados, gerando a versão final no Apêndice H. Esse documento serviu de base para a redação dos resultados.

A análise das entrevistas gerou um segundo volume de dados que selecionou e agregou as diversas falas conforme as categorias propostas e constituíram o Caderno de Redução de Dados (CRD) com 99 páginas. Como o próprio nome sugere, esse Caderno diminuiu o volume dos dados e foi o principal material consultado para redigir e apresentar os resultados. De acordo com o que cada entrevistado tratava os assuntos foi possível agrupar na mesma categoria: (1) trechos discursivos em diferentes momentos de uma única entrevista e (2) trechos discursivos de entrevistas distintas que se referiam à mesma categoria. Uma parte do CRD foi disponibilizado para exemplificar essa redução de dados (APÊNDICE I).

#### 4.6 A REDAÇÃO DOS RESULTADOS

Na redação dos resultados, as citações diretas das entrevistas foram privilegiadas porque são capazes de promover a experiência vicária ou indireta (STAKE, 2011). Segundo este autor, as palavras do entrevistado são mais detalhadas, descrevem as experiências deste com mais fidedignidade e despertam sentimentos semelhantes no leitor, aproximando-o da experiência vivida. Logo, a estratégia revelou-se adequada às características da abordagem qualitativa dessa investigação.

A importância e a preferência pelas citações diretas estimularam reflexões sobre a transcrição e a retextualização. No primeiro caso, como lembra Gibbs (2009), a transcrição refere-se a mudança de meios – do contexto interacional da fala para o texto digitado e aponta preocupações sobre “precisão, fidelidade e interpretação” dos dados (GIBBS, 2009, p. 28). A retextualização é um conjunto de procedimentos de natureza linguística das entrevistas e objetiva adequar a essência da oralidade da entrevista ao estilo narrativo e textual da dissertação, facilitando a fluência na leitura. A preocupação com a fidelidade e a validade dos dados estimularam a adoção de ambos procedimentos.

O emprego da retextualização de entrevistas em investigações qualitativas tem sido discutido no Jornalismo Científico e na Linguística (RODRIGUES, 2010; KO FREITAG, 2009; GOMES, 2002). O termo é definido como um processo intencional de transformação de fontes orais da comunicação em textos escritos (RODRIGUES, 2010). Embora as entrevistas

representem uma fonte oral, Rodrigues (2010) alerta que a retextualização não é sinônimo de transcrição. A mudança entre fontes envolve cuidados procedimentais, compreensões e reflexões que devem abarcar o caráter interacional da entrevista, as especificidades da linguagem oral e o respeito aos significados, sentidos e conhecimentos produzidos entre os sujeitos (RODRIGUES, 2010).

Segundo as autoras, o amplo emprego de entrevistas e a necessidade de representá-las e divulgá-las em textos jornalísticos evidenciam a importância em discutir a retextualização – em especial, os usos de marcadores discursivos nesse processo. Ko Freitag (2009) esclarece que, embora não haja consenso na literatura sobre a definição e a terminologia dos marcadores discursivos, estes são “elementos linguísticos” que emergem de situações interacionais e orais da comunicação. A autora defende a necessidade de considerar e incluir os marcadores discursivos em ambas as dimensões “textual” e “interpessoal”, sugerindo estratégias de normatização e gramaticalização deles na linguagem escrita.

Rodrigues (2010) analisa até que ponto os marcadores discursivos são mantidos ou suprimidos na retextualização. Gomes (2002) amplia a perspectiva e destaca quatro estratégias que podem ser adotadas nesse processo: a eliminação, a substituição, o acréscimo e a reordenação dos marcadores discursivos e de outros elementos linguísticos. Todas as estratégias tiveram como objetivo a clareza e a concisão de informações que, segundo Gomes (2002), são necessárias em matérias jornalísticas que buscam divulgar amplamente os conhecimentos na sociedade.

De modo geral, as autoras defendem que, independente dos caminhos escolhidos, o tratamento lingüístico na retextualização deve ser feito com bastante cautela, de modo a respeitar as ideias e pontos de vista originalmente produzidos entre entrevistador e entrevistado (RODRIGUES, 2010; KO FREITAG, 2009; GOMES, 2002). Elas alertam que todo marcador discursivo, ao preservar as condições interacionais e subjetivas das entrevistas, deve ser mantido.

A partir dessas recomendações, foram adotados procedimentos específicos para a retextualização das entrevistas. Por exemplo: o acréscimo de marcadores discursivos ou de outros elementos linguísticos nas entrevistas foram indicados entre colchetes; a eliminação de palavras, expressões e informações repetitivas foram indicadas por reticências entre parênteses; o acréscimo de emoções registradas nas gravações e que contextualizaram o sentido da entrevistas também foram apontados entre colchetes; e as palavras, marcadores discursivos ou frases enfatizadas oralmente pelos pianistas entrevistados foram sublinhadas.

Esses procedimentos de retextualização e os respectivos símbolos estão descritos no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 – Sinais utilizados na retextualização das entrevistas**

Sinal	Significado
[exemplo]	Acréscimo de palavras, marcadores discursivos e outros elementos lingüísticos que complementaram o sentido do texto e para assegurar a clareza das informações.
[...]	Eliminação de palavras ou partes do texto que estavam repetitivas, revelavam informações que pudessem comprometer o anonimato e a confidencialidade do participante, ou eram intercaladas por falas e reações do entrevistador
[risos coletivos], [entrevistado cantou uma melodia], [entrevistado mudou o tom de voz]	Algumas emoções e reações foram apontadas entre colchetes para contextualizar e integrar os significados produzidos nas entrevistas
<u>Palavras sublinhadas</u>	Expressões que eram bastante enfatizadas nas falas dos entrevistados

**Fonte: elaborado pelo autor**

Para referenciar e citar as falas originais a cada um dos entrevistados foram atribuídos códigos. A elaboração desses códigos levou em consideração a letra inicial do nome de cada pianista. O Quadro 3 apresenta os códigos utilizados, relacionando-os aos nomes dos(as) pianistas entrevistados(as):

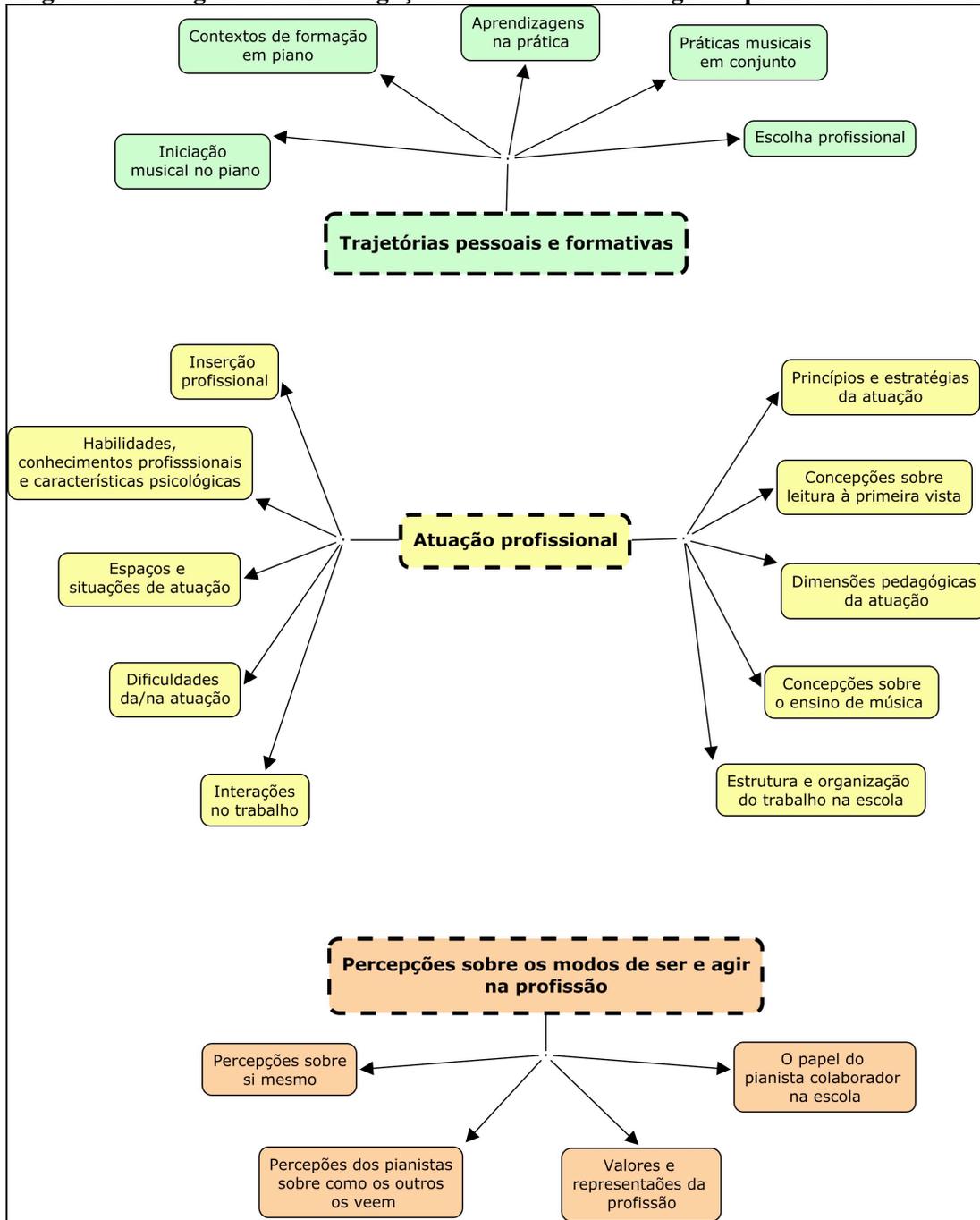
**Quadro 3 – Códigos utilizados nas referências às falas dos pianistas colaboradores**

Nome do(a) pianista colaborador(a)	Código utilizado	Intervalo de páginas no Caderno de Entrevistas com Dados Brutos
Janaína	EJ	1-17
Karina	EK	18-35
Breno	EB	36-56
Leela	EL	57-75
Rafaela	ER	76-98
Dinora	ED	99-115
Solange	ES	116-154
Mirela	EM	155-177
Antonieta	EA	178-196
Clara	EC	197-215
Eleonore	EE	216-226

**Fonte: dados da investigação**

A partir dos procedimentos de análise e interpretação dos dados explicitados no subitem 4.5 desta dissertação e do Apêndice H, a redação dos resultados foi orientada, principalmente, a partir de três grandes categorias: (1) as trajetórias pessoais e formativas dos pianistas colaboradores; (2) a atuação profissional e (3) as percepções sobre os modos de ser e agir na profissão. Na primeira categoria emergiram: a iniciação musical ao piano; os contextos de formação; as aprendizagens na prática; as práticas musicais em conjunto e a escolha profissional. A atuação profissional constituiu-se a partir de dez subcategorias: a inserção profissional; as habilidades, conhecimentos profissionais e características psicológicas; os espaços e situações de atuação; as dificuldades da/na atuação; as interações no trabalho; os princípios e estratégias da atuação; as concepções sobre leitura à primeira vista; as dimensões pedagógicas da atuação; as concepções sobre o ensino de música e a estrutura e organização do trabalho na escola. Por último, foram organizados na terceira categoria: as percepções sobre si mesmo; as percepções dos pianistas sobre como os outros os veem; os calores e representações da profissão e o papel do pianista colaborador na escola. Essas categorias foram organizadas e ilustradas na Figura 3 a seguir:

**Figura 3 – Categorias da investigação: os modos de ser e agir do pianista colaborador**



Fonte: elaborado pelo autor

Para uma melhor compreensão e interpretação desta Figura 3, é imprescindível: considerar os procedimentos metodológicos descritos no capítulo 4 e consultar a categorização do Apêndice H. Cada uma dessas categorias será detalhada no capítulo a seguir, que se destina aos resultados e discussões da investigação.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados da investigação e a análise desses por meio da articulação com a literatura.

### 5.1 AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E FORMATIVAS: SER PIANISTA COLABORADOR

À medida que relatam suas trajetórias pessoais e de formação musical, os pianistas revelam as situações nas quais se envolvem com a música e com o piano e que delineiam os seus modos de ser e agir como pianistas colaboradores. Nessas trajetórias, a iniciação musical no piano, os contextos de formação, as aprendizagens na prática, as práticas musicais em conjunto e a escolha profissional são os elementos que compõem os seus modos de ser e agir como pianistas colaboradores.

Swicegood (1997) e Ferrari (1999) defendem que a trajetória pessoal e a formativa proporcionam uma diversidade de experiências importantes nas quais o sujeito aprende a ser pianista colaborador. Seus estudos sobre pianistas colaboradores que se tornaram consagrados no cenário musical destacam as influências da família na iniciação ao piano, a importância dos contextos de ensino musical na aquisição de habilidades e o acompanhamento de músicos *experts* como principal fonte de aprendizagem na prática (SWICEGOOD, 1997; FERRARI, 1999).

#### 5.1.1 Iniciação musical no piano

A iniciação musical representa as primeiras experiências diretas dos pianistas entrevistados com o mundo da música e do piano, gerando sentidos e subjetividades que delimitam e impulsionam os seus modos de ser e agir. Em diferentes situações da vida, eles contam como surgiu o interesse em estudar piano, a necessidade em adquirir o instrumento, as influências da família, dos amigos e da Igreja e o incentivo de professores nessa trajetória musical.

Ao lembrarem e contarem suas lembranças da infância em contexto familiar, os pianistas entrevistados revelam diferentes formas de iniciação musical que convergem para o interesse e a identificação com a música e com o piano. Esses elementos se evidenciam quando Janaína admite que sempre foi “aficionada por música” (EJ, p. 3); Breno reconhece

que “nasceu gostando de piano” (EB, p. 38); Rafaela descobre a beleza do piano quando ouve pela primeira vez o concerto n. 1 de Tchaikovsky (ER, p. 77); e Solange aponta sua “admiração pelo instrumento” (ES, p. 117). O despertar para o mundo da música foi acompanhando pelo desejo de tocar o piano e desencadeou os processos de iniciação musical.

Em alguns casos, o desejo pessoal pela música era compartilhado por familiares que eram apreciadores da arte musical, já tocavam o piano ou algum outro instrumento. Eventualmente a iniciação musical era facilitada pela presença do piano nos lares de alguns entrevistados. Os relatos de Rafaela e Clara ilustram a riqueza e as particularidades da influência familiar que proporcionava condições favoráveis à iniciação ao piano:

Mas eu tenho um tio que fez arquitetura e trabalha na Caixa Econômica como engenheiro. Ele gostava muito e gosta, ainda, de música clássica, a erudita, né? E levava! Sempre que [ele] podia, levava alguma coisa e deixava pra gente [ouvir]. E aí eu acho que [...] uma vez eu escutei o concerto n. 1 de Tchaikovsky, e achava lindo aquilo lá! E eu falei pra minha mãe: “Eu quero aprender esse instrumento aqui! [o piano]” [...] Aí ela começou a pagar aula particular pra mim. E depois comprou um piano! (ER, p. 77, grifo nosso).

Uma prima tinha um piano, e eu ficava mais em seu piano [...] do que ela, né! E aí, as musiquinhas que tinha lá no livrinho, tinha o nome, e aí tinha... a letrelinha na tecla, e o negócio lá. E aí eu ficava tocando todas as peças! Quando a gente se encontrava, [eu] ficava o tempo inteiro no piano [tocando]. E às vezes, as pessoas cantavam e eu tirava muito! Aí minha prima falou pra minha mãe: “Coloca ela pra estudar, né!?” E foi assim! (EC, p. 198).

Esses relatos confirmam a importância do apoio recebido da família. Por exemplo, a convivência de Rafaela com o tio lhe permitiu desenvolver o hábito de escuta e o gosto pela “música clássica”, que despertaram o interesse pelo piano. Clara tinha a oportunidade de tocar piano na casa da prima. Os encontros familiares, aparentemente despretensiosos, despertaram a curiosidade pelo instrumento e favoreceram aprendizagens importantes, como “tirar” as músicas por ouvido enquanto “as pessoas cantavam” (EC, p. 198).

Os profissionais pianistas entrevistados relatam que a religiosidade da família e as visitas frequentes à Igreja oportunizaram experiências musicais que também tiveram influência na iniciação e nos estudos sequenciais. Eleonore, por exemplo, destaca a importância da música na “parte litúrgica” das celebrações e revela que a admiração pelos pianistas que tocavam nos “congressos da própria Igreja” aumentou seu desejo de aprender piano (EE, p. 217).

Por vezes, a influência e o incentivo vinham do professor. Eleonore admitiu que pensou em abandonar os estudos em determinada fase de sua vida. Mesmo assim, ao mudar de cidade e procurar um conservatório, ela lembrou das palavras da nova professora que lhe

ouviu tocando: “Não! Você tem que aproveitar o dom que Deus te deu. Você tem que fazer Música! [...]” (EE, p. 219, grifo nosso). Essa professora foi uma inspiração pessoal e teve um papel fundamental na vida de Eleonore: estimulou-a a continuar os estudos.

A aquisição de piano foi aspecto bastante citado quando os pianistas falaram da iniciação musical e dos primeiros anos de estudo. Todos consideram que ter um piano no próprio domicílio facilitou as lições e a técnica a serem aprendidas. Aqueles que não tinham o instrumento buscavam pessoas conhecidas que o tivessem e que permitissem o estudo em suas residências, proporcionando boas condições de aprendizagem pianística.

As dinâmicas de iniciação musical dos pianistas apontaram diferentes condições que mobilizaram os estudos e sinalizaram algumas características que iriam delimitar seus modos de ser e agir na profissão: tocar em público, acompanhar os músicos e realizar leituras à primeira vista ao piano. Solange, por exemplo, lembra das apresentações que fazia aos finais de ano e de semestre, quando a professora levava todos os alunos a tocarem no auditório da escola, que ficava repleto de crianças e seus familiares. “Tocar no piano de cauda” e “escolher a peça mais bonita” eram oportunidades únicas de mostrar os resultados das aulas aos familiares (ES, p. 123) e, ao mesmo tempo, confirmavam essas características dos modos de ser e agir que emergiam nos pianistas desde o início de sua formação.

Nessa fase de iniciação ao piano, Breth (2010) defende que os alunos, especialmente crianças, toquem repertório de música de câmara. Segundo a autora, algumas composições musicais têm sido publicadas e, por isso, podem servir de material pedagógico para o professor ensinar a música de câmara. A importância em contemplar esse tipo de repertório em fases iniciais da formação vai ao encontro do que constata Graves (2003): ao entrevistar os alunos recém-ingressados na graduação, identifica que somente 10% deles trabalharam com repertório de música de câmara antes da universidade.

Nessa fase de iniciação musical, ao destacarem o apoio da família para estudar piano, os pianistas colaboradores revelam diferentes contextos de formação em piano.

### **5.1.2 Contextos de formação em piano**

Os conservatórios, as escolas técnicas e a universidade foram os contextos de formação mais citados e que proporcionaram aos entrevistados oportunidades de desenvolver habilidades ao piano e ampliar os conhecimentos musicais. Outros espaços extraescolares também constituíram contextos importantes na trajetória de formação, como a Igreja e as aulas particulares.

As aulas particulares, especialmente no início da formação, são bastante procuradas. Os profissionais entrevistados contam sobre a aprendizagem da leitura musical, as primeiras noções de partitura, a familiaridade com o instrumento e o uso de métodos pedagógicos. A busca de um profissional para ensinar piano é apoiada pelos parentes e está bastante associada às ideias de prestígio e reconhecimento sociais, pelos quais o professor particular torna-se consagrado e renomado na cidade em que atua. Eleonore destaca a preocupação de seus pais em lhe oferecer uma boa formação: eles procuravam o “melhor professor” para ensinar o piano a ela nas diferentes cidades em que residiam (EE, p. 219).

A procura por um professor de piano e por seu trabalho pedagógico específico também ocorre nas instituições de ensino: escolas técnicas, conservatórios e universidade. Na época, os pianistas buscavam o perfil de um docente que mais se adequasse às suas necessidades e expectativas. As aulas aconteciam individualmente e a exigência da profissionalidade no trabalho dos professores resta explícita especialmente quando os pianistas entrevistados contam que os mestres eram “grandes formadores de concertistas”. Para Antonieta, a formação na universidade marcou sua vida profissional. Ter aulas de piano com a professora lhe permitiu ampliar sua vivência musical, buscar estratégias para aperfeiçoar a técnica do instrumento e conhecer as tradições de interpretação do repertório pianístico. Para ela, o ensino de piano na graduação refletiu a qualidade do trabalho docente e, por isso, a professora de Antonieta representou sua “grande base pianística” (EA, p. 179).

Nessas instituições de ensino, evidencia-se que a organização de currículos e programas formaliza um corpo de conhecimentos e habilidades considerados importantes para o pianista colaborador. A atuação dos professores de piano nesses contextos bem como os conhecimentos e saberes ensinados são reconhecidos e valorizados pelos pais e familiares dos pianistas. Ao ingressar no conservatório, Janaína adaptou-se à proposta pedagógica do professor, assimilando as técnicas que este lhe passava. Sua mãe apoiou o estudo de piano no conservatório, pois a organização do ensino e a profissionalidade do professor se destacaram nesse contexto, evitando que Janaína desenvolvesse algum “vício de estudo” (EJ, p. 3).

Devido ao caráter profissionalizante do ensino de música nos conservatórios e escolas técnicas, é desejável que os alunos desenvolvam habilidades e conhecimentos para ingressar no mercado de trabalho. Além disso, essa etapa de formação representa uma preparação para o nível superior. Nesse sentido, Breno percebe a continuidade dos estudos entre os diferentes níveis de formação (entre técnico e superior), reconhece a profissionalidade da professora e

aponta a relativa facilidade que teve na realização de provas específicas<sup>34</sup> para ingressar na universidade; destaca a forte relação desses contextos, e por isso, utiliza a metáfora da ponte:

E a universidade foi um pulo porque o conservatório... essa ligação com o conservatório [onde estudei] é muito maior do que [a Escola de Música com] a UnB, né? Essa ligação, essa relação conservatório e universidade... Porque, lógico, é a ponte, né? O conservatório é a ponte, e um está em função do outro! E... minha professora do conservatório já encadeou isso, né?! Tinha uma professora lá, que era muito conhecida, era muito respeitada, e me passou pra ela! Eu toquei, e aí fiz vestibular, entrei! (EB, p. 38-39, grifo nosso).

Segundo os pianistas colaboradores, a formação nas instituições de ensino musical é valorizada pela competência dos profissionais cujo trabalho pedagógico reflete-se na aprendizagem musical e na destreza dos alunos ao piano. Além disso, em suas falas é possível perceber que há uma valorização desse ensino profissionalizante, reforçada pela possibilidade de obter um diploma. Tal certificado encerra uma etapa de formação, legitima os conhecimentos e habilidades até então adquiridos e confere determinado *status* e prestígio social a quem o obtém. Na escola técnica, no conservatório ou na universidade, os pianistas se submeteram a provas de admissão, provas de banca e recitais de formatura que foram desafiantes e os levaram a disciplinar os estudos.

A entrada na universidade é um marco importante na trajetória pessoal dos pianistas colaboradores. O ingresso no nível superior está associado à realização de provas de vestibular e à expectativa de aprovação. Além disso, a universidade é vista, segundo os profissionais entrevistados, como oportunidade de profissionalização no campo da música. Os pianistas colaboradores revelam as horas acumuladas de estudo e o investimento pessoal para serem aprovados em provas de habilidades específicas do curso, que envolvem conhecimentos teóricos e práticos sobre música.

Essa formação no contexto universitário é marcada pela procura dos cursos de bacharelado e de licenciatura em Música. As diferentes histórias de vida, desafios, motivações e interesses refletiram nas escolhas dos pianistas entrevistados por um desses cursos ou por ambos. A necessidade de trabalhar, a mudança de cidade, a realização do casamento e a constituição de núcleo familiar são algumas situações descritas por eles como marcantes na passagem para a vida adulta, e que exigiram estratégias para conciliar os projetos pessoais com a formação em graduação.

---

<sup>34</sup> No Brasil, as universidades que oferecem cursos de Música (bacharelado e licenciatura) costumam adotar essa modalidade de provas em seus vestibulares. Os conteúdos referem-se a conhecimentos próprios da linguagem musical e a habilidades demonstradas a partir da execução de repertório em instrumento/voz específico.

Ao prosseguirem os relatos sobre a formação musical, os profissionais pianistas frequentemente se reportam à Igreja – um espaço que foi decisivo e importante para a aprendizagem do piano e o desenvolvimento dos modos de ser e agir. A presença da música nos cultos ou nas partes litúrgicas das missas oportunizaram experiências musicais nas quais os pianistas colaboradores se engajaram desde cedo, quando aprendiam o instrumento, tocavam com certa regularidade, faziam leituras à primeira vista ou tiravam as músicas de ouvido. A contribuição da Igreja no aprendizado musical é lembrada especialmente quando Leela descreve o contexto como o seu “laboratório musical paralelo”, Dinorá relata que começou a tocar teclado por causa da “bandinha” que fazia o louvor, Mirela refere as oportunidades de tocar o harmônio, e Clara cita o contato que teve com a música popular para realizar as cantatas da Igreja.

Mas eu tinha um outro laboratório musical paralelo à escola, desde criança, que era a Igreja Memorial Batista! [...] A gente sempre foi de lá. A família toda, desde pequenos. Então quando eu comecei a estudar piano, e tal, com oito [anos], por volta de dez, onze, doze anos, quando eu tocava umas melodias simples, as professoras da escola bíblica já me falavam: “Ah, você toca piano, né?! Sua mãe falou isso. Tem essa musiquinha aqui...” Eu lembro até hoje: as partituras, com umas bolinhas gordas, que só tinha... a melodia, e uma notinha de baixo pra cada compasso! [As professores falavam:] “Tenta tocar o que você conseguir!” (EL, p. 58).

[...] antes de entrar aqui na Escola [de Música], eu tocava na Igreja, também! Então... com treze anos, eu comecei a tocar teclado na Igreja. Então eu tocava com a bandinha – tocava com a bateria, guitarra, com o pessoal que fazia o louvor da Igreja. (ED, p. 101).

E teve outra... E ah!! E eu tocava bastante! É, com onze anos eu tocava na Igreja. É, você... vou contar só como uma [história], né? Nessa Igreja que eu tocava tinha harmônio, não era órgão. E eu lembro que eu tinha onze anos quando eu fui tocar. E o órgão ficava... num, num degrau mais em cima. Mas como eu era pequena, eu tocava e o banco ia pra trás. E eu ficava de olho porque eu tava quase caindo! [risos coletivos] Às vezes eu parava a música, e puxava [o banco] né, e ia tocando e empurrando. Então essas eram experiências [...] (EM, p. 158, grifo nosso).

[...] Juntamente com isso, eu sempre toquei muito na Igreja. Desde criança, com dez anos, tocando pra coral infantil. E adolescente, tocando pro coral jovem. Então assim, eu fiquei crescendo e tocando pra coral, e tocando... pra cantores, na Igreja! Instrumentistas e tudo... (EG, p. 179).

Aí continuei! Aí toquei muito na Igreja, né?! Aí na Igreja, no caso, tinha [música] popular. Então a minha experiência com [o gênero] popular foi paralela ao erudito aqui na Escola [de Música]. E também tinha algumas Cantatas... algumas coisas que eu tinha que fazer leitura, né? Assim, não tinha outro jeito de fazer. Era muito mais no ouvido. Então eu trabalhei com isso aí também! Aí na Igreja foi uma prática muito forte porque era todo domingo o dia de se apresentar! (EC, p. 198, grifos nossos).

Portanto, a formação musical na Igreja tinha características próprias que favoreciam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos do pianista colaborador: apresentar-se em

público, tocar em conjunto e fazer leituras à primeira vista. Além de tocar em eventos cuja finalidade era religiosa, os pianistas envolviam-se em práticas musicais que favoreciam o desenvolvimento dos modos de ser e agir característicos à profissão de pianista colaborador.

Ao investigar as práticas musicais em grupo específico de uma comunidade evangélica em cidade do RS, Reck (2011) confirma a importância dos espaços religiosos para a aprendizagem musical de seus membros. O cotidiano religioso é permeado de práticas musicais que refletem a diversidade social e cultural, formando uma identidade musical evangélica que é plural. A Igreja e as comunidades religiosas representam um espaço de socialização em que co-existem a religiosidade e a musicalidade dos sujeitos (RECK, 2011).

Além dos contextos escolares, da Igreja e das aulas particulares, os profissionais relatam que buscavam outras formas de obter conhecimento, e a aprendizagem autodidata foi uma estratégia que complementou a formação. Karina lembra, por exemplo, que tocava violão por conta própria na adolescência e tirava as músicas de ouvido (EK, p. 19), e Antonieta relata que, haja vista participar de um grupo vocal desde os dezessete anos, as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo permitiram a ela tornar-se diretora musical (EA, p. 180). Entre as atividades desenvolvidas nesse grupo, Antonieta escreveu arranjos, ensaiou e regeu as vozes, o que contribuiu para sua formação musical e para a consolidação do trabalho do grupo, que se apresentou em diversas localidades dentro e fora de Brasília e permaneceu ativo até o momento em que Antonieta começou o mestrado (EA, p. 180).

Além das aprendizagens reveladas nesses diferentes contextos de formação, os pianistas colaboradores contam sobre o que aprenderam na prática do trabalho.

### **5.1.3 Aprendizagens na prática**

A inserção profissional no CEP-EMB representou uma nova etapa na vida dos pianistas colaboradores e permitiu a mobilização e articulação de conhecimentos e habilidades que se integraram às etapas de formação anteriores. O desenvolvimento do trabalho na instituição como pianistas colaboradores permitiu que aprendessem na prática, relacionassem as experiências vivenciadas com os conhecimentos já aprendidos, promovessem a reflexão e a busca por novas aprendizagens, caracterizando uma formação continuada que se fortaleceu e se integrou à trajetória de estudos musicais.

Em suas entrevistas, os pianistas colaboradores confirmam que o CEP-EMB é mais do que um contexto de trabalho: é um *locus* de desenvolvimento profissional e de formação continuada. Karina comenta sobre leitura à primeira vista, Breno destaca a aprendizagem

sobre instrumentos musicais e Leela aponta que a experiência profissional favoreceu o contato e a familiaridade com o repertório. Nas palavras dos pianistas:

A gente aprendeu fazendo! Eu aprendi... na prática... fazendo! Eu não tive curso nenhum pra isso. Ninguém nunca me ensinou o que é que... como é que se faz pra ler a partitura à primeira vista... Ninguém nunca me deu dicas, tirando o curso da Helena Rosa, não fiz mais nenhum outro de leitura a primeira vista! O que tem técnica pra ler a primeira vista? (EK, p. 35, grifos nossos).

Então assim, de uma forma geral, o correpetidor de verdade – e que tem toda essa formação de... dita, assim... – [ele] conhece até sobre técnica de canto, né... Fez um pouquinho de aula de canto ou trabalhou muito com cantor. Ele conhece a extensão instrumental, é... Quer dizer, é essa experiência do correpetidor: é atuando mesmo que ele vai aprendendo um monte de coisa, né, até sobre os outros instrumentos! Sobre clave de outros instrumentos, sobre extensão de outros instrumentos, ataque de outros instrumentos, né?! (EB, p. 51, grifos nossos).

É legal se você tiver tempo... acho que isso vem com o trabalho, né? Com o tempo... Você conhecer o repertório. Hoje em dia eu conheço muita coisa do repertório... Os cantores já vêm com músicas que quase já não são mais novidade. Então as letras, as coisas: eu já ouvi tudo aquilo antes, em gravações! Eles mesmos cantando, as pessoas dando aula sobre aquelas músicas. [...] (EL, p. 64).

Leela destaca, ainda, que a aprendizagem vai além do contexto do CEP-EMB, recorda as inúmeras situações em que fez música em conjunto ao longo da trajetória pessoal. Além do piano, Leela aprendeu outros instrumentos e assumiu a função de regência musical – experiências essas que permitiram sua reflexão sobre as práticas, a compreensão e a construção de novos olhares sobre os seus modos de ser e agir como pianista colaboradora. Por fim, ela reconheceu que sua aprendizagem ocorre continuamente, independentemente do local, permitindo acumular conhecimentos e habilidades que vão se (re)transformando ao longo da vida e constituindo uma rede complexa de formação:

Já tive tanta experiência, tanta prática de tanta coisa, de estar em vários focos diferentes da coisa. Tanto regendo pianistas [...] Emílio de César tocou piano e eu regi. “Olha, Emílio de César, nossa!” Ele tocou piano e eu regi: “Que honra!” Eu já tive essa oportunidade! Eu já regi pianistas. Então eu sei como é que é: eu sei qual é o movimento que eu tenho que fazer para que o pianista venha comigo. Eu já estive cantando e pianistas me acompanhando. Eu já toquei e os cantores cantando, e eu acompanhando. Eu já toquei órgão, e o pianista [me] acompanhando. Então eu já estive do outro lado também! E eu também já toquei piano junto com órgão, fiz música de câmara. Já toquei com dois pianos. Já toquei com tudo! Então, tudo é um processo tão gigante que acaba virando uma coisa só, é muito... é... muito grande. (EL, p. 74-75, grifo nosso).

Rafaela e Mirela confirmam a importância da aprendizagem na prática para desenvolver seus modos de ser e agir. Rafaela conta que, ao longo da profissão, surgem imprevistos ou “probleminhas” que exigem a tomada de decisões e o estudo individual

constante do piano. Ela sugere manter uma postura aberta para discutir as dificuldades e ouvir as sugestões de seus pares no CEP-EMB (ER, p. 97). Segundo Mirela, a aprendizagem é necessária porque “a gente nunca tá pronto, nem sabe tudo”, ela menciona a contribuição que os professores de instrumento e canto podem oferecer durante as aulas, ensinando ideias musicais ou concepções sobre a interpretação. Essas informações, denominadas “pérolas”, são importantes para Mirela e influenciam seus modos de ser e agir na profissão (EM, p. 175).

No contexto de trabalho, os profissionais pianistas confirmam que o relacionamento profissional estabelecido com os alunos no dia a dia lhes proporciona aprendizado. Ao relatar o assunto, Janaína lembrou de alunos que passaram por sua orientação e que se tornaram músicos profissionais destacados no cenário musical do Brasil e do exterior. Esses alunos representam, para ela, um grande exemplo porque demonstravam força de vontade e determinação para vencer as dificuldades na formação musical e na vida. Por meio da relação pessoal, Janaína afirma que aprendeu a identificar e diagnosticar as condições emotivas e psicológicas dos alunos. Esse diagnóstico lhe permite saber até que ponto pode exigir tarefas e atividades dos alunos em cada aula (EJ, p. 11).

Para Dinorá, o aprendizado foi estimulado pelas dificuldades que ela percebia nos alunos em respirar: para ajudá-los, Dinorá anota as frases musicais em suas partituras. Ela relata também a aprendizagem com os maestros nos ensaios do coral: ao observá-los, aprende sobre a técnica vocal, o estilo musical e a “prática em conjunto” (ED, p. 109). Em sua opinião, a atuação no coral é “uma aula” em que se está ativamente aprendendo e “participando” (ED, p. 109).

Em sua aprendizagem contínua no trabalho e em outras vivências musicais, os pianistas colaboradores apontam que as interações com os professores de instrumento e canto favorecem as trocas de informações. Reconhecem que os professores influenciam seu trabalho na escola e contribuem para o desenvolvimento profissional. Antonieta, por exemplo, refere que o ambiente de trabalho facilitou o contato com muitos professores de canto e de instrumento (EA, p. 191). Em sua visão, as conversas, as observações de aulas desses profissionais contribuem imensuravelmente para o aperfeiçoamento no trabalho; ela reconhece que essas aulas fazem parte da formação do pianista colaborador. Além disso, afirma, o contato com os alunos e a colaboração musical em aulas ampliaram seu conhecimento de repertório. Antonieta confirma, portanto, que o trabalho é um espaço de formação continuada e reconhece que o CEP-EMB lhe proporcionou experiências e crescimento profissional que foram decisivos para a sua candidatura à pós-graduação:

Mas eu cresci muito, principalmente... Talvez eu não tivesse, quem sabe, entrado no doutorado sem [a experiência adquirida na] Escola de Música. Por quê? Porque [...] eu já tinha terminado a graduação, mas foi ali na Escola de Música em que eu realmente tive acesso a muito repertório! Muito repertório! Porque é tudo muito... principalmente na aula de canto! Cada cantor inventa umas duas ou três canções a cada semana! [risos] Então, você tem que ler aquilo e conhecer. E de tanto tocar, [...] você vai aprendendo... Ah isso é uma outra coisa que eu acho importante, e que eu acho que eu aprendi muito na Escola de Música: com os professores de canto, com os bons professores de canto. [...] Não tem outro caminho. É, por mais que você possa aprender [sobre] técnicas de ensaio com pianistas *coach*, nada vai substituir o que você aprende com o professor de canto! Com o professor de instrumento, também! [...] Então, a formação do pianista correpetidor passa pelos diversos professores de instrumento e pelos professores de canto! [...] Então a Escola de Música dá essa oportunidade aos [pianistas] recém-formados! Como existem cursos desde [o nível] básico um – pessoas que estão aprendendo ali a leitura, aprendendo o instrumento –, o pianista acompanhador, por mais que já seja um pianista formado, vai aprendendo sobre acompanhamento e correpetição na Escola de Música mesmo! Com os alunos e com os seus próprios pares, de outros instrumentos. (EA, p. 191, grifos nossos).

Ao afirmar que é importante “obter informações de pessoas mais experientes”, Antonieta revela que sua curiosidade para entender e solucionar as dificuldades do trabalho de colaboração musical impulsiona seu aprendizado (EA, p. 194). A interação na escola e a opinião de outros profissionais complementam o seu “ensino formal” e, segundo ela, representam “uma tentativa de aprender alguma coisa, de algum jeito” (EA, p. 194).

As situações de aprendizagem com os professores de canto e de instrumento são destacadas também pelos outros pianistas. Solange conta que não fez aula ou curso específico para a colaboração musical e que aprendeu muito “trocando ideias e recebendo dicas” dos professores (ES, p. 127). Em sua opinião, a presença do professor de canto nas aulas com o pianista colaborador facilita o processo de aprendizagem da profissão e auxilia a compreender sobre o papel da colaboração musical na escola. De modo semelhante, Mirela destaca que as recomendações dos professores para os alunos sobre uma técnica ou interpretação musical também contribuem para a sua formação, em suas palavras: “me servem perfeitamente” (EM, p. 165).

A aprendizagem de um segundo ou terceiro instrumento é uma opção de desenvolvimento profissional dos profissionais. Além de estudar e dominar as técnicas do piano, os pianistas colaboradores relatam que as suas experiências com outros instrumentos enriquecem a sua atuação profissional e modificam os seus modos de ser e agir na profissão. Tocar clarineta, viola, violoncelo, violão, cravo, flauta ou estudar o canto lhes permitiu compreender os mecanismos de funcionamento do instrumento/voz e os auxiliou a ter consciência sobre os limites e as possibilidades da técnica. Esse conhecimento possibilita uma previsão das dificuldades a serem enfrentadas pelos alunos na preparação e interpretação de

seus repertórios. Nesse sentido, Leela relata que o estudo de violino, trompete, flauta doce, bateria, cravo e órgão foi um “cuidado” que ela teve em sua formação a fim de “conhecer essas dificuldades” do músico que ela deveria acompanhar (EL, p. 69). Segundo Dinorá, tocar um segundo instrumento e acompanhar os instrumentistas ao piano a tornaram “uma pessoa mais musical” (ED, p. 107). Ela reconhece que o desenvolvimento de sua musicalidade está relacionado à necessidade de respirar junto com o aluno e à capacidade de entender “as nuances das frases” (ED, p. 107). De modo semelhante, ao lembrar-se da aprendizagem do segundo instrumento, Janaína afirma que os princípios de construção da sonoridade e da interpretação musical no violoncelo podem ser aplicados aos modos de tocar o piano e acompanhar os músicos (EJ, p. 3-4). Ainda ao relatar a sua “descoberta” do segundo instrumento, menciona as transformações na sua concepção sobre a interpretação musical e a influência desta na técnica do piano:

[O violoncelo] Foi assim... uma descoberta! Na verdade, quando você toca um segundo instrumento, ele enriquece demais a compreensão, inclusive, pianística, né?! Porque eu já tinha cantado, eu já tinha tocado flauta doce, mas o instrumento de corda [o violoncelo] eu nunca tinha tocado! Então, pra mim, foi assim, super enriquecedor... na parte da interpretação pianística, inclusive, né! Porque muda a sua cabeça, né, é outra estrutura né, quando você conhece os pontos de vista dos outros instrumentos – de sopros, de cordas, o canto... (EJ, p. 3-4, grifos nossos).

Karina comenta que começou a estudar o cravo para atender aos alunos na área de Música Antiga. Ela destaca que o instrumento exige uma técnica baseada na leveza, o que o diferencia do piano, e, por isso, iniciou aulas de cravo (EK, p. 25-26). Além do desenvolvimento técnico, Karina destaca que nas aulas aprendeu a afinar o instrumento e a realizar o baixo contínuo<sup>35</sup>. Para o seu desenvolvimento profissional, Karina também buscou ter aulas de piano popular, o que, embora não constitua um segundo instrumento, exige uma técnica e conhecimentos distintos do repertório erudito. Seu interesse pela composição musical e seu gosto pela música popular brasileira resultaram em “três meses de aula [...] que foram decisivos” no seu “jeito de tocar piano” (EK, p. 25-26).

O desenvolvimento profissional dos pianistas colaboradores também envolve a pós-graduação. Eles a reconhecem como uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos e de realizar progressão funcional. Dinorá, por exemplo, afirma que a pós-graduação é uma oportunidade de “estudar bastante e ser uma pianista cada vez melhor” (ED, p. 114) – por isso o mestrado e o doutorado já fazem parte de seu planejamento profissional.

---

<sup>35</sup> Este procedimento exige o conhecimento teórico e a prática de improvisos no cravo, orientados por regras da estética musical barroca.

Sobre o seu curso de mestrado, Clara destaca as contribuições de seu professor para orientar grupos de música de câmara, coral e duos com cantores. No entanto, ela observa, o curso tinha um perfil direcionado à pesquisa e não ofertava disciplinas específicas para o pianista colaborador (EC, p. 215).

Para Antonieta, a busca pela pós-graduação foi motivada pela oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre o acompanhamento e a música de câmara (EA, p. 186). Ao relatar sobre o seu doutorado, ela destaca as inúmeras experiências com outros músicos, a ampliação de conhecimento sobre repertórios, o desenvolvimento de estratégias para lidar “no trato mais com o cantor” e a oportunidade de “igualar” o repertório de acompanhamento vocal com o de música de câmara instrumental (EA, p. 186-187). A aquisição de novos conhecimentos e habilidades no doutorado ampliou os horizontes da pianista, confirmando a importância das aprendizagens que contribuíram para a sua atuação profissional. Em suas palavras, o doutorado possibilitou “aprender a fazer melhor” o que ela “já fazia” (EA, p. 187). Antonieta considera que a pós-graduação lhe permitiu adotar “metodologias” e “técnicas” por meio da conscientização de práticas, conhecimentos e habilidades que, em sua opinião, aconteciam de forma muito “intuitiva” até então (EA, p. 186).

Em toda a trajetória de formação musical dos profissionais entrevistados, as práticas musicais em conjunto foram uma característica definidora dos modos de ser e agir desses pianistas colaboradores.

#### **5.1.4 Práticas musicais em conjunto**

O interesse pela colaboração musical se evidencia quando os pianistas colaboradores relatam o seu envolvimento em práticas musicais em conjunto. Essas práticas musicais, na aprendizagem pianística e como atividade profissional, foram organizadas em diferentes formatos, conforme o contexto e os objetivos estabelecidos entre os envolvidos. As práticas mais citadas são estas: o acompanhamento de músicos; a orquestra; o coral; a banda; as atividades na Igreja; o piano a quatro mãos; a prática musical a dois pianos; e a música de câmara. Elas têm em comum a organização e o envolvimento do pianista em grupos e a valorização da dimensão coletiva no fazer musical.

Nessas práticas musicais em conjunto, os pianistas acompanhavam outros músicos, estudando o repertório e se apresentando em público. Na maior parte das situações, os músicos já tinham repertório definido e levavam as partituras para os pianistas. Então,

pianistas e músicos formavam o duo, combinando o que e como ensaiar e estabelecendo os objetivos e finalidades desse trabalho.

Janaína relata que, por interesse pessoal, desenvolveu essa prática em conjunto na universidade. Na época em cursava Engenharia, ela assistia às apresentações musicais no *campus* e tocava com os estudantes do curso de Música. Para Breno, a experiência do acompanhamento foi oportunizada durante a graduação, na classe de uma professora de canto. Após a sua formatura, ele ampliou e desenvolveu suas habilidades em um “curso de correpetição” no exterior (EB, p. 42). Além do “tocar e acompanhar”, Breno destaca as discussões sobre o conhecimento de idiomas, as estratégias de reduzir músicas e a oportunidade que teve de conferir de perto a estrutura física de um teatro e as etapas de produção de uma ópera: “o som, a computação, a luz, o cara da luz que fica com o computador lá, com cada compasso [...]” (EB, p. 42). Ao se lembrar do trabalho no conservatório, Rafaela relata que acompanhava os alunos de flauta, canto e violino em seus repertórios específicos. A relação pessoal que estabeleceu com os professores da instituição motivou-a a acompanhar, também, esses profissionais – o que diversificou o repertório e estimulou a integração entre docentes e discentes de vários instrumentos nas apresentações artísticas promovidas pela instituição. Embora tocasse o piano desde criança, Mirela começou a acompanhar seus colegas na adolescência, entre os 14 e 18 anos, na escola regular. Nesse contexto, eles tocavam instrumentos de sopro e de cordas e cantavam. Ao fazer o acompanhamento musical, Mirela reafirmou a sua identificação com música e as suas habilidades como pianista colaboradora, cuja experiência começou na Igreja (EM, p. 158). A experiência de acompanhar outro músico, segundo Clara, começou em uma escola técnica. A atividade foi iniciada pela necessidade de substituir sua professora, que já fazia a colaboração musical (EC, p. 198). Desde então a pianista ampliou as suas experiências tocando com os colegas da universidade e em recitais de formatura. Para Eleonore, o acompanhamento começou cedo, por volta dos doze anos, na Igreja, com os fiéis que tocavam violino e trompete. Como não havia outra pessoa que se dispusesse a tocar piano, Eleonore se colocava à disposição para acompanhar (EE, p. 218).

Rafaela e Janaína apontam conjuntos de câmara instrumentais como oportunidades de fazer música. Na época em que participou de uma orquestra de câmara, Janaína estudava instrumentação e orquestração e solicitava ao grupo que executasse os seus arranjos. Desse modo, ela podia analisar o material e verificar “o que funcionava ou não” e, por isso, a experiência foi “muito agradável” (EJ, p. 4). Ela constatou, na prática, que os instrumentos musicais produzem sonoridades e efeitos específicos que interferem no seu modo de

acompanhar. Para Rafaela, o trabalho em uma orquestra de cordas ajudou-a no desenvolvimento profissional porque exigia um entendimento acurado sobre a regência do maestro e a habilidade de acompanhá-lo no que ele solicitasse durante os ensaios (ER, p. 86).

Na trajetória dos pianistas, tocar no coral era uma prática musical importante e, na maioria das vezes, vivenciada na Igreja ou durante a graduação. Segundo Janaína, Leela e Eleonore, os corais contribuíram para desenvolver a leitura à primeira vista. Para Dinorá, acompanhar o coral da universidade foi “um divisor de águas” porque ela tomou consciência do que realmente gostava: fazer música em conjunto (ED, p. 101-102). Ela revela que se sente gratificada pela possibilidade de “estar com outras pessoas”, fazer música e poder ajudá-las por meio do piano: são valores assimilados gradativamente em sua trajetória pessoal e formativa e que constituem seus modos de ser e agir. Quanto ao acompanhamento de corais, Clara afirma que participava de cantatas religiosas cuja *performance* envolvia vários músicos e exigia a preparação do repertório na Igreja. Nessas ocasiões, ela confirmava seu comprometimento e interesse por fazer música em conjunto, ajudando os cantores e o coral na aprendizagem musical.

A prática musical em bandas<sup>36</sup> é lembrada por Dinorá e Clara. Essa experiência, para Dinorá, foi vivenciada em dois momentos: na Igreja, por volta dos treze anos, e durante a sua graduação. Ela recorda que a banda foi organizada para o louvor e reconhece que essa experiência a ajudou a desenvolver a “sensibilidade da música em conjunto” (ED, p. 101). Segundo Dinorá, essa sensibilidade é entendida como a capacidade de escutar atentamente o som do grupo e tocar o piano de modo coerente e integrado com o coletivo. No segundo momento, na formação universitária, Dinorá participou de uma banda formada por mulheres cujo repertório era voltado à música popular. A formação desse grupo foi muito importante para ela porque representou a valorização de seu trabalho musical, atestou a importância e a desenvoltura das mulheres numa área de atuação tradicionalmente ocupada por homens e proporcionou um ambiente favorável à aprendizagem musical, com um destaque para a identidade de gênero. Em suas palavras, a experiência:

Foi muito boa!! Porque, é... principalmente nesse meio popular, da improvisação, não sei o quê. As mulheres ficam um pouco mais recatadas! Porque os homens, eles meio que já dominam essa área. Então, o professor quis botar só mulher [no grupo] pra ninguém se sentir inferior a ninguém, digamos assim. Então a gente tá ali só com mulher. E você, tipo assim, tem seu espaço ali. Você não precisa se preocupar se tem alguém te julgando, entendeu?! [...] (ED, p. 102, grifo nosso).

---

<sup>36</sup> Nesses relatos, “bandas” referem-se a grupos que se destinam a tocar música *pop* e geralmente são formados por bateria, baixo, guitarra e teclados, fornecendo o acompanhamento musical para o cantor.

A banda, segundo Clara, mesclava o repertório erudito com o da música popular. Ali ela desenvolveu habilidades de ler cifras e partituras ao mesmo tempo; do seu ponto de vista, a vivência com diferentes estilos sob modo dialógico reforçou uma das características de sua formação musical: o trânsito entre o erudito e o popular (EC, p. 200).

As primeiras práticas musicais em conjunto de Solange aconteceram na sua formação em nível técnico na modalidade piano a quatro mãos. Em seu relato, a pianista comenta que procurava seguir as recomendações do professor e estudava as músicas que estavam previstas no programa do curso. Em uma apresentação pública a quatro mãos, Solange conta que estava preocupada com o resultado final porque dependia do desempenho de sua colega no piano (ES, p. 123). Sua preocupação reflete a natureza colaborativa dessas práticas musicais em conjunto e a interdependência entre as execuções de cada músico para a fluência do grupo. Para Mirela, a prática do piano a quatro mãos aconteceu de forma despreziosa, quando ela ainda aprendia as noções do instrumento: sem ter muita consciência dos princípios de tocar em conjunto, percebia que “algo não estava legal” e por isso esperava a colega tocar alguns compassos para ajustar sua parte à música (EM, p. 156). Essa situação evidencia habilidades importantes para a pianista colaboradora – a escuta e a leitura à primeira vista – despertando características que compunham os seus modos de ser e agir. Ela acrescenta que tocou um repertório destinado a dois pianos em seu recital de formatura da graduação. Na ocasião, Mirela conta, sentiu facilidade porque as habilidades eram semelhantes às outras práticas musicais em conjunto que vivenciou (EM, p. 158).

O estudo e a prática do repertório a dois pianos, segundo Tan (2007), desenvolvem os conhecimentos relacionais necessários à atuação do pianista colaborador. Tais conhecimentos se referem à capacidade de comunicação e ao compromisso com o outro músico, encorajam a autodisciplina e estimulam o pensamento crítico sobre a interpretação de repertório pelos pianistas (TAN, 2007).

Na formação musical de Eleonore, a prática do repertório de piano a quatro mãos foi influenciada por sua irmã, que também estudava o instrumento. Ajustar os horários de estudo entre ela e a irmã era mais fácil e o estudo em dupla era motivador, pois o desempenho de uma estimulava a outra (EE, p. 219).

Pelo relato dos pianistas colaboradores, os cultos religiosos e os casamentos são eventos importantes na formação musical para saber acompanhar outros músicos. Para

Mirela, o culto foi uma oportunidade de conhecer e tocar o harmônio<sup>37</sup>. Segundo Leela, os cultos foram importantes para sua formação musical, pois permitiam desenvolver a leitura à primeira vista e conhecer o repertório. Além disso, a pianista ressalta que as presenças dos fiéis e do pastor, ao longo do tempo, lhe deram confiança para tocar em público; por isso, confirma as diferenças que percebia entre as atividades musicais na escola bíblica (no ambiente da sala de aula) e aquelas nos cultos do templo:

[A ideia do] O culto era outra coisa! Aí já era na Igreja enorme, [com] dois mil membros assistindo a hora do culto; o pastor super bravo lá na frente; os diáculos e aquela coisa mais. Então eu participava do ritual já tocando um negocinho! [...] Obviamente, com o tempo, aquilo foi ficando... fui acostumando tanto, que já me botaram num coralzinho de adolescentes. (EL, p. 59).

Nessa fala, Leela confirma a aquisição de habilidades que contribuíram para a sua formação e lhe permitiram acompanhar os corais da Igreja (EL, p. 61).

Nos casamentos, segundo Antonieta, o pianista colaborador tem a oportunidade de atuar com outros músicos, conhecer repertório da música popular e desenvolver as habilidades de leitura de cifras<sup>38</sup>. Suas práticas musicais em casamentos permitiram o contato com linguagens próprias da música popular; por isso ela reforça a importância da formação na Igreja, onde “se aprende de tudo” (EA, p. 185). Para Janaína, tocar nos casamentos desenvolveu uma escuta mais apurada sobre a sonoridade do grupo. Essa habilidade foi importante para sua formação e seu desenvolvimento profissionais. Em suas palavras: “nessa época [dos casamentos] [...] eu já era obrigada a estar escutando os outros” (EJ, p. 14, grifo nosso).

A constituição de grupos de música de câmara também foi importante para os profissionais desenvolverem habilidades como pianistas colaboradores. Seja pela exigência do curso técnico, da graduação, ou por iniciativa própria, eles contam que participavam de pequenos grupos musicais. Essas situações de interação com os demais músicos oportunizaram aprendizagens importantes aos pianistas. De acordo com Breno, a música de câmara foi uma oportunidade para tocar “repertório mais pesado” durante sua pós-graduação no exterior (EB, p. 42). Em sua opinião, o nível de exigência de execução desse repertório é maior nos países europeus, onde há tradição educacional e cultural da música erudita (EB, p.

<sup>37</sup> Instrumento de teclado bastante utilizado nas Igrejas e semelhante ao órgão de tubos. A principal diferença é o porte físico do primeiro, que é bem menor porque não há tubos. Tal característica facilita o transporte do harmônio para diferentes lugares.

<sup>38</sup> Sistema de notação – bastante utilizado em diversos gêneros da música popular – que sinaliza as harmonias, as formações de acordes e campos harmônicos por meio de letras ou números.

42). Dinorá destaca a experiência em música de câmara promovida pelos festivais de que participou em algumas cidades brasileiras e a continuidade dessa prática na universidade (ED, p. 102).

Por outro lado, Clara lembra que a música de câmara, como disciplina ofertada em seu curso de graduação, não lhe permitia escolher a pessoa para tocar em conjunto, sendo necessário formar o grupo “de acordo com quem tava ali” (EC, p. 200). Nessa fala, ela sinaliza a influência das relações pessoais nesse tipo de prática em conjunto. No caso de Eleonore, a oferta da música de câmara no currículo de seu curso técnico facilitou a prática musical em conjunto, haja vista, em sua cidade, ser raro encontrar músicos que estivessem à disposição para essa atividade (EE, p. 220).

No caso de Karina, assistir a um grupo de música de câmara em um Curso de Verão<sup>39</sup> despertou a sua curiosidade pela leitura à primeira vista – considerada, por ela, uma alta habilidade. Essa experiência despertou o seu interesse pela colaboração musical e a experiência de trabalho permitiu-lhe desenvolver essa habilidade:

Eu vim fazer um curso de clarineta, aqui, na Escola [de Música], foi o primeiro Curso de Verão que eu fiz. E vi aquelas pessoas, os [pianistas] correpetidores, lendo à primeira vista, né?! E falava: “Como é isso?!” E vim parar aqui. E fiquei deslumbrada com o trio de Brahms [...] e eu vi aquele pianista tocar aquele trio e eu falei: “Meu Deus!! Que trem difícil!” E depois toquei um milhão de vezes, o mesmo trio, na mesma escola, com quem eu fiquei deslumbrada, né?! (EK, p. 19, grifo nosso).

Os cursos de verão (ou festivais de música, como também são conhecidos), representam contextos importantes de estímulo à formação de grupos de música de câmara (CHRISTENSEN, 2008). Nesses contextos, os alunos participam de várias atividades que contribuem para essa formação camerística: aulas, apresentações em público, palestras e *master classes*. Christensen (2008) aponta, também, a oportunidade que alunos e professores têm para estabelecer contatos e planejar os estudos futuros.

Além da oferta da música de câmara como disciplina nesses cursos e festivais, os pianistas relatam que formavam grupos por iniciativa própria, sinalizando a identificação e o desejo de tocar em conjunto – situação evidenciada pelos projetos pessoais. Dinorá, por

---

<sup>39</sup> Como o nome sugere, o Curso é um evento pedagógico-musical ofertado anualmente no mês de janeiro, realizado pelo CEP-EMB e pela SEEDF. Há cursos de aperfeiçoamento técnico em nível médio na área músico-instrumental e pedagógico e, de modo semelhante a festivais de música em outras cidades no Brasil, são organizados em formatos de *master classes*, palestras, recitais e *shows*. Segundo o regulamento da 34ª edição, o curso tem finalidade pedagógico-musical e “propõe-se à análise, discussão e realização do fenômeno sonoro sem restrições de gênero e/ou estilo, sem limitações estético-formais, na busca de ampla compreensão do pensar e do fazer musicais em nossos dias”. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=2859](http://www.se.df.gov.br/?page_id=2859)> . Acesso em: 18 jun. 2013.

exemplo, participava de um duo de piano e flauta; Antonieta, de um trio vocal; e Clara, de um quarteto. As atividades desenvolvidas por esses grupos tinham como objetivos conhecer novos repertórios; divulgar a música própria; fazer intercâmbio com outros músicos; e lançar trabalhos artísticos no cenário nacional e internacional.

### **5.1.5 Escolha profissional**

Em meio a diferentes histórias pessoais e trajetórias de formação musical os pianistas delinearam suas escolhas profissionais. Inicialmente, a profissionalização esteve relacionada às opções de formação em nível superior e de trabalho remunerado como pianistas colaboradores. As expectativas com relação à carreira profissional como músicos estão associadas a desejos, sonhos e expectativas sobre o futuro. As falas dos pianistas colaboradores revelam quatro elementos que influenciaram a escolha profissional: o apoio familiar; a necessidade pela subsistência; a identificação (o gosto e o prazer) pela música; a formação musical.

Ao lembrarem da escolha profissional, os pianistas colaboradores mencionam o apoio que tiveram da família. Eleonore, por exemplo, confirma o apoio de seu pai nessa etapa da vida. Ao relatar sua formação no Curso Normal, ela conta que se interessou por português e história. Apesar disso, os estudos de piano durante a adolescência e o incentivo paterno aumentaram o desejo de Eleonore de profissionalizar-se na Música (EE, p. 219). Para Dinorá, o apoio familiar evidenciou-se pelas influências da irmã, que já tinha optado pela carreira de pianista e que, de certo modo, “abriu o caminho” para a aprovação dos pais (ED, p. 103). Para Antonieta e sua família, a música estava presente no lar e na Igreja. As práticas musicais que ela constantemente vivenciava (dentro e fora da Igreja) eram valorizadas pelos pais, o que facilitou sua opção pelo campo da Música (EA, p. 181-182).

As profissões podem ter mais ou menos prestígio de acordo com os modos de inserção dos profissionais na sociedade (COSTA, 1988) e o reconhecimento social que os membros do grupo obtêm pela atividade especializada que desenvolvem (DUBAR, 2005). Assim, Clara associa a profissão de músico a esse reconhecimento social e confirma o apoio recebido dos pais, “apesar deles virem de carreiras tradicionais” (EC, p. 201). De modo semelhante, Janáina menciona que em sua época existia “um preconceito” em relação a profissionalizar-se no campo da Música (EJ, p. 3).

Por vezes, tornar-se músico é visto como necessidade de subsistência. Os pianistas, ao relatarem a conclusão da formação universitária, veem a música sob essa “forma de

subsistência”. A constituição de núcleo familiar também estimulou a busca por trabalho remunerado e a estabilidade no emprego. Por isso, ao avaliar a decisão pela música, Karina relata que “não foi bem uma escolha”, mas uma necessidade financeira (EK, p. 27). Compartilhando da opinião de Karina de que a música representa um mercado de trabalho, Rafaela refere ter querido investir na licenciatura em Música para ampliar suas possibilidades de atuação na rede pública de ensino, à época voltada à área de Atividades<sup>40</sup> (ER, p. 78-79).

A identificação com a música, aliada ao prazer em tocar, também influenciou os caminhos da profissionalização dos pianistas. Janaína comenta que a música sempre esteve presente em sua vida e que ela gostava de acompanhar outros músicos. Para Dinorá, não era possível imaginar-se em outra atividade a não ser a música. Clara, ao revelar à mãe a sua opção por ser pianista colaboradora, justificou: “[escolhi] por gostar e estar, assim, tocando o tempo inteiro” (EC, p. 201).

A escolha profissional reflete o desejo de continuar a formação musical e evidencia as concepções dos pianistas sobre a sua atuação. Dinorá revela que desde as primeiras experiências tocando em um coral da universidade tomou a decisão de ser pianista colaboradora, justificando que “estar com várias pessoas” e “poder ajudar com o instrumento” proporcionavam satisfação pessoal (ED, p. 101-102). Em sua fala, é possível detectar características que especificam a natureza coletiva da atividade profissional: a dimensão social do fazer musical e as possibilidades de estabelecer vínculos afetivos com outras pessoas e contribuir para a aprendizagem musical do outro constituem os valores da profissão. No relato de Clara, a menção à oportunidade de continuar tocando piano e fazer música evidencia as razões de opção e, ao mesmo tempo, também sinaliza os valores da profissão (EC, p. 200-201).

A escolha profissional, portanto, recebe influências de uma série de fatores, que levaram os pianistas colaboradores a refletirem sobre a futura profissão e as implicações desta para si próprios. Esse período foi marcado por muitas expectativas e por reflexões que buscavam projetar e compreender a profissão, e prever algumas consequências resultantes dessa escolha para a vida pessoal. As decisões também são influenciadas por valores gradativamente assimilados ao longo da formação e da profissionalização musicais.

A importância dessa etapa na vida dos indivíduos é confirmada por Dubar (2005), que destaca que o período produz mudanças importantes, especialmente quanto à identidade. Segundo o autor, a procura por emprego confere ao sujeito inúmeras possibilidades de “

---

<sup>40</sup> A expressão “Atividades” define a atuação de docentes na rede pública entre o 1º e o 5º anos do ensino fundamental. Nesse caso, a formação exigida é a licenciatura plena em Pedagogia.

‘definição da situação’ em que se está inserido” (DUBAR, 2005, p. XIX<sup>41</sup>). Enquanto atores no mundo social, com vontades e desejos próprios, os sujeitos estão constantemente situando e definindo seus contextos de ação e suas “identidades de ator”. Apesar de receberem essa influência do contexto, Dubar (2005) alerta, essas identidades estão condicionadas pelo passado e pelas histórias subjetivas nas quais os sujeitos se engajam.

Essas autodefinições de atores, em um contexto dado, não são estritamente determinadas pelo próprio contexto. Cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal quanto como social. Essa “trajetória subjetiva” resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro. As identidades de ator estão assim vinculadas a formas de identificação pessoal, socialmente identificáveis. (DUBAR, 2005, p. XIX).

A importância dessa trajetória pessoal e social dos sujeitos destacada por Dubar (2005) é confirmada pelos pianistas colaboradores quando revelam as influências da família e a importância da formação musical nas mais variadas instâncias relativas à escolha profissional. A educação e os valores recebidos na família, nas relações sociais e pessoais permitiram aos pianistas colaboradores socializarem-se em diversos contextos marcados por subjetividades e facilitaram a opção pela música, pelo piano e pela futura profissão. Segundo Dubar (2005), são “autodefinições” dos sujeitos resultantes de trajetórias sociais e pessoais.

## 5.2 A ATUAÇÃO PROFISSIONAL: AGIR COMO PIANISTA COLABORADOR

O contato com o mundo do trabalho foi um marco importante na vida pessoal dos pianistas entrevistados; modificou profundamente a visão sobre si, sobre a música, sobre ensinar e aprender música, e sobre as relações sociais; e fomentou reflexões sobre ser pianista colaborador e o papel deste no contexto do CEP-EMB. Em meio aos constantes desafios do trabalho, os profissionais revelaram que seus modos de ser e agir são (re)elaborados e têm estreita relação com sua formação musical anterior. Estes são os principais elementos constitutivos dos modos de ser e agir dos pianistas colaboradores na profissão, por eles elencados: a inserção profissional; as habilidades, os conhecimentos profissionais e as características psicológicas pessoais; os espaços e situações de atuação; as dificuldades; as interações no trabalho; os princípios e as estratégias da atuação; as concepções sobre leitura à

---

<sup>41</sup> Essa indicação da página em algarismo romano foi mantida conforme o original da obra.

primeira vista; as dimensões pedagógicas da atuação; as concepções sobre o ensino de música e a estrutura e organização do trabalho na escola.

### 5.2.1 Inserção profissional

As provas de concurso são o ponto de partida para a inserção profissional, constituem um dos requisitos para admissão no CEP-EMB e representam uma etapa importante na vida dos profissionais entrevistados. Essa fase da saída de um sistema escolar (escola, universidade) e o confronto do mundo do trabalho constitui, segundo Dubar (2005), um momento que provoca mudanças para o indivíduo e, especialmente em sua identidade.

Ao relatarem sobre a inserção profissional, os pianistas destacaram três tipos de concurso – de remoção, temporário e efetivo – que, embora tenham encaminhamentos administrativos distintos na instituição, se assemelham quanto à realização de prova prática ao piano acompanhando outros músicos e à avaliação de desempenho por uma banca examinadora. Essas provas de admissão, segundo Dinorá, representam um desafio que envolve o estudo prévio, a possibilidade de realizar um sonho e a expectativa de aprovação:

Quando saiu o concurso pra Escola de Música, eu vi como uma grande oportunidade. Eu estava no último semestre, terminando a licenciatura[...] Na época eu já tinha definido que queria ser correpetidora. Eu não queria ser pianista solista! [...] Então, foi uma opção mesmo, né?! Eu gosto de estar com pessoas e trocar experiências. Uma questão de gosto, de preferência, né! [...] Na época eu fiquei com muito medo de não passar... Mas eu falei: “Não, vou fazer porque é o que eu quero!” E comecei a estudar muito. Fiz cursinho pra passar na prova escrita... [risos coletivos] (ED, p. 103-104, grifo nosso).

Essa fala evidencia que a opção profissional de Dinorá está associada a anseios, expectativas e incertezas sobre o futuro que se inscrevem nessa dinâmica das provas de seleção para a contratação na escola.

Rafaela aponta anseios e expectativas semelhantes aos de Dinorá quando menciona os conteúdos da prova, sobre os quais não tinha “muita referência”, e o repertório surpresa que seria exigido pela banca (ER, p. 82-83). Apesar das incertezas, os pianistas colaboradores veem o concurso como uma oportunidade de efetivarem um emprego. Antonieta, Mirela, Eleonore e Rafaela percebem ainda a estabilidade na carreira pública como mais um atrativo na disputa por uma vaga no concurso. Para Leela, disputar o concurso foi uma prioridade que deixou em segundo plano o projeto de realizar pós-graduação (EL, p. 62).

Além das provas de admissão, a exigência de formação pedagógica, a licenciatura em Música, estimulou os pianistas colaboradores a buscarem formação complementar. Karina, por exemplo, conciliou o trabalho em Brasília, a responsabilidade de criar os filhos pequenos e as viagens quinzenais ao Rio de Janeiro para finalizar seu curso de licenciatura. Clara preferiu continuar os estudos imediatamente após o bacharelado em piano. Mirela, além da formação concluída em Letras/Português e em piano no nível técnico, decidiu prestar o vestibular e cursar a licenciatura em Música. Na perspectiva geral acerca desse tipo de formação pedagógica, constata-se que dez pianistas são licenciados em Educação Artística com habilitação em Música e uma pianista concluiu a licenciatura em Música.

Nos primeiros anos da profissão, segundo os pianistas, há uma forte busca pelo reconhecimento social e pela aprovação entre pares e entre os demais profissionais da instituição. Essa iniciação no trabalho provoca preocupações, anseios e dúvidas. Nesse sentido, Dinorá fala de sua preocupação, destacando diferenças entre a formação na Universidade e o novo espaço de trabalho:

Eu comecei... Eu tinha um pouco de vergonha, um pouco de medo. Porque o que eu já tinha feito [com correpetição] tinha sido na universidade - como aluna ou estagiária. Não tinha sido uma coisa profissional como agora é na Escola de Música, né?! E eu tinha medo: queria fazer tudo muito bem feito! Então eu tinha medo de não dar conta [...] (ED, p. 104).

Inicialmente, Dinorá desenvolveu seu trabalho nas turmas de canto coral porque era o espaço em que ela tinha experiência anterior. À medida que foi aprendendo e ganhando confiança, passou a atuar nas aulas de canto e a atender alunos de instrumento. Esse momento foi definido, por ela, como “fase de adaptação” (ED, p. 104).

Janaína buscou validar sua atuação tentando “perceber as reações” dos professores (EJ, p. 7): ela cita as diferenças entre a sua orientação e as dos demais professores acerca da pronúncia do alemão nas aulas de canto, da importância sobre o entendimento do texto para trabalhar a música e da correta dicção do idioma estrangeiro.

O desejo de Rafaela em dividir sua carga horária entre as matérias teóricas e o NPAC motivou uma busca por parcerias com colegas na instituição. Para desenvolver seu trabalho, a pianista procurava colegas que tivessem objetivos semelhantes aos seus – o que facilitou sua aceitação no/pelo grupo. Rafaela recorda do primeiro dia de trabalho, quando houve a apresentação de professores no CEP-EMB: na ocasião, uma professora de canto a tinha reconhecido da época em que foram colegas de graduação e convidou Rafaela, por esta ter

desenvolvido atividades com coral, a atuar em suas aulas de canto na instituição (ER, p. 83-84).

As novidades geravam expectativas e dúvidas acerca do trabalho e sinalizavam a motivação e a abertura dos pianistas para as novas situações de aprendizagem. Antonieta destaca que não tinha “a mínima noção do que era a Escola de Música de Brasília” (EA, p. 182). De modo semelhante, Eleonore relata o desconhecimento sobre a instituição e o receio de se mudar para Brasília (EE, p. 220). Para Mirela, as situações do novo trabalho remetiam às lembranças positivas da infância, quando as brincadeiras lhe proporcionavam o prazer da descoberta. Assim, a entrevistada relaciona o repertório novo que aprendia no trabalho às memórias da infância:

Quando eu entrei na Escola de Música, havia o André, o Marlon e mais uma aluna. Eles estavam no fim [do curso] técnico e, portanto, já cantavam. E eu lembro que eles colocavam aquelas partituras de óperas e árias [...] na minha frente! E eu nem conhecia o repertório de canto. Ainda assim, eu tinha que tocar! Me veio a mesma sensação quando eu era criança: abria [a partitura] e eu tinha que tocar! E era interessante! Eu quase ria quando eles abriam... “O que vai ser?” Era uma caixinha de surpresa! [...] (EM, p. 157, grifos nossos).

Clara evidencia anseios e a preocupação de “corresponder à altura” de quem ocupava o cargo anterior de pianista colaboradora em coral da escola (EC, p. 204). Tal relato explicita a busca de reconhecimento pelo grupo e de aprovação pelo desempenho profissional.

A atuação em contrato temporário proporcionou experiência profissional e permitiu a aproximação dos pianistas colaboradores com o NPAC, com os professores de instrumento e canto e com a instituição. A maioria dos pianistas, antes de atingir a estabilidade na profissão, firmou contrato temporário com a instituição. Essa etapa representa a articulação entre as trajetórias formativas e o enfrentamento do mundo do trabalho, quando o sujeito inicia a socialização profissional. Dubar (2005, p. 182) afirma que esse fenômeno refere-se à “iniciação” do sujeito na cultura profissional do grupo de que ele deseja fazer parte e à “conversão”, ou seja, novas definições de si, o que implica transformações identitárias importantes. Especialmente nos primeiros anos de trabalho, os sujeitos deparam-se com novas situações que resultarão em novas aprendizagens. Além disso, as novas relações estabelecidas com os membros da instituição os colocarão em contato com a cultura profissional do grupo (DUBAR, 2005).

Outros autores concordam sobre a importância da socialização profissional. A forma como os indivíduos são socializados é capaz de definir suas escolhas, preferências e a adesão a determinado grupo ou determinada profissão (MELO; VALLE, 2013; FERENC, 2005;

FREITAS, 2002). Melo e Valle (2013), por exemplo, concordam com o conceito de dualidade (processo biográfico e relacional) na construção das formas identitárias defendidas por Dubar (2005). No entanto, comentam que no mundo do trabalho o sujeito é mais influenciado pelo processo relacional, ou seja, ele se define mais pela atribuição dos outros do que de si. Esse processo relacional privilegia o espaço de trabalho e as relações estabelecidas pelo indivíduo com os demais membros do grupo (MELO; VALLE, 2013).

Os anseios, expectativas e dúvidas relatados pelos pianistas colaboradores sinalizam a característica relacional da inserção profissional, atrelada à aprovação e ao reconhecimento pelos colegas que já estão mais socializados na profissão. Além disso, o contexto institucional condiciona o trabalho em experiências coletivas por meio das quais o sujeito vai formando sua identidade profissional por atos de atribuição e de reconhecimento de seu “papel” na instituição (FERENC, 2005, p. 645).

Quando é bem-sucedida, a socialização permite ao indivíduo identificar-se positivamente com a profissão, as regras de relacionamento, os procedimentos, os conhecimentos que formam um “*ethos (sic)* profissional” que, de acordo com Freitas (2002), pode estar explícito ou implícito nas dinâmicas interativas do trabalho. Assim, o indivíduo é capaz de:

[...] discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente (FREITAS, 2002, p. 156).

A socialização permite, portanto, o sujeito ter contato com os pares e aprender com estes as regras e as preferências do grupo. Mais do que ingressar na profissão, os pianistas inseriram-se no coletivo, fazendo-se reconhecidos. Essa dinâmica os permitiu: ampliar suas habilidades e conhecimentos e assimilar determinadas características.

### **5.2.2 Habilidades, conhecimentos profissionais e características psicológicas**

Por um lado, as provas de concurso público delimitam um corpo de habilidades e conhecimentos profissionais que são definidos previamente e refletem o perfil profissional e a política da escola em relação aos profissionais que nela ingressam. Por outro, evidenciam os sujeitos pianistas entrevistados, essas habilidades e conhecimentos vão além dos limites das provas, sendo necessários para atuar nos mais variados espaços e situações do trabalho. No

seu cotidiano, os pianistas colaboradores são desafiados a vencer dificuldades e a adquirir outras habilidades e conhecimentos.

As habilidades mais citadas pelos pianistas são o domínio técnico do piano e a leitura à primeira vista. Para Mirela, essas habilidades definem o pianista colaborador e diferenciam a sua atuação de outras ocupações no campo da música. Ao comentar sua opinião, Mirela descreve a situação vivenciada com uma aluna que lhe perguntou sobre a formação e atuação do pianista colaborador no CEP-EMB:

Um correpetidor tem que saber tocar piano. “Outra coisa”, eu falei pra ela... “vamos dizer assim: às vezes um professor de piano, ou uma pessoa que toca muito bem o piano, você dá uma partitura. Ele leva pra casa, estuda e daqui um tempo ele traz. Ele tem que olhar. A gente não. A gente abre uma partitura e toca na mesma hora! Tá certo que pode levar pra casa e depois, ao longo do semestre, [vai aprimorando]. Vamos dizer, um concerto: a gente vai estudando, preparando melhor. Ainda assim, é uma coisa que a gente lê [...] e toca à primeira vista. À prima vista. É assim!” (EM, p. 163-164, grifos nossos).

A entrevistada acrescenta a importância da leitura simultânea de várias vozes ou instrumentos numa grade, em que é possível “saber onde que o outro está, o que ele está fazendo” (EM, p. 163).

Clara, concordando com Mirela, reforça a necessidade de desenvolver a leitura à primeira vista e justifica-a como uma habilidade que otimiza os ensaios com o solista: “É importante! Porque o músico já vem, muitas vezes, com a peça pronta [...]” (EC, p. 213).

Quanto ao trabalho com os corais, Solange comenta que “seguir uma regência” é uma habilidade que precisa ser desenvolvida pelo pianista colaborador e implica o entendimento das técnicas gestuais do maestro e sua execução ao piano (ES, p. 132). Nessa atuação em corais, Paiva (2008, p. 12) acrescenta que as interações entre pianista, maestro e cantores constituem o “núcleo coral” e são importantes para o desenvolvimento do trabalho musical. Estratégias específicas são propostas para reduzir grades e realizar a interpretação musical de algumas obras corais (PAIVA, 2008). A habilidade de executar grades de orquestra é essencial para Rafaela, que sugere tocar “reduções” e “adaptações” para vencer a complexidade percebida nesse tipo de escrita musical (ER, p. 89-90).

O domínio da técnica do piano é uma habilidade importante e amplamente defendida por estudos já realizados (KATZ, 2009; PORTO, 2004; IMBRÓSIO, 2001). Adler (1965), por exemplo, defende que o pianista colaborador deve ser capaz de tocar os acompanhamentos coerentes com os diversos estilos musicais (romantismo, barroco, impressionismo). Em outras ocasiões, as inúmeras reduções de concertos possuem efeitos variados de timbres que devem

ser imitados pelo pianista ao acompanhar o músico, e seu resultado depende da destreza ao piano (KATZ, 2009). Sobre o domínio técnico do piano, Solange considera importante reservar momentos distintos entre o estudo do repertório em conjunto – a ser executado com os alunos – e o estudo da técnica individualizada do piano.

As habilidades, segundo os pianistas, também estão relacionadas ao tipo de repertório que é vivenciado em espaços da música popular e da música erudita. Nesse sentido, Mirela comenta que tocar um choro foi uma experiência nova, quando teve de ler as cifras. Ela observa que havia “um jeitinho de tocar” e um “encadeamento” que são importantes para o pianista colaborador que atua no contexto da música popular (EM, p. 165).

Eleonore e Dinorá comentam sobre a necessidade de conhecer o funcionamento dos outros instrumentos musicais. Esse conhecimento, segundo Dinorá, ajuda a compreender as dificuldades técnicas enfrentadas pelos alunos durante a execução de seus instrumentos musicais (ED, p. 114). Para Eleonore, o conhecimento mencionado se complementa com a habilidade do pianista colaborador em perceber as diferenças de afinação entre os instrumentos não temperados e o piano (EE, p. 222). Adler (1965) também defende esse tipo de conhecimento e destaca que os instrumentos musicais (incluindo a voz) têm um mecanismo comum de produção sonora que depende de três estruturas fundamentais: o energizador, o vibrador e o ressonador. Ao identificar essas partes, o pianista colaborador pode auxiliar o músico a aperfeiçoar sua técnica e, por consequência, a interpretação musical (ADLER, 1965).

Quando se trata de atuar com os cantores cujo repertório é essencialmente vocal, os pianistas colaboradores consideram importante ter conhecimentos sobre as línguas estrangeiras, especialmente quanto à dicção e à fonética próprias. Esses conhecimentos, segundo Dinorá, possibilitam ao pianista colaborador corrigir a pronúncia do cantor. Ela destaca, também, que saber traduzir o texto auxilia a interpretação musical. Clara acrescenta o conhecimento do aparelho fonador como importante para compreender as “possibilidades” e “limitações” na prática do canto (EC, p. 213).

Investigações anteriores também destacam esses conhecimentos no trabalho do pianista colaborador com os cantores. A natureza desses conhecimentos é essencialmente linguística e bioacústica (CORCORAN, 2011; KATZ, 2009; PORTO, 2004; RICH, 2002; ADLER, 1965).

Ao cantar, o músico transmite as ideias e os sentimentos que estão no texto. Nesse sentido, segundo Katz (2009), a dicção e a fonética garantem a clareza da comunicação e, por isso, o pianista colaborador deve trabalhá-las junto ao cantor. A maior parte do repertório

lírico vocal é escrito nas línguas de origem latina (latim, italiano, espanhol) e anglo-saxônica (alemão e inglês). No entanto, o pianista colaborador tem aprendido outras línguas – russo, tcheco, hebraico, polonês e húngaro (CORCORAN, 2011, p. 87). Esse fato sugere que outros repertórios têm sido cantados, sinalizando uma diversidade cultural, estética e musical que exige novas formas de profissionalização do pianista colaborador. Este tem aprendido as línguas em diversas situações: na escola ou em aulas particulares; no próprio trabalho de *coaching* com o cantor; em livros, áudios e mídias; em viagens; e pela vivência em países nativos (CORCORAN, 2011, p. 88).

Ao trabalhar a pronúncia do texto com o cantor, o pianista colaborador deve ter conhecimentos e utilizar o Alfabeto Fonético Internacional como uma referência (ADLER, 1965, p. 43-45). O referido documento, segundo o autor, apresenta a padronização de uma série de elementos linguísticos (vocais, semivogais e consoantes, por exemplo) e evita a dubiedade de sons (ADLER, 1965).

Os conhecimentos de natureza bioacústica referem-se ao entendimento acerca do aparelho fonador e da respiração que pode otimizar a emissão e a técnica do canto (RICH, 2002). Ao trabalhar com o cantor, o pianista deve ter cuidados redobrados porque a voz é parte integrante da composição biofísica do indivíduo. O professor de canto é um profissional que pode orientar questões sobre a saúde vocal e deve ser consultado sempre que necessário (RICH, 2002).

O conhecimento do repertório de conjunto é necessário para Solange, Clara e Antonieta. Segundo Solange, a familiaridade com o repertório facilita a execução musical ao piano. Sobre esse assunto, Antonieta diferencia e define dois conhecimentos: (1) de repertório, que o pianista colaborador pode escutar por meio de gravações e concertos, sem necessariamente ter tocado ao piano; e (2) do “próprio *portfólio*”, que são as músicas que o pianista já estudou, tocou e incorporou ao seu *background* de literatura musical (EA, p. 186). Para enriquecer o conhecimento sobre essa literatura musical, Moore (1984, p. 31) sugere que o pianista colaborador organize um acervo particular que possa consultar durante o trabalho.

Ao refletir sobre sua atuação profissional, Dinorá comenta que os conhecimentos e habilidades da profissão são diversificados, ou seja, ser pianista colaboradora representa mais do que dominar o piano: o profissional deve reunir a maior quantidade de informações possível sobre o que ele toca como estratégia para valorizar a aprendizagem musical do aluno. Em suas palavras, é uma “forma de apoio” à preparação do repertório com o aluno (ED, p. 112).

Além dos conhecimentos e habilidades destacados, os pianistas apontam características psicológicas que são desejáveis ao profissional: paciência, flexibilidade e sensibilidade. Clara sugere que essas características pessoais emergem das “relações interpessoais” entre o pianista colaborador, os alunos e demais profissionais da escola (EC, p. 208). Para ela, as interações no trabalho exigem uma sensibilidade do pianista colaborador para refletir sobre seus limites de atuação; ela aponta o contexto da orquestra e a relação entre o maestro e o *spalla*<sup>42</sup> como metáfora:

Não. No momento que o professor está [com o pianista]... Eu acho que o pianista acompanhador tem que ser sensível [...] É a relação interpessoal: você tem que sentir até onde pode ir! É como um maestro novo numa orquestra. Ainda que você seja *spalla*, até onde você pode ir com esse maestro? É a mesma coisa o pianista acompanhador. (EC, p. 208).

Para Solange, a preocupação com o bem-estar psicológico, físico e emocional do aluno exige uma postura compreensiva de sua parte, o que influencia seus modos de ser e agir. Segundo a entrevistada, “não adianta insistir” se o aluno está “um pouquinho gripado”, “não dormiu direito” ou “está depressivo” (ES, p. 132-133). Ela percebe, também, que um eventual estado de ansiedade em alunos e professores e as diferenças de nível musical entre os alunos devem estimular algumas características no pianista colaborador: manter a calma e ser adaptável em cada situação.

A flexibilidade na interpretação musical, segundo Rafaela, é desejável para desempenhar a profissão. Essa característica está relacionada à receptividade de ideias e é reflexo das interações e da interpretação musical ensinada pelos professores de instrumento e pelo pianista colaborador:

Na nossa função, principalmente aqui na Escola de Música, a gente deve ter muita flexibilidade porque tocamos para os professores. Às vezes, eles tem opiniões divergentes, mesmo! O aluno acha que deve tocar de um jeito! No outro semestre, você pega o mesmo repertório, o professor acha que ele tem que tocar não daquele jeito... De um jeito totalmente diferente! Então... (ER, p. 90, grifos nossos).

As características psicológicas junto aos conhecimentos e às habilidades compõem os modos de ser e agir dos pianistas colaboradores na profissão e delimitam a cultura profissional do grupo. Tais elementos são desenvolvidos ao longo do tempo e emergem de

---

<sup>42</sup> Em italiano, o termo significa “ombro”. Segundo o Dicionário Houaiss, o *spalla* é o primeiro violino da orquestra que é responsável pela afinação da orquestra e frequentemente executa solos. Ele pode atuar como regente substituto do grupo e, por isso, seu posto exige responsabilidade e comprometimento com o trabalho. SPALLA. In: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

diferentes espaços e situações para os quais os pianistas colaboradores são requisitados no CEP-EMB.

### 5.2.3 Espaços e situações de atuação

A diversidade de espaços e situações em que os pianistas colaboradores atuam no CEP-EMB é uma característica do trabalho. Os pianistas destacam principalmente estes espaços e situações em que são requisitados para atuar: as aulas de canto e de instrumentos de cordas, madeiras e metais; os corais e as orquestras da instituição; as aulas nos núcleos da Música Popular e da Música Antiga. Cada um desses espaços e situações apresentam dinâmicas próprias que delimitam os modos de ser e agir dos pianistas colaboradores.

Janaína, Karina, Dinorá e Mirela percebem que as diferenças entre os contextos da música popular e da música erudita exigem delas habilidades e conhecimentos também distintos no momento em que atuam. Para elas, é necessário dialogar entre esses gêneros, adquirir conhecimentos sobre cifras e desenvolver a habilidade de improvisar. Segundo Karina, essa habilidade é uma característica notável da música popular capaz de gerar marcas pessoais que não estão presentes na música erudita:

De correpetição? Bom, tem a outra faceta, né?! Por exemplo: tem essa coisa da música popular, que dá oportunidade de colocar muito de você naquilo que está tocando... E isso, na música erudita, você fica limitado à partitura, né. [...] (EK, p. 24, grifo nosso).

Tocar música popular apresenta especificidades e uma linguagem própria que também é reconhecida pela literatura (WHITE, 2010; GAROTTI JUNIOR, 2007). Ao investigar o pianista colaborador que atua com o vocalista de *jazz*, White (2010) aponta as introduções das músicas como oportunidade de o pianista compor, confirmando o comentário de Karina sobre “colocar muito de você naquilo que está tocando...” (EK, p. 24). Além disso, White (2010) destaca a atuação do pianista na execução e criação de *voicing* de acordes e as passagens em que o pianista colaborador faz um solo improvisado. Ao investigar o pianista colaborador que toca repertório da música popular, Garotti Júnior (2007) destaca que há algumas etapas de elaboração do acompanhamento pianístico na música popular: a compreensão e análise formal da peça cujos elementos musicais são referenciais ao trabalho, a busca de experimentações entre o pianista e o músico para decidir questões interpretativas e a execução final da música. No contexto da música popular, destaca o autor, há “experimentações mútuas” entre o

pianista e o músico visando à elaboração em conjunto do acompanhamento (GAROTTI JUNIOR, 2007, p. 91).

Ainda quanto à música popular, Dinorá comenta sobre sua experiência durante a formação universitária, em que destaca a influência da diferença de gênero na prática em conjunto. Suas observações revelam concepções sobre os modos de ser e agir do pianista colaborador, confirmando a predominância masculina na música popular.

O núcleo da Música Antiga foi um espaço mencionado por Karina e Antonieta. A atuação nesses contextos exige habilidades de tocar o cravo e realizar o baixo contínuo, que, de acordo com as pianistas, podem ser adquiridas e aprimoradas ao longo do trabalho.

Solange percebe que há diferenças em seus modos de ser e agir entre a aula de canto e a aula de instrumento. Na situação do canto, o professor está orientando diretamente o aluno, comentando sobre a técnica e marcando as respirações, e, conta a pianista, ela se limita a tocar o piano, opinando sobre a interpretação musical quando solicitada. No caso do aluno de instrumento, Solange destaca que, quando o professor não está presente no ensaio, ela segue as recomendações do docente e pergunta ao aluno as questões de dinâmica e respiração. Solange e o aluno avaliam, então, o que pode ser melhorado.

Além dessas situações, a pianista menciona o palco, reconhecendo que o modo de tocar o piano nos “concertos de última hora” tem exigências distintas em comparação a “fazer leituras numa sala de aula” (ES, p. 153). Essas diferentes habilidades ao piano são confirmadas por Adler (1965), ao definir as funções de *coach* e acompanhador: o *coach* é o profissional que se destina ao ensino do repertório para o cantor; por outro lado, a apresentação em público é função do pianista acompanhador, portanto, o domínio do repertório é essencial – o que confirma o relato de Solange.

A variedade de espaços e situações é vista, por alguns pianistas, como uma oportunidade de mudar a perspectiva na carreira ou, nas palavras de Eleonore, de “se especializar” em determinada área (EE, p. 222). Essas alternâncias, segundo Mirela, estão relacionadas à identificação do pianista colaborador com um espaço de trabalho e sua necessidade de delimitar a atuação: “Eu acho que a gente às vezes tem um gosto, e a gente aprimora isso! Sempre vai ter ao longo de nossa vida! Não dá pra ser tudo, né?!” (EM, p. 171). Para Solange, essa especialização permite o contato do pianista colaborador com novos repertórios e novas situações de trabalho.

No caso de Karina, a identificação com o contexto da música popular foi influenciada por experiências em que acompanhou professores de canto que estimularam a sua

especialização nessa área. Em seu relato, além do prazer em tocar música popular, Karina destaca a admiração pessoal e profissional que tem por seus colegas (EK, p. 25).

Janaína também preferiu direcionar a sua atuação: desenvolve um trabalho especializado com alunos de cordas que é influenciado pela sua familiaridade com o violoncelo, instrumento complementar em sua formação musical e com o qual se identificou: “Me a-pai-xonei, e não largo nunca mais!” (EJ, p. 5, grifo nosso).

Sobre a atuação com os instrumentistas de cordas, Katz (2009) destaca que há técnicas específicas a serem aprendidas e dominadas pelo pianista colaborador. Um violino, por exemplo, ao produzir sons pela fricção de seu arco nas cordas sugere um som *legatto* que seja imitado pelo piano. Por isso, Katz (2009) defende que “dedos planos, fortes e o mínimo de articulação são a melhor escolha; qualquer som de martelos ou teclas soaria como estrangeiro” (KATZ, 2009, p. 162, tradução nossa<sup>43</sup>). Outras técnicas são sugeridas por Katz (2009) neste tipo de trabalho para imitar o *tremolo* e o *pizzicato*.

Se alguns pianistas colaboradores pretenderam, em algum momento, se especializar, outros optaram pela abrangência da atuação, buscando atender às demandas emergentes em diversos espaços e situações da escola.

Ao refletir sobre esses espaços e situações, Mirela aponta os concertos de formatura dos alunos e comenta que o piano pode ter duas funções: a de orquestra, quando o piano está produzindo a maior parte dos efeitos orquestrais por meio de reduções; e a de contínuo, quando, eventualmente, um repertório barroco está sendo executado por uma orquestra e o piano complementa-a realizando o contínuo (EM, p. 169).

Outra situação de trabalho apontada pelos pianistas são as reuniões do NPAC. De acordo com Leela e Dinorá, é possível trocar informações entre os pares, fazer encaminhamentos pedagógicos e administrativos à direção, dirimir dúvidas e discutir sobre as dificuldades na e da atuação. Antonieta reforça essas ideias e acrescenta que as reuniões de núcleo oportunizam a mediação de diferentes concepções pedagógicas e facilitam o contato entre os professores em meio à ampla estrutura pedagógico-administrativa e à quantidade de profissionais na escola:

Geralmente, essas pessoas [professores] não têm muita conversa! Então, o diálogo é uma grande dificuldade na Escola [de Música], né! Porque é uma escola muito grande, muitos professores... Quer dizer, você vai numa universidade, você tem um professor de violino, um professor de viola, um professor de sax. [risos] Então você chega na Escola de Música, tem dez professores de violino, três de sax, cinco de

<sup>43</sup> flat, fleshy fingers and minimum articulation are the best choice; any sound of hammers or keys would be foreign (KATZ, 2009, p. 162).

canto... Então assim, aqueles professores já têm que entrar num consenso nas suas coordenações, que são muito diversas... (EA, p. 195).

Corcoran (2011), ao investigar a profissão do *opera coach*, também constatou essa diversificação de espaços e situações, que se evidencia pelas “experiências de trabalho, ambientes de *coaching* e conhecimentos acumulados” pelo pianista colaborador ao longo de sua atuação (CORCORAN, 2011, p. 173, tradução nossa<sup>44</sup>). De modo semelhante, ao se referir à atuação do pianista, Muniz (2010) apresenta várias possibilidades de trabalho para o profissional e explicita contextos que definem funções específicas: pianista colaborador em orquestras e em cursos de graduação em canto; pianista correpetidor em óperas; pianista colaborador em concursos e festivais de música.

#### 5.2.4 Dificuldades da/na atuação

Os profissionais comentam que, ao longo da atuação, sentem dificuldades de ordens distintas e relacionadas a infraestrutura; recursos humanos; questões de ergonomia; complexidades intelectuais, motoras e cognitivas da atividade musical; tempo de preparação de repertório; e questões dicotômicas entre formação e atuação. Os pianistas que atuam há menos tempo apontam as dificuldades com mais frequência, já os mais antigos na instituição falam de estratégias que adotam ou não percebem dificuldades. Tal fato sugere que o contexto de trabalho é fonte de aprendizagem e de formação contínua para os pianistas.

A infraestrutura foi uma questão bastante comentada pelos pianistas. Segundo Janaína, o grande número de alunos atendidos pelos pianistas colaboradores e pelos professores de instrumento e canto exige mais espaço físico na escola. Por isso, para evitar “tumultos”, seriam desejáveis “salas de ensaio específicas” para o NPAC (EJ, p. 12). Rafaela aponta que os teatros da escola não têm tratamento acústico adequado e que, por isso, “quando o palco é muito longo, o som demora pra chegar, né. Chega com uma certa defasagem” (ER, p. 86-87). Em sua fala, é possível perceber a importância atribuída por ela ao tratamento acústico do ambiente para manter o nível de seu desempenho nas apresentações musicais.

As condições de uso dos pianos também foram mencionadas pelos pianistas colaboradores. Essa preocupação sinaliza que os pianos são muito mais que instrumentos musicais: são “instrumentos de trabalho” que, segundo Solange, caracterizam o único meio pelo qual os pianistas colaboradores podem atuar (ES, p. 136). Para ela, os pianos precisam

---

<sup>44</sup> work experiences, coaching environments, and background experiences (CORCORAN, 2011, p. 173).

ser melhor conservados porque eles “já não têm uma mecânica muito resistente, e já são usados exaustivamente, praticamente seis dias por semana. Talvez, doze horas por dia! [...]” (ES, p. 136, grifos nossos). Dinorá e Janaína destacam que o uso intensivo dos pianos acelera o processo natural de sua desafinação<sup>45</sup>. Janaína confirma a importância do piano afinado e justifica que no seu trabalho os músicos precisam ouvi-la tocando o piano e esta se torna a principal referência de afinação para os instrumentistas e os cantores (EJ, p. 13).

Sobre essa concepção do piano como instrumento de trabalho, Solange comenta que, se há praticidade para os outros músicos em levar seus instrumentos aos locais de trabalho, à escola ou à apresentação, isso não acontece com os pianistas. Por conta do tamanho físico e do peso do instrumento, os pianos são difíceis de serem transportados e, por isso, os pianistas ficam sujeitos à disponibilidade desse instrumento nos locais de apresentação, de sala de aula ou de recitais de formatura na escola. Solange menciona que em função disso, para atuar, constantemente troca de piano, e sugere a organização de salas que fossem reservadas aos profissionais do NPAC.

Em concordância com Solange, Karina destaca que a profissão do pianista colaborador exige muito esforço físico. Como o pianista colaborador passa a maior parte do tempo sentado para tocar, segundo essas entrevistadas, é primordial garantir bancos adequados e com regulagem de alturas.

Além do reconhecimento da influência da estrutura física no desenvolvimento do trabalho, Dinorá comenta que é importante a presença de profissionais que possam conservar e trancar os pianos à chave. Ela afirma que “às vezes não tem gente para abrir os pianos”, por isso mais recursos humanos são desejáveis para atender à agenda artística da escola, que tem concertos e *shows* praticamente toda semana (ER, p. 110).

Leela aponta uma característica pessoal que interfere na sua atuação: o ouvido absoluto<sup>46</sup>. Isso potencializa os efeitos da desafinação percebidos por ela e, por isso, “é muito irritante” ter essa condição auditiva (EL, p. 60). Ao perceber que alguns alunos precisavam de

---

<sup>45</sup> A afinação de pianos é obtida pelo ajuste da tensão individual aplicada individualmente nas cordas. A desafinação pode ser causada por: (1) uso excessivo do instrumento cuja mecânica dos martelos desgastam as cordas; (2) exposição do piano a mudanças bruscas de temperatura ou de clima ou (2) pela diminuição natural da tensão em suas cordas.

<sup>46</sup> O ouvido absoluto é uma habilidade do indivíduo que identifica as notas musicais em suas frequências exatas e, por processamentos neurológicos complexos, consegue reproduzi-las sem uma referência externa (GOMES; BATALHA, 2010, p. 156). O fenômeno não está restrito ao músico ou àqueles que estudaram música em alguma etapa da vida. Fonte: GOMES, José Benedito Viana; BATALHA, Rodrigo Serapião. Absolutamente relativo? Relativamente absoluto? Entendendo as notas da melodia. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2010. p. 153-170. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/563/573>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

mais tempo para ajustar a afinação, dominar o instrumento e preparar repertório, Leela teve de aprender a “relaxar um pouco” e respeitar o processo pedagógico (EL, p. 60).

Segundo os pianistas, a atividade musical apresenta complexidades intelectuais, motoras e cognitivas que os desafiam, principalmente nos primeiros anos de trabalho. Rafaela percebe, em sua atuação na orquestra, que “há muito som para você ouvir ao mesmo tempo”, o que exige acuidade auditiva e muita concentração nos ensaios com o regente (ER, p. 86). Ela reconhece, também, que a variedade de estilos, estéticas e compositores inviabiliza “você conhecer todo o repertório” e, nesse sentido, a leitura à primeira vista é uma habilidade que será exigida em boa parte das situações de trabalho (ER, p. 86-87). Desse seu processo de familiarização com novos repertórios, Rafaela destaca sua estratégia de ouvir gravações, ou seja, ela busca em CDs e DVDs músicos profissionais que toquem as mesmas músicas que são indicadas pelos professores de instrumento/canto, o que a permite comparar as interpretações e definir seus próprios caminhos e sua maneira de tocar o piano.

Para Dinorá, a complexidade é percebida na grande quantidade de músicas que lhe são conferidas para preparar e tocar com os alunos. Ela afirma, ainda, que as músicas chegam em cima da hora e destaca que a condição “ideal” é valorizar o trabalho “de cada peça” (ED, p. 112). Segundo Porto (2004, p. 56), esse grande volume de repertório é uma condição “pouco favorável” com a qual o pianista colaborador tem de lidar na profissão. O autor refere também as “situações emergenciais” que exigem muito estudo pelo pianista e, por isso, considera a leitura à primeira vista uma habilidade fundamental.

Principalmente quanto ao início da carreira, Karina e Clara relatam dificuldades na leitura à primeira vista e comentam que a habilidade foi adquirida gradativamente com a prática. Karina relata que, depois de passar o repertório pela primeira vez, pedia as partituras aos alunos para estudar em casa.

O tempo de preparação das músicas para acompanhar os alunos, segundo Breno, é muito curto. Ele avalia que a organização e a oferta do ensino de música na escola por ciclos semestrais não permite oferecer um trabalho profícuo com o aluno. Dependendo da complexidade de repertório, Breno sugere que os alunos o entreguem com a maior antecedência possível (EB, p. 45). Essa preparação antecipada do repertório é necessária especialmente quando o pianista vai atuar com o cantor (MOORE, 1984). Com o repertório vocal, o pianista colaborador precisa estudar o texto e, eventualmente, consultar o dicionário. Além disso, é possível estudar as passagens técnicas mais difíceis (MOORE, 1984).

A partir de relações percebidas entre a estrutura física, os recursos materiais e as características do trabalho na escola, os pianistas colaboradores destacam problemas de saúde

relacionados à profissão: a tendinite, as lesões por esforço repetitivo (LER), a perda auditiva, a tensão muscular e os problemas na postura e nas articulações. Eles sinalizam que tais problemas vêm da longa exposição a ambientes sonoros, da postura física inadequada ao piano e do desgaste físico e mental prolongados. Sobre o assunto, os pianistas colaboradores sugerem um estudo acerca da ergonomia a fim de o profissional adotar medidas preventivas no trabalho. Por exemplo, Solange sugere “períodos de descanso” – após algumas horas de ensaio – (ES, p. 126) e Eleonore recomenda o “preparo físico” e o “fortalecimento muscular” (EE, p. 225-226).

Nos relatos sobre suas dificuldades na atuação, os pianistas sinalizam questões da formação musical que não contemplaram satisfatoriamente as habilidades, conhecimentos e práticas necessários para atuarem como pianistas colaboradoras – os conhecimentos e habilidades ensinados na formação escolar são distantes da realidade do trabalho. Desse modo, eles apontam sugestões de cursos específicos para os pianistas que desejam atuar na colaboração musical e reconhecem o contexto de trabalho como um espaço formativo e de profissionalização.

As dificuldades apontadas representam desafios que estimulam a reflexão dos pianistas colaboradores sobre si e sobre o trabalho. Ao identificarem os problemas, buscam caminhos alternativos em diversas fontes: conversando com os pares, ouvindo gravações e lendo livros. A mobilização por soluções e a busca de apoio refletiram-se num trabalho articulado dos pianistas colaboradores em seu núcleo e na escola, e reforçaram a importância das interações no trabalho como mais uma característica que delimita os seus modos de ser e agir na profissão.

### **5.2.5 Interações no trabalho**

As interações no trabalho são condição importante que favorece a socialização profissional dos pianistas colaboradores. Ao se relacionarem com os alunos, os pares e os professores, os pianistas organizam o trabalho, adquirem novos conhecimentos e habilidades e buscam um reconhecimento social capaz de conferir significados e definir sentidos às atividades que desenvolvem no cotidiano escolar e os envolvem na cultura profissional do grupo.

Quanto às interações com os alunos, os profissionais entrevistados revelam o desejo de contribuir para a formação musical deles e buscam uma aprovação pelo trabalho desenvolvido. Os alunos são o alvo desse trabalho. Segundo Janaína, eles explicitam, nessas

interações, o prazer em fazer música com ela e reconhecem sua profissionalidade na condução do trabalho. Ela destaca, ainda, que os alunos lhe estimulam a aprender e a refletir sobre sua atuação e que os resultados obtidos nas músicas com os alunos a deixam realizada:

Muito!! Nossa, [eu aprendo] muito!! Às vezes [na interpretação das músicas] eu exemplifico [a interpretação] com uma imagem qualquer, e eles [os alunos] veem uma outra [imagem] “Nossa!! Eu nunca tinha pensado nisso!” O que me gratifica multíssimo é ver a superação deles – como eles confiam, como eles se atiram, como eles vão [em frente]... (EJ, p. 11, grifos nossos).

Quando os entrevistados falam das interações entre os pares, são notáveis as diferenças entre os mais novos e os que já estão há mais tempo na profissão. Os primeiros são mais preocupados com o que os demais pensam sobre o seu trabalho e, especialmente no início da carreira, têm uma expectativa de como estão sendo avaliados. Os mais antigos já têm uma concepção cristalizada dos modos de ser e agir e sabem definir qual o seu papel na instituição e o que a comunidade espera deles. A aprendizagem entre os pares é fundamental. Dinorá destaca que, especialmente nas reuniões do NPAC, tem a oportunidade de “desabafar” ou “tirar dúvidas” com os mais experientes. Assim ela conta:

Eu acho que tem sido bastante importante! Ainda mais para quem está começando o [a atuar] agora na Escola [de Música], como eu. Estou tentando entender como é que funciona. Então, é um espaço onde você está com teu colega, que está [trabalhando] há mais tempo. E você pergunta para ele, que te passa o *feedback*: “Ó, aqui é assim, é assado...” Eu acho que é um espaço bem legal para ter esse diálogo! (ED, p. 110, grifos nossos).

Na visão de Janaína, o núcleo dos pianistas colaboradores trabalha em união e todos se apoiam mutuamente, dividindo responsabilidades e discutindo soluções para dificuldades como, por exemplo, “o aluno que tenha uma necessidade especial” (EJ, p. 16). As reuniões, então, favorecem as condições para os entrevistados explicitarem os desafios e as possibilidades da profissão. Leela conta que, além das reuniões, quando “tem algum tempo, senta com os outros correpetidores” para conversar. Nessas interações, Leela assegura, é possível avaliar a sua própria atuação e, em especial, a “prática na sala de aula” e a aprendizagem musical dos alunos (EL, p. 72-73).

Diferentemente desses relatos, Mirela conta que não costuma compartilhar as questões de sua atuação com os pares e destaca que cada profissional especializa-se numa área – o trabalho com canto, com instrumentos ou com coral, por exemplo. Em sua visão, esse trabalho especializado dos pianistas colaboradores por área na escola provoca um distanciamento entre seus pares e diminui as chances de interação. Mirela comenta, também,

que a formação do pianista é voltada para o repertório solo e, por isso, a tendência desse músico é de se manter recluso ao estudo do instrumento – revelando a concepção da profissional acerca do pianista como um músico solitário (EM, p. 167).

Os pianistas colaboradores também buscam o reconhecimento do trabalho com os professores de instrumento e canto. Na maioria das vezes, a presença destes em sala de aula provoca mudanças de comportamento nos pianistas colaboradores. Janaína apresenta esse tipo de alteração quando os professores vão à sua aula: ela se sente “tolhida” e prefere deixar que o professor oriente o aluno naquele momento (EJ, p. 8-9). Em sua opinião, há uma divisão de responsabilidades entre os profissionais: os professores de instrumento devem orientar a técnica e os pianistas colaboradores, ajudar na interpretação musical.

Essa opinião, no entanto, não é um consenso entre os demais pianistas do NPAC e nem entre outros professores da instituição. A responsabilidade dos pianistas colaboradores e o cuidado ético em não interferir no trabalho pedagógico do professor de instrumento/canto os levam a refletir constantemente sobre os limites de suas atuações e a mudanças em seus modos de ser e agir.

Para Leela, interagir com o professor de canto é fundamental para avaliar a aprendizagem musical dos alunos e identificar as dificuldades de aprendizagem que possam nortear a sua atuação. No momento de sala de aula, ela sempre busca um apoio e orientação para que suas intervenções não entrem em conflito com os objetivos pedagógicos e as metodologias que o professor está propondo. Seu cuidado se reflete nas perguntas do tipo “como vocês querem [que eu toque]?” ou “que você acha disso daqui?” e remetem especialmente aos próprios modos de interpretar o repertório no piano e às estratégias para obter um *feedback* dos professores sobre sua atuação profissional (EL, p. 67).

As interações com os professores de instrumento e canto também são capazes de influenciar a atuação de Rafaela. Ela destaca que o seu trabalho depende de cada docente porque “cada um tem uma metodologia” (ER, p. 87-88). Ao contar sobre sua atuação nas aulas de canto, relata que é solicitada pela professora a tocar apenas a parte do solo – segundo a pianista, esse procedimento ajuda o aluno a identificar e aprender a sua linha melódica. Em seguida, Rafaela compara essa atuação com aquela em relação aos alunos de instrumento que, na maioria das vezes, vão para as aulas com o repertório pronto: “você se encaixa no que ele está tocando” (ER, p. 88).

Dinorá sempre recebe os professores de instrumento em suas aulas porque acredita que a interação permite que ambas as partes se familiarizem com o trabalho desenvolvido pelo outro, oportuniza um diálogo e favorece “trocas” de informações que beneficiam a

aprendizagem dos alunos. A importância dessa interação é reforçada pela sua postura receptiva em relação aos professores:

O que eu noto é que os professores que aparecem [no ensaio] e conversam [...] estão acompanhando mais de perto o aluno, né?! E às vezes, o professor vem [no ensaio] e fala sobre o aluno, sobre suas dificuldades. [Quando] o professor não aparece, você não sabe muito bem se o aluno vai apresentar ou não... Então, eu acho bem interessante quando o professor aparece e dialoga com o pianista correpetidor! (ED, p. 108, grifo nosso).

As conversas informais e o *feedback* que Solange recebe dos professores de instrumento são fundamentais para a aprendizagem de conhecimentos e habilidades novos que integram o seu desenvolvimento profissional. Ela relata que os professores constantemente fazem sugestões de procedimentos e ações que podem enriquecer seu trabalho com os alunos (ES, p. 139).

No trabalho, Mirela percebe diferenças entre suas interações com os professores de instrumento e com os de canto. No segundo caso, a pianista comenta que a presença do professor influencia nessa interação e cada profissional tem um espaço de trabalho. Nesse cuidado com os professores, Mirela prefere se deter ao repertório e deixar as orientações pedagógicas a cargo do docente. Em suas palavras:

Uma vez alguém falou assim: “Correpetidor entra mudo e sai calado”. Eu to falando pra você em termos da gente acompanhar a classe de um professor de canto. Porque quando você está com os instrumentistas, é você e ele! [...] Mesmo você fazendo [a disciplina] *performance* com piano, né? Não estou falando em música de câmara [...] Agora, quando você trabalha com o professor de canto, a gente fica calada! A menos que ele pergunte: “E o que que você acha?” Ao longo da vida, a gente percebe que tem alguns [professores] que realmente gostam de trabalhar sozinhos! Eles não querem a tua opinião [...] Eles trabalham e falam com os alunos as [questões]... E às vezes, eles perguntam [ao pianista]: “O que você acha? Está *assim e tal*?” [...] (EM, p. 160, grifo nosso).

Nessa grande rede de interações com alunos, pares e professores na escola, os pianistas colaboradores acumulam experiências e aprendizagens que permitem adotar princípios e estratégias que podem otimizar e aprimorar a sua atuação profissional.

### 5.2.6 Princípios e estratégias da atuação

Por meio da socialização profissional, os pianistas colaboradores vão modificando a sua atuação. Conforme as dificuldades encontradas, eles buscam apoio com outros profissionais com os quais aprendem e cooperam entre si, somando as experiências no trabalho. A socialização profissional permite, ainda, a tomada de consciência sobre as regras do grupo e da instituição e a definição de objetivos que orientam o trabalho dos pianistas à medida que vão assimilando papéis para si. As reflexões sobre a profissão estimulam o desenvolvimento de princípios e estratégias que orientam seus modos de ser e agir. Sobre essa temática, Solange destaca que é possível otimizar as atividades, organizando-as em “um trabalho mais objetivo” (ES, p. 146).

Estabelecer a relação de confiança com os alunos é um princípio adotado por alguns entrevistados. Janáina, Eleonore e Leela entendem que a confiança se reflete na qualidade de execução das músicas pelo aluno e pode ser alcançada por diferentes meios. Assim as entrevistadas explicam:

[A colaboração musical] É a base, mesmo, é o esteio, é a cama: se a gente apresentar com a nossa parte dominada, tecnicamente, eu digo, de execução, a gente passa segurança pra eles [os alunos] [...] Eles já relaxam, eles já entendem, eles já mergulham [no desafio], mesmo sem conhecimento musical teórico desenvolvido. Mas eles já percebem... (EJ, p. 9, grifo nosso).

[...] Hoje eu pedi pra ele [o aluno] fazer gestos com a mão, né? Porque o professor estava escolhendo repertório [naquela hora], né? Além dos gestos, falando o ritmo e a letra. Fiz isso para ele também se soltar, como um cantor. E acho que o instrumentista também, né? [...] (EL, p. 222).

Quando tem um pianista que toca mais fraquinho, mais devagar, e não dá entrada, e tudo, né?... Eu mexo muito com o corpo, eu ajudo muito, eu canto internamente junto, eu toco junto com os alunos de violino, de flauta... Eles sentem muito [essa entrada], e eu estou muito ligada neles! Então aquela segurança dá para eles uma firmeza, eles tocam bem! E às vezes tem um pianista que, não sei, ou não é do meu jeito, é um estilo diferente. Os alunos sentem muita diferença. (EL, p. 72).

Essas pianistas colaboradoras afirmam, ainda, que os alunos percebem e valorizam esses princípios; na opinião de Leela, as entradas representam uma característica que os alunos atribuem particularmente ao seu trabalho, destacando-o da atuação dos demais pianistas colaboradores. Tais entradas são gestos, movimentos corporais e olhares que ela troca com o músico para sinalizar quando o solo deve ser retomado.

Garantir o refinamento técnico e musical do aluno desde o princípio das aulas é um dos princípios adotados por Janaína. Sua preocupação com a preparação de repertório revela a dimensão pedagógica de sua atuação; por causa dessa preocupação, ela os solicita a prestar atenção nas dinâmicas, nos fraseados e demais elementos musicais desde o “primeiro encontro” (EJ, p. 10).

As dificuldades técnico-musicais do repertório estimulam Leela a realizar o estudo individual em horário extraclasse. Na sua visão, essa estratégia é adotada por todos os colegas e permite que ela localize e indique na sua partitura os dedilhados, as passagens mais difíceis, a entrada do piano e as inflexões do músico que ela está acompanhando. Assim ela conta a sua metáfora do mapa:

Se eu não sei uma música, ela está muito difícil, eu faço o que todo pianista faz normalmente: levo ela para casa, toco devagar. Eu uso muito o lápis para anotar todos os dedilhados, alguma posição da mão, alguma coisa que me ajudou naquela hora. Boto um lembrete escrito ali: “Atenção! Armar... preparar...” Alguma palavra que me chame atenção quando aquela coisa está vindo. Puxo setas, às vezes, para uma parte de um instrumentista ou cantor que eu tenho que observar, né?! [...] Anoto. A partitura é um mapa! A partitura tem que ser um mapa. Na aula mesmo, a gente faz isso. Tudo que, inclusive, o instrumentista ou o cantor tiver que anotar na partitura dele eu faço também na minha, obrigatoriamente! (EL, p. 65).

O estudo individual do repertório de piano também é citado por Dinorá, Solange e Mirela como uma estratégia de atuação. Elas comentam que a complexidade nas músicas exige um tempo de estudo que ultrapassa as noções de “ser muito musical” e “entender muito”, citadas por Dinorá (ED, p. 114-115), ou de “ter uma leitura excelente”, referida por Mirela (EM, p. 160). Solange recomenda que, para “manter a técnica em dia”, é bom reservar no mínimo duas horas e meia para estudo (ES, p. 125-126). Quando Dinorá fala de seu estudo individual, enfatiza a preocupação em “auxiliar da melhor maneira [o aluno]” (ED, p. 111), o que evidencia a dimensão pedagógica de sua atuação.

Rafaela, ao definir o trabalho do pianista colaborador voltado aos corais, destaca que a elaboração de um arranjo é uma estratégia que vai além da execução das músicas no piano. Em sua opinião, o arranjo tem por finalidade definir um sentido musical e estabelecer uma referência de afinação para os cantores. A entrevistada percebe e reconhece que as diferenças de experiência musical entre corais iniciantes e avançados interferem em sua atuação e, especialmente, na elaboração dos arranjos. Nos corais avançados, pode-se utilizar recursos composicionais mais contrastantes às harmonias que as vozes já cantam:

O que o correpetidor de coral faz? Além de tocar o piano, ele é arranjador também. [Em minha atuação] Eu ia fazendo arranjo, né? Normalmente você vai vendo os acordes, e manda ver! [...] Eu tenho as partituras e tô vendo e vou ensaiando. Porque o trabalho no coral é algo cotidiano. [No coral iniciante] Você começa do zero, ninguém sabe nada - tem que ensinar notinha por notinha, sílaba por sílaba da palavra. Tem coral que aprende mais rápido. Tem coral que faz mais lento [...] Aí você vai ensaiando as vozes. Quando começa a juntar e soar harmônico, eu vou tentando fazer um arranjo! “Ah, o coral desafinou!” Aí eu já sei que tem que mudar o arranjo! Vou fazer uma coisa diferente! [...] Senão, não ajuda o coral, né?! E tem coral que já é mais avançado. Porque prepara o repertório melhor, aí eles diziam diferente. Eles queriam um arranjo de piano que fosse complementar, enaltecer, enriquecer o repertório deles. Não era pra ficar dando apoio - eles já sabiam cantar. (ER, p. 84-85, grifos nossos).

Outro procedimento recomendado pelos pianistas colaboradores é a averiguação do nível de desenvolvimento musical do aluno e de como o repertório é trabalhado pelo professor de instrumento ou canto. Esse “diagnóstico”, segundo Rafaela, lhe permite identificar “onde cada um [aluno] está” e “para onde cada um está indo”, estabelecendo o ponto de partida e os objetivos a serem desenvolvidos (ER, p. 92). O “diagnóstico” orienta sua atuação e o caminho pedagógico a ser conduzido com o aluno. Segundo Solange, repetir a execução do repertório e manter uma escuta atenta para o que o aluno lhe diz permite identificar as dificuldades de aprendizagem e definir as próximas etapas de trabalho:

Ah! Eu toco duas vezes, pelo menos, porque uma primeira vez não diz tudo, né?! Uma segunda vez eu vou ver: “Ah, ele está errando aquela nota de novo! Ah, ele está errando aquele ritmo!” Aí eu vejo que ele pode ter aprendido errado, né?! Ou, tá distraído, ele tá lendo nota errada. Às vezes o aluno diz pra mim: “Ah, professora! A chave travou!” [risos] Eu também escuto! Aí eu vou abordando os aspectos... Se o Fulano, naquele dia, está com dificuldade no ritmo, eu vou trabalhar o ritmo! Agora, em outra aula: “Ah, é afinação?!” Então eu vou trabalhar com ele um pouquinho a afinação! Vai depender muito do aluno! (ES, p. 140-141, grifos nossos).

Outra estratégia adotada pelos pianistas colaboradores é a de ouvir gravações de intérpretes que tocam as músicas que são trabalhadas com os alunos. Para Mirela, Clara e Solange, as gravações fornecem diferentes interpretações que podem fundamentar suas *performances* ao piano. Como exemplos, Mirela cita o acompanhamento em árias de ópera, Clara fala da necessidade de o pianista colaborador imitar ou aproximar-se do timbre do cravo e Solange destaca as especificidades de indicação de andamento no repertório moderno:

[...] Mas viu, Guilherme, é um aprendizado! E outra coisa: quando, às vezes, é difícil... Eu aprendi a ouvir [gravação] em casa. Às vezes eu ligo, ponho aquela peça que eles [os alunos] estão tocando... E escuto uma, ou duas, ou três interpretações com Fulano, Ciclano [...] E facilita na hora de você acompanhar! Principalmente com esse negócio de ária de óperas. Tem coisas ali [que indicam] como que você faz: como destacar os acordes ou o acompanhamento! (EM, p. 175, grifos nossos).

Pessoalmente, eu gosto de ouvir! Às vezes eu procuro o professor pra perguntar quem eu posso ouvir e tocar bem, né?! Porque muitas vezes a gente vai tocar no piano o que um cravo estaria fazendo! Às vezes, só tem uma parte de contínuo realizado! E como pode ser uma boa realização? Quando é parte de orquestra, é importantíssimo o ouvir. (EC, p. 207, grifo nosso).

[...] Assim, também gravação, é interessante ouvir! [...] Principalmente peças modernas que têm aquelas mudanças de andamento não indicadas no metrônomo. Quando tem “um pouco mais *affretando*”, “um pouco mais rápido”, “menos rápido”, “mais lento”... Pra ter uma ideia, né?! [...] (ES, p. 128).

Nas visões de Leela e Antonieta, não interromper a aula do professor é um princípio fundamental a ser seguido pelo pianista colaborador. Elas reconhecem que existe uma hierarquia em que o professor é o responsável direto pelo aluno e, por isso, deve-se respeitar as suas concepções musicais e decisões em sala de aula. Leela exemplifica esse princípio, que é capaz de modificar seus modos de ser e agir, reforçando que durante a atuação seus comentários são pontuais e sempre submetidos à aprovação do professor de canto ou de instrumento:

Às vezes eu escuto um erro em italiano e penso: “Nossa, está errado”. Se o professor não disser nada, eu circulo na minha partitura, depois circulo na partitura do aluno, discretamente e falo: “Dá uma olhada nisto aqui depois”. Eu não interrompo a aula do professor. Eu acho que tem que haver esse respeito na hora da aula de um professor de violino, de trompete, de canto. Eu estou ali tocando! Um errinho, uma ou outra hora, às vezes eu falo. Uma ou outra coisa, né? “Que você acha disso daqui?”. “Professora Ariadna, eu pensei assim, por exemplo, essa nota aqui... pro piano é assim, pro cantor é de tal jeito”. “Vocês querem que ralente?”. Eu sempre pergunto: “Como vocês querem?” “Professora, o que você acha?” [...] (EL, p. 67).

Ainda sobre o mesmo assunto, Clara confirma que os professores de instrumento e de canto influenciam seus modos de ser e agir. Ela conta que alguns professores “deixam você à vontade como [pianista] acompanhador”, outros “querem trabalhar fechado, daquele jeito”. As diferentes perspectivas estimulam Clara a buscar um trabalho de parceria com os professores, em que se valorizem “a partilha” de concepções e o entendimento mútuo.

Executar a obra musical completa é uma estratégia seguida por Karina e Solange. Essa estratégia proporciona à Solange um panorama geral do desempenho do aluno a partir do qual ela pode trabalhar. Karina afirma que a execução completa das músicas auxilia o aluno a adquirir “resistência” quando for se apresentar em público (EK, p. 29) – exemplifica comentando o caso de uma aluna que estava tocando a *Fantasiestücke* de Schumann, uma obra musical que é relativamente longa e está dividida em três partes (EK, p. 29-30). Essa estratégia de ensaiar do início ao fim da música também foi identificada em investigação de Ginsborg e King (2007) sobre as interações de músicos durante o preparo de repertório para

piano e canto. Outras estratégias identificadas por essas autoras: repetir o compasso ou a frase musical; ensaiar em tempo lento; ensaiar por partes do texto ou por versos; e ajustar as harmonias (acordes) com a linha vocal.

Após executar a música integralmente com o aluno, Solange divide-a em partes: repete os trechos do repertório que são mais complexos para o aluno e desenvolve atividades de apoio, como a leitura rítmica e o solfejo (ES, p. 129). Outras duas estratégias foram sugeridas por Solange: (1) adquirir partituras em boa qualidade de impressão e de definição – já que a acuidade visual na leitura da música influencia a precisão na execução ao piano; e (2) garantir um intervalo de tempo mínimo entre o recebimento do repertório e as apresentações na escola – de modo que seja permitido o estudo apurado pelo pianista colaborador (ES, p. 153).

Conforme a necessidade, Mirela costuma gravar o repertório para os alunos complementarem o estudo do instrumento ou do canto. Durante a gravação, ela inclui a parte do piano e a linha melódica do solista (EM, p. 171).

Os princípios e estratégias comentados pelos profissionais pianistas entrevistados emergem das suas concepções sobre a leitura à primeira vista. O domínio dessa habilidade é reiteradamente comentado, o que revela que a execução musical imediata é uma concepção característica da profissão. Se a leitura à primeira vista é considerada por muitos como indispensável, as concepções sobre ela têm desdobramentos importantes na atuação dos pianistas colaboradores e serão explicitadas a seguir.

### **5.2.7 Concepções sobre leitura à primeira vista**

Durante as entrevistas, emergiram concepções sobre a leitura à primeira vista que reforçam as diferentes visões dos pianistas colaboradores sobre a profissão e sobre seus modos de ser e agir. Segundo os profissionais, a leitura à primeira vista está no cerne da profissão: seja na sala de aula ou em apresentação musical, seja porque o pianista colaborador não conhece o repertório, seja porque o músico solista já está com suas partes estudadas, a habilidade de ler à primeira vista é constantemente exigida e requer uma audição atenta e o domínio do piano. É uma forte característica que se incorpora à cultura profissional do grupo investigado.

A importância dessa habilidade para a atuação do pianista colaborador é confirmada na literatura (COSTA, 2011; WRISTEN; EVANS; STERGIOU, 2006; MOORE, 1984). Na colaboração musical, é comum que o pianista receba um grande volume de repertório que é

desconhecido para ele, devendo, nesse caso, fazer a leitura à primeira vista (WRISTEN; EVANS; STERGIOU, 2006). Costa (2011) defende que a habilidade seja contemplada em diversas atividades na formação do pianista em nível superior, em práticas musicais em conjunto, como corais e piano e a quatro mãos, que permitam o aperfeiçoamento da leitura à primeira vista. Alguns pianistas entrevistados relataram que não tiveram o treinamento na formação e boa parte da aprendizagem da leitura à primeira vista ocorreu na prática. Ao longo do tempo, cada profissional criou seus próprios mecanismos para desenvolver essa habilidade de acordo com as suas concepções sobre a leitura à primeira vista.

Karina associa a leitura à primeira vista às técnicas de realização do baixo contínuo. Para ela, a liberdade em “montar a sua [própria] realização” não deve atrapalhar a fluidez da música. Em suas palavras, na leitura à primeira vista de um repertório barroco, “a mão esquerda não para” e “você não pode perder o pulso” (EK, p. 26).

Para Dinorá, que está iniciando na profissão, a leitura à primeira vista é elencada como questão primordial quando ela percebe que o repertório é entregue imediatamente no momento do ensaio. Em sua opinião, esse tipo de leitura está ligado à capacidade de o pianista colaborador tomar decisões rapidamente – o que reforça a característica dinâmica da profissão e a destreza necessária à execução do piano:

Eu ainda to tentando descobrir [o segredo da profissão], né?! O que eu acho legal na correpetição é que você não vai ter muito tempo [para estudar]. Então, você vai ter que ler músicas à primeira vista... O correpetidor deve tomar decisões rapidamente sobre que notas priorizar. Então, eu tenho aprendido isso: que em determinados momentos, eu tenho que correr pra não perder o pulso. Se acontece alguma mudança harmônica, eu preciso deixar claro. Eu [também] tenho que deixar claros os baixos e as melodias [...] (ED, p. 113, grifo nosso).

A concepção de Solange sobre a leitura à primeira vista é destacada a partir de experiências formativas em sua infância e está associada à continuidade da música durante as apresentações em público independentemente dos pequenos erros. Ao aprofundar a reflexão acerca das experiências em tocar piano, Solange concluiu que o pianista colaborador não pode se ater às pequenas falhas de execução e aprendeu que os imprevistos fazem parte da vida profissional e da identidade do artista:

Como correpetidora, é algo que a gente aprende na marra! [...] Na verdade, temos que ser artistas, mesmo! [...] Porque eu era muito crítica quando criança. Ao errar uma nota, ficava chateada! Um perfeccionismo! Eu aprendi: o perfeccionismo é um defeito – não é qualidade! Porque a gente tem que aprender a errar, né?! [...] Sendo correpetidor, a gente erra [risos coletivos] e aprende a continuar! A sorrir [a pianista demonstrou um sorriso] (ES, p. 130-131, grifos nossos).

Solange comenta que, ao mesmo tempo que a execução musical não deve ser interrompida, a leitura à primeira vista está apoiada no senso comum dos instrumentistas, na ideia de que o pianista “já sai tocando tudo” (ES, p. 153). Esta é uma “falsa ideia”, segundo ela, porque repertórios complexos são difíceis de serem executados imediatamente e com precisão. Solange sugere que os músicos entreguem o repertório com antecedência ao primeiro ensaio para que o pianista colaborador estude as partes difíceis e/ou faça as anotações que desejar. Em sua visão, nem sempre os músicos têm consciência de que o pianista colaborador está fazendo a redução de um concerto e que tal prática, aliada à leitura à primeira vista, torna-se mais difícil.

Leela relata a ocasião em que começou a ensaiar com um aluno de trompete para o seu concerto de formatura. Em sua fala é possível verificar que a leitura à primeira vista significa, quase “ao pé da letra”, que o pianista acompanha, segue imediatamente o músico solista. Para isso, a pianista conta, é preciso ter uma escuta atenta, uma capacidade de se situar na música e saber quando intervir, sem parar a execução musical do duo. Assim Leela comenta sobre o primeiro encontro com o aluno, destacando o “manejo” e o objetivo de “ir atrás”:

[...] Aí [o aluno] montou [o instrumento], a gente sentou no piano, tocamos e tal. Aí eu falei: “Se eu errar alguma coisa, vai embora que eu vou te pegar algum tempo depois, não se preocupe comigo! Toca o seu trompete!” E aí foi isso que eu fiz a vida [inteira] também, né? Pegar esse manejo de não atrapalhar quem está tocando comigo e fazer a cama harmônica. E dar o suporte suficiente para que ele toque e eu vá atrás, custe o que custar! Então eu leio!! (EL, p. 62-63).

As concepções de Mirela são semelhantes às de Karina e Dinorá, quando afirma que prioriza a execução musical completa, do início ao fim, sem parar. Ao relatar uma experiência de participação na montagem de uma ópera, Mirela refere que a leitura à primeira vista exige o maior desempenho possível do pianista colaborador. Ela recomenda que as complexidades das músicas podem ser minimizadas em estudo em separado, mas naquele momento de ensaio é importante o profissional garantir a continuidade do acompanhamento no piano para os cantores, avançando nos compassos à frente:

Ah, isso é *prima* [vista]! [risos] Tem que ser! É a primeira coisa: você tem que ter uma leitura à primeira vista[...] Ele não pode parar. Eu lembro que uma vez alguém me ligou ao meio dia, pra ir no Teatro [Nacional] e tocar às duas horas [...] E não tinha ninguém pra ir [e correpetir]. Aí eu disse: “Meu Deus, me ajuda a não travar!” [...] E aí você vai [em frente]! Não saiu aquilo, você vai pra frente! Não para [de tocar o piano]. Igual você fala pros alunos, [quando eles] erram e querem voltar. Não, você vai! E a gente toca tudo certo? Não dá! Numa leitura à primeira vista tem coisas difíceis mesmo! [...]Tem que ir! Não para! (EM, p. 166-167, grifo nosso).

Essa noção de fluência da música é estendida por Mirela aos alunos quando ela os orienta a continuar cantando. A situação aponta sua preocupação com a interpretação musical dos discentes e revela dimensões pedagógicas que caracterizam seus modos de ser e agir. Essa característica amplia a visão comum acerca do trabalho do pianista colaborador, para além de um profissional que se limita à execução de seu instrumento.

### 5.2.8 Dimensões pedagógicas da atuação

Os comentários dos pianistas colaboradores sobre suas relações profissionais com os alunos revelam dimensões pedagógicas variadas em suas atuações. O olhar atento e a preocupação com o desenvolvimento musical dos alunos confirmam que os pianistas colaboradores refletem sobre questões pedagógicas e desenvolvem o trabalho orientado pelas dificuldades de aprendizagem que os alunos apontam nos ensaios.

Breno e Solange evidenciam suas preocupações com a aprendizagem musical dos alunos e afirmam que buscam ensiná-los com metodologias próprias. As situações relatadas explicitam o comprometimento dos pianistas com o ensino da técnica e da interpretação aos alunos. Os profissionais descrevem estratégias para tocar o repertório e, ao mesmo tempo, ensinar a interpretação aos alunos. Ao longo da atuação, os pianistas desenvolvem conhecimentos pedagógicos que são considerados importantes. As dimensões pedagógicas emergem de suas falas quando, por exemplo, Breno percebe as diferentes necessidades advindas dos alunos e assume uma identidade docente e quando Solange propõe atividades que facilitam a compreensão do aluno acerca do repertório que ele precisa executar:

Eu pude atuar como correpetidor, com o mais profundo senso de professor, mesmo! De poder discutir: “Olha, você estuda assim...!” Sabe? “Trabalha isso, tecnicamente assim!” Quantas vezes eu já fiz isso, porque eu quero corrigir ritmo! E todos lá, nós [correpetidores] fazemos isso! [...] você vai ter que ajudar como correpetidor!! Então assim, além de tocar, a gente tem que dar aula! Essa é a maior verdade dentro dessa realidade da Escola de Música de Brasília! E talvez ah, não fosse tão necessário numa escola, numa *Hochschule*, numa [escola] alemã, austríaca, ou Conservatório de Paris. Mas aqui, por causa dessa realidade, que abrange [...] tanta diversidade [de alunos], o correpetidor tem ainda mais responsabilidade! (EB, p. 55, grifos nossos).

Não! Eu faço o aluno fazer! [...] Eu acho que poucas vezes eu consigo apenas tocar e mandaar o aluno embora... Não! Eu sempre faço algum tipo de exercício com ele. Entendeu?! Lógico, com o intuito de melhorar alguma coisa que precisa, né?! (ES, p. 129, grifos nossos).

Em suas falas, são perceptíveis o cuidado e a preocupação que Breno e Solange têm com a aprendizagem musical dos alunos. O trabalho de um pianista colaborador na escola, em suas opiniões, é de natureza pedagógico-musical: os alunos têm diferentes necessidades para aprender e, além de acompanhar o repertório, o pianista deve ensinar o aluno.

A dimensão pedagógica na atuação de Solange também é revelada: quando ela menciona ter recebido recomendações de uma colega e admite a necessidade de fazer discussões sobre a interpretação musical com os alunos. São momentos que oportunizam a reflexão em conjunto sobre os caminhos da interpretação:

[...]Alguém também estava me dizendo: “Solange, o correpetidor também, entre aspas, tem que ser esperto!” Às vezes, ele não precisa tocar integralmente os quarenta e cinco minutos de aula [...] Você vai conversar algumas coisas, decidir, pensar [...] Você vai se poupar fisicamente! Porque tem coisas que vão ser mais discutidas e faladas: “Ó! Achei interessante isso!!” (ES, p. 140, grifos nossos).

Ao se direcionarem às reflexões sobre os alunos, os pianistas colaboradores relatam expectativas e preocupações acerca do desenvolvimento musical dos discentes. Para Leela, Rafaela e Solange, acompanhar o processo educativo do aluno é uma função que elas atribuem a si próprias e que proporciona sentimentos de realização profissional. Essas ideias emergem quando (1) Leela relata a trajetória de atuação com um cantor desde o início das aulas até a apresentação da ópera, ensinando-lhe e sugerindo interpretações sobre a música e o personagem; (2) Rafaela reflete sobre si no trabalho de pianista colaboradora e reconhece sua função de ensinar aos alunos; e (3) Solange reconhece que o repertório tocado com destreza pelo aluno lhe proporciona “satisfação”. Assim elas contam:

Às vezes tem uma certa expectativa [do aluno], porque você fez um trabalho imenso com ele. Você pegou o começo. Você pegou aquele dia em que ele veio com a partitura na mão e falou: “E Amanda, quero cantar isso daí!” Ele nem sabe o que é! E você fala: “Tá, vamos pegar desde o começo”. “Ah, bate a nota aí para mim, me ajuda, vai! Com esse acorde aí, eu não sei nem para onde ir”. Aí eu vou cantando junto com eles. Eles sentam, botam a cadeira do lado e começam a ler. Isso [acontece] no começo do semestre e você passa o semestre inteiro trabalhando, fazendo, conversando sobre interpretação. “Poxa, pensa se você não é uma personagem! Pensa assim, tal coisa! O que você imaginou? Nessa frase aqui, o que você quer dizer com essa frase aqui? Traduz esse texto, você precisa saber o que tem nele”. Até a hora em que o aluno aparece vestido no palco fazendo tudo aquilo que você também passou com ele [...] Na hora da obra, você lembra [dos detalhes]: “Aquilo ali eu consertei! Passei não sei quanto tempo com ele”, né? E aí, quando termina aquilo, você levanta e bate palma e fala: “Eu também fiz parte do processo” [...] (EL, p.73).

Hum!... O que é ser pianista correpetidora? É... eu acho que é ser um músico, na função muito mais de se ouvir [na aula] do que de se apresentar, [ou] de se mostrar, né. Então, o processo das aulas é muito mais importante do que a apresentação que

você vai fazer! Pra mim! Por isso que eu fico, assim, muito chateada quando alguma colega minha, que eu gosto muito, chega [e diz]: “Olha, tem uma aluna minha que vai fazer apresentação na semana que vem. Você pode dar uma passadinha pra mim?” Passo, sabe?! Eu gosto de tocar, mas eu acho que o mais importante é o processo todo! De pegar o aluno – o aluno não tá sabendo tocar muito bem porque ele tá se perdendo nas pausas [por exemplo] [risos] E de ver esse progresso! Ver que ele tá vencendo aquilo com o pianista! [...] (ER, p. 96-97, grifo nosso).

É isso, Guilherme!! Esse... a satisfação de ver uma música pronta! Não perfeita, mas na grande parte, bem executada, né? Isso a gente precisa ter! Então, o aluno precisa tocar bem! [...] (ES, p. 148, grifo nosso).

Em sua fala, Solange recomenda que o aluno tenha disciplina na hora de estudar o instrumento e aponta, ainda, preocupação quando as dificuldades de aprendizagem se estendem por mais de seis meses. Ao refletir sobre isso, Solange aponta possíveis “vícios” nas estratégias de estudo do aluno (ES, p. 132). No caso de Janaína, a preocupação refere-se à inserção de pianistas no mercado de trabalho e à distante relação entre este e a formação voltada ao perfil de músico concertista:

[...] Precisaríamos desenvolver, sim, entre os alunos de piano, um curso. Porque eu gosto de fazer o que eu faço. Você gosta de fazer o que você faz, mas e os alunos de piano que se voltam simplesmente pro repertório de solista?! Sempre isso, né?!... E não tem uma continuidade [da formação para o mercado de trabalho]... (EJ, p. 13, grifo nosso).

Essas preocupações e expectativas acerca dos alunos dimensionam os modos de ser e agir nos quais os pianistas colaboradores reconhecem a função do ensino. Para Mirela e Breno, essa função é primordial para o colaborador que trabalha em escolas de música. Mirela conta sobre dois trabalhos de colaboração musical que realizou, na África do Sul e nos Estados Unidos, em contextos extraescolares onde os músicos profissionais “já sabiam o que iam fazer” (EM, p. 173). Por isso ela destaca as diferenças nos seus modos de ser e agir fora da escola: “Não foi uma coisa que eu tinha que ensinar, nem nada. A pessoa já sabia, e eu fui acompanhar [no piano]” (EM, p. 173). Breno destaca a necessidade de ensinar o aluno principalmente nas situações em que o professor de canto ou instrumento não pode estar presente em sala de aula. O pianista afirma que nessas ocasiões ensina a técnica vocal e a dicção:

[...] todas essas aptidões do correpetidor vão acabar interferindo, especialmente, quando ele trabalha com o aluno!! [...] Com o cantor, o correpetidor vai ter que interferir com a parte de técnica vocal, trabalhar a palavra. Então assim, não dá pra omitir a parte pedagógica, jamais, sendo um correpetidor! Especialmente numa escola porque você vai ter que orientar o aluno. Se [o correpetidor] está do lado do professor [de canto/instrumento], beleza. Mas se o professor não estiver do lado,

você vai ter que fazer isso. Então ah... Isso é o correpetidor, e é dessa maneira que eu tento atuar dentro da Escola! (EB, p. 51-52, grifos nossos).

Ensinar a técnica do instrumento/canto e a interpretação musical são os principais objetivos a que se propõem os pianistas. Leela, quando está com o aluno de canto e percebe “um erro em italiano”, solicita-lhe anotar na partitura e analisar a partitura atentamente após a aula. Com os alunos de instrumento, ela “explica” quais “notas que estão erradas”, qual “ritmo que está errado” e de que maneira o aluno pode evidenciar sua “entrada” durante a música (EL, p. 70). Rafaela ajuda o aluno no aperfeiçoamento da técnica instrumental ou vocal e, por isso, lhe ensina sobre a afinação, alertando para diferenças entre o piano e os instrumentos não temperados<sup>47</sup>:

Na aula, com o aluno. Chega num ponto ali [em que] o negócio não sai, está embolado ou desafinado. E eu não sei o que os professores de instrumento acham, mas eu falo: “Ah, espera aí. Vamos voltar de novo nesse pedaço aqui. Essa nota aqui não tá legal” Aí eu pego e falo assim: “[A nota] Está baixa! Está alta!” Às vezes eu toco e falo pra ele: “É assim”. Aí o aluno acha que não está certo, e aí muda de posição e eu pergunto: “Que adaptação que você tem que fazer?” E aí ele começa a acertar mais. Eu acho que isso acontece muito com as cordas. Quando [o aluno] vem tocar com o instrumento temperado, a afinação não é a mesma! Então você fala: “Olha, essa nota não está errada, mas está mais baixa do que o piano!” Ou então: “A nota está alta! O piano, aqui, está afinado dessa forma, né!” (ER, p. 89).

Ainda sobre os objetivos pedagógicos, a afinação e o ritmo são as principais sugestões técnicas dadas pelos profissionais entrevistados; elas estão ligadas às noções de fluidez e de desempenho musical dos alunos. Nesse sentido, quando há oportunidade, os pianistas colaboradores ensinam os alunos.

Solange, por exemplo, orienta os alunos a observar e manter a postura enquanto estiver tocando a música. Em sua opinião, os alunos tendem a “desmontar” ou “tirar a posição” do instrumento quando erram algum detalhe da execução musical (ES, p. 130). Ela ensina, também, que o agradecimento após as apresentações é necessário mesmo para alunos que sejam mais tímidos. Esse cuidado reflete suas concepções sobre a formação musical dos discentes ao reconhecer que o relacionamento com o público vai fazer parte da vida

---

<sup>47</sup> A distinção entre instrumentos temperados e não temperados relaciona-se às mudanças e ao aprimoramento de recursos sonoros (SADIE, 2001). O temperamento, desde o século XV, se referiu a instrumentos de teclado e consiste na organização da escala em “doze intervalos de quintas idênticos compreendidos numa oitava dividida em doze semitons também idênticos” (SADIE, 2001, v. 8, p. 275). Esse autor comenta que os instrumentos modernos de sopro e cordas, ainda que não sejam temperados, podem ser ajustados ao temperamento a partir de inflexões na entonação pelo músico. Fonte: SADIE, Stanley. **The new Grove dictionary of music and musicians**. Editor executivo: John Tyrrell. 2. ed. New York (USA): Oxford University Press, 2001.

profissional do músico. A fala de Solange indica que ela ensina mais do que a tocar o instrumento: há elementos extra-musicais que também formam o músico.

Em sua atuação, Clara destaca objetivos pedagógicos ligados à interpretação musical e à técnica do aluno (EC, p. 207-208). São orientações acerca de estilo musical, respirações, dinâmicas, ligaduras, articulação e dicção. Especialmente no trabalho com os cantores, a pianista discute e aponta os “clichês” – jeitos de cantar determinados trechos de ópera ou de resolver algumas cadências que, ao longo do tempo, foram executados por profissionais consagrados e tornaram-se uma convenção. Para orientar a interpretação musical, Clara dialoga com os alunos e procura ouvir diferentes gravações:

E [eu gosto de discutir sobre] bons intérpretes! Mesmo que eu não seja uma violinista, é bom ouvir!! [Eu pergunto ao aluno] “O que você prefere?” [Ele responde] “Ah, eu gosto do Guido Cremer! A interpretação que ele fez em tal ano, em tal recital” “Por que você gosta dela, e tal?” Aí chega um tempo [eu digo]: “Para de ouvir. Vamos construir [a nossa interpretação]. Agora você, baseada nessa informação...” Às vezes tem outra peça né?! A gente pode fazer alusão ao que ele [o aluno] tem como referência de bom instrumentista, né?! Eu, pessoalmente, gosto de ouvir! (EC, p. 207).

Além do ensino desses elementos voltados à execução de repertório com os alunos, e de acordo com a necessidade, os pianistas colaboradores realizam atividades complementares. Solange, por exemplo, faz “algum tipo de exercício [técnico-instrumental] com ele [o aluno]” (ES, p. 129); Eleonore solicita que o aluno faça “gestos” ou “fale ritmos” (EE, p. 222); Dinorá “para [a música] pra bater ritmo e solfejo” (ED, p. 113). Essas atividades servem de apoio e têm por finalidade ajudar ou facilitar a execução musical do aluno.

Durante as entrevistas, foi possível identificar diferentes estratégias ou metodologias a partir das quais os pianistas colaboradores ensinam o repertório aos alunos. Para ensinar as frases musicais, Janaína canta para os alunos e indica, na partitura, onde devem ser as respirações (EJ, p. 8). Leela se utiliza de metodologia semelhante e pede que os alunos anotem as suas sugestões para serem discutidas e compartilhadas com o professor de instrumento ou canto:

Quando eu estou sozinha, eu tenho também a mesma posição. Falo para o aluno: “Olha só, aqui, por exemplo, eu pensei assim. Essa frase, se você respirar aqui, acontece isso [...] Tem que perguntar pro seu professor. E você se prepare! Pode ser que ele também faça [diferente] assim, entendeu?” Aí o aluno fica: “Ah tá bom...” Então aí ele entende que [...] o que eu falei pode ser que não seja! Então eu falo: “Isso aqui eu acho bom, tenta assim.” Aí o aluno já tem a experiência. [O professor comenta] “Você tem dois métodos para escolher. Este que a Leela falou, que ela me fez experimentar. Este outro ela mostrou e também é para experimentar.” Então o aluno sabe quais são os dois [...] (EL, p. 67).

Outra estratégia metodológica importante para Leela é inverter os papéis na hora da aula: o aluno assume o lugar do pianista colaborador, e Leela simula o papel de aluna. Essa troca permite que o aluno entenda “o outro lado da coisa”, quando o instrumentista precisa sinalizar as entradas com o corpo ou com o olhar e deixar claro sua entrada para o pianista. A pianista conclui o assunto dizendo que essa inversão “faz parte de todo um processo educacional” para os discentes (EL, p. 70).

Na metodologia de Rafaela, ensinar o aluno lhe exige modificar o jeito de tocar piano e, ao invés de tocar apenas o acompanhamento pianístico, ela destaca a melodia do solista. Desse modo, Rafaela dá apoio à aprendizagem musical do discente e atende ao pedido da professora de canto:

Como é a prioridade dela [da professora de canto], então, muitas vezes eu [fico] um bimestre inteiro sem tocar a minha parte, por exemplo. Só tocando a parte do aluno, notinha por notinha. Se eu tocar a minha parte [ela diz]: “Ah, Rafaela, ajuda a Fulana!” [...] Porque às vezes a sua [parte do piano] atrapalha! Então é melhor tocar só a [melodia] dela, né! Depois, quando o aluno já está sabendo cantar as notas direitinho, a gente vai e começa a tocar o que está escrito na partitura, com o acompanhamento do piano, por exemplo! [...] (ER, p. 88, grifos nossos).

Para ensinar ou corrigir a afinação dos alunos, Mirela sugere a demonstração das melodias no piano. Em sua opinião, essa metodologia permite que o aluno ajuste seu som à medida que vão passando a música juntos. Ela conta o caso de um instrumentista de corda:

Vamos dizer, um violoncelo. Às vezes eles ouvem o [próprio] violoncelo, desafinam e não percebem isso! E às vezes eu falo: “Violoncelo, olha a posição de mão [...]”. Às vezes eu toco com eles: “Olha esse trecho aqui, como está desafinando... Olha!” [A pianista canta uma melodia] Eu toco assim no piano. “Vamos nós dois juntos!” E ele vai tocando a melodia, e eu no piano, [tocando] aquele pedacinho que ele está desafinando. Eu ajudo o aluno! (EM, p. 172, grifos nossos).

Os pianistas colaboradores ora investigados relatam que empregam diferentes metodologias para ensinar os alunos e destacam a importância de identificar as dificuldades de aprendizagem. Na visão de Dinorá, os alunos podem apresentar “limitações” referentes à dinâmica e ao controle técnico do instrumento. Por outro lado, o aluno torna-se motivado quando toca as músicas com o pianista colaborador, sinalizando uma oportunidade em que “ele [o aluno] quer, mesmo, levar a sério, e fazer direitinho” (ED, p. 106).

Ao trabalhar a sonoridade do aluno, Solange afirma, nem sempre consegue uma resposta imediata; ela alerta que a sonoridade depende tanto da técnica do aluno quanto da

qualidade e da marca de seu instrumento. A entrevistada acrescenta que, em alguns casos, é a constituição física do instrumento que pode gerar mais dificuldades na emissão de alguns sons ou dinâmicas. Também, o estado psicológico e emotivo dos alunos pode diminuir o rendimento nas aulas e a acuidade no controle dessa sonoridade; quando isso ocorre, Solange procura respeitar o aluno:

Então já aconteceu de ter [...] que terminar um ensaio mais cedo, porque o aluno não está se sentindo bem! Às vezes ele não dormiu direito! Às vezes, naquele dia, o aluno está depressivo. E não adianta insistir! Por exemplo, no caso do canto, isso é muito visível, né?! A voz... Se o aluno tiver um pouquinho gripado, sente mais dificuldade! O aluno de sopro vai sentir [...] No caso da correpetição, a gente tem que estar atento, sempre, a essa parte emocional do aluno, né?! (ES, p. 132-133).

Em sua fala, destaca-se a especificidade acerca da voz que, por ser um instrumento biológico e musical ao mesmo tempo, sinaliza com maior grau as condições de saúde e bem-estar do aluno.

Outra dimensão pedagógica que emerge na fala de Solange é a da relação “mestre-discípulo” (ES, p. 142). A relação é percebida à medida que a pianista vai se relacionando com alunos e professores de instrumento e canto e identifica diferentes personalidades – desde pessoas mais “agitadas” e ansiosas até outras mais “tímidas” (ES, p. 142). Por isso, ela destaca a adaptabilidade como uma característica desejável ao pianista colaborador para que ele possa se adequar às diferentes situações. Em sua opinião, o sucesso e a efetivação do ensino de música estão baseados nessa relação mestre-discípulo, que deve ser construída por meio da confiança mútua. Rafaela, de modo semelhante, considera a relação importante porque é possível “entender as dificuldades que eles [os alunos] têm” (ER, p. 82). Ao mesmo tempo que ensina, Rafaela aprende sobre as dificuldades técnicas do instrumento que ela acompanha, estabelecendo um trabalho colaborativo com os discentes.

Eleonore realiza um trabalho cuidadoso e meticuloso que permite aos alunos “dissecar a partitura” e descobrir “as relações de tudo” (EE, p. 224). Ela comenta sobre sua facilidade em ensinar e reconhece que as dimensões pedagógicas de sua atuação e a sua “didática” tiveram influências da formação no Curso Normal<sup>48</sup>.

Para alguns dos pianistas colaboradores, a própria execução do piano representa uma ferramenta pedagógica do trabalho de colaboração musical. Breno comenta que a maneira de ele tocar as músicas oferece referências de interpretação aos alunos que podem ajudá-los no

---

<sup>48</sup> Antigamente, o Curso Normal era destinado à formação em nível médio de professores. De acordo com a legislação vigente, no entanto, a formação para a docência somente pode ser ofertada em nível superior, em Pedagogia ou Licenciatura plena.

desenvolvimento das próprias concepções sobre o repertório. Por isso, o caráter “prático” da atuação de Breno é uma “inspiração pedagógica”. Assim ele relata:

O correpetidor está ali, atuando na prática, e até intervindo nessa [...] execução, né?! Isso é pedagógico, também! A forma de eu executar [o piano] está abrindo espaço pro aluno ouvir! A forma do correpetidor tocar pode inspirar ideias musicais, mesmo que você não fale! Vai depender desse aluno e de sua capacidade em enxergar essas coisas! Então, tocar, em prática, é sempre uma aula! Assim como você, como musicista, ouve o Horowitz tocando - será uma aula musical que vai te inspirar nas suas concepções de determinada peça, né! Então assim, mesmo sendo uma atuação prática, é um momento de inspiração pedagógica, sim! (EB, p. 50, grifos nossos).

De modo semelhante, Dinorá acrescenta que a execução musical torna-se pedagógica não somente durante as aulas mas, de igual modo, nas apresentações em público. Ainda que “subir no palco e tocar” possam gerar algum nível de ansiedade nos alunos, Dinorá defende, essa etapa é desafiante e importante na formação dos futuros músicos (ED, p. 107). A pianista reconhece que os ensaios e a prática permitem que o aluno “toque bem”. Essa preocupação exige de Dinorá o máximo de desempenho nas apresentações: quando, porventura, o aluno “pula uma parte” ou “esquece”, ela intervém efetivamente na música “pra ajudar” (ED, p. 107).

Além de tocarem as músicas em conjunto, estudarem individualmente repertório e apresentarem-se em público, os pianistas colaboradores são comprometidos com a formação musical dos alunos, por isso buscam incentivar a aprendizagem e dar apoio psicológico a estes. Quando está orientando algum aluno “mais tímido”, Solange procura se aproximar por meio de conversas informais ou “piadas” (ES, p. 142). Em sua opinião, exigir que o aluno tenha uma boa execução musical também é um recurso para estimulá-lo à aprendizagem e às autodescobertas, que retroalimentam a disciplina nos estudos e a satisfação pessoal. Assim a pianista refere o estudo disciplinado, as descobertas das dificuldades do repertório por uma aluna flautista e sua satisfação profissional, compartilhada com uma colega que trabalha como professora de piano:

Nunca mais esqueço de uma aluna de flauta, tocando uma sonata de Bach! [...] Ela fez o seguinte comentário: “Isso aqui é perfeito pra flauta!” E ela era uma jovem muito estudiosa e muito musical, também! [...] Ela falou a mesma coisa que uma professora de piano tinha falado pra mim – que às vezes demora você colocar o Bach debaixo dos dedos. Demora, é difícil!! Você tem que estudar muito. Mas uma vez que entra, você se surpreende depois, [de modo] que parece que a mão foi feita pra ele. Ele é pianístico! E a flautista falou a mesma coisa em relação à flauta! Que aquela sonata de Bach era perfeita para a flauta! Num é legal isso?! [...] Eu escutei isso de uma professora de piano madura, de seus quase cinquenta anos, e de uma jovenzinha de dezesseis, dezessete anos! (ES, p. 147-148, grifos nossos).

Eleonore procura incentivar a aprendizagem e o estudo dos alunos, elogiando-os em cada etapa melhorada. O apoio deve refletir uma postura aberta e “simpática” por parte do pianista colaborador para que o aluno sinta confiança nesse trabalho em conjunto (EE, p. 225). De modo semelhante, além de tocar o repertório, Leela adota uma postura participativa nas aulas de canto: procura entender os conceitos de fisiologia da voz ensinados pelo professor e, ao mesmo tempo, realiza os exercícios para que os alunos entendam o correto funcionamento da laringe (EL, p. 70) – a pianista reconhece que acaba por se tornar “um exemplo musical para ajudar” no aprendizado do discente. Leela refere que os alunos ficam admirados com essa postura e se motivam ao vê-la participar da aula também.

A função de ensino do pianista colaborador também é considerada por Adler (1965), Porto (2004) e Katz (2009). Ao destacar a natureza relacional do trabalho desse profissional, Porto (2004) defende uma formação específica em psicologia do ensino.

As dimensões pedagógicas apontadas pelos pianistas revelam que eles participam da formação musical dos alunos e reconhecem a importância do processo pedagógico-musical no ensino de instrumento. Os profissionais investigados, portanto, apontam o papel de formar músicos profissionais. No contexto sociopolítico contemporâneo, a *International Society for Music Education* (ISME) tem fomentado discussões sobre esse tipo de formação, em defesa de músicos profissionais cujas atuações têm revelado um papel fundamental em diversas sociedades e culturas no mundo (CARRUTHERS *et al.*, 2013). Nesse sentido, foi criada a *Comission for Education of the Professional Musician* (CEPROM), com o objetivo de discutir questões relacionadas “[...] à educação e ao treinamento de músicos profissionais [...]” e àqueles que estão envolvidos nesses processos: os formadores e os aspirantes à profissão de músico (CARRUTHERS *et al.*, 2013, p. 1, tradução nossa<sup>49</sup>).

#### 5.2.8.1 Concepções sobre o ensino de música

Ao analisar as entrevistas dos pianistas colaboradores, é possível identificar que a dimensão pedagógica em suas atuações é o resultado de diferentes concepções sobre o ensino de música. Segundo os profissionais, o trabalho do colaborador é mais do que acompanhar, transmitir conhecimentos, ensinar a interpretação ou corrigir erros: ideias como auxiliar e contribuir na formação foram citadas por eles principalmente quando destacam os desafios da profissão, revelando alguns objetivos implícitos a suas atuações.

---

<sup>49</sup> [...] education and training of professional musicians [...] (CARRUTHERS *et al.*, 2013, p. 1)

Breno, ao refletir sobre sua atuação, aponta que as ações do pianista colaborador devem ser orientadas aos alunos da escola, os quais, para ele, representam o objetivo principal e a finalidade do trabalho que realiza. Ele revela que educar é uma relação de trocas de experiências de vida e de conhecimentos e assume que trazer contribuições para a formação musical e pessoal dos alunos é uma de suas metas na escola.

Na concepção de ensino de música de Rafaela e Clara está implícita a capacidade de autogestão da aprendizagem, em que o aluno deve ser capaz de tomar decisões e construir interpretações próprias acerca do repertório. Nesse processo de formação musical, as pianistas colaboradoras valorizam e estimulam o crescimento intelectual e cognitivo dos alunos por meio da autonomia, que é considerada importante na atuação profissional. Por isso, segundo Clara, a atuação do pianista colaborador vai além de “passar notas” ou “corrigir letras”: o aluno “tem que aprender isso sozinho” (EC, p. 207). De modo semelhante, na visão de Rafaela, o pianista colaborador que “vai ensinando o aluno a ter autonomia pra estudar tá colaborando demais para que esse aluno cresça, venha se transformar e virar um músico” (ER, p. 97).

Todos os elementos constitutivos dos modos de ser e agir dos pianistas colaboradores na profissão estão ligados entre si e, de alguma forma, dependem de como se estrutura e se organiza a vida escolar no CEP-EMB.

### **5.2.9 Estrutura e organização do trabalho na escola**

Ao descreverem o dia a dia na escola, os pianistas colaboradores identificam, entre as diversas experiências, alguns procedimentos que são semelhantes e podem ser reaplicados de uma situação a outra. O acúmulo dessa experiência permite aos profissionais encaminhar soluções advindas de vivências anteriores, diminuindo as tensões e incertezas geradas por novas situações-problema, familiarizando-os com procedimentos que se transformam em rotina de trabalho. Essa rotina se delinea na estrutura e organização que são próprias ao trabalho dos pianistas colaboradores no CEP-EMB.

O processo de estruturação e organização da colaboração musical é evidenciado quando Janaína relata sobre o surgimento do NPAC, motivado pelo aumento da oferta de vagas para alunos e pela crescente contratação de pianistas colaboradores pela instituição. O crescimento da atividade foi acompanhado pela necessidade de “atender vários outros Núcleos”, que encaminhavam os alunos para desenvolverem repertório com os pianistas (EJ, p. 6). Janaína destaca, ainda, que a organização do NPAC foi marcada também pela aquisição

de piano para a escola e pela reserva de uma sala especificamente para as atividades de colaboração musical.

O repertório é um elemento importante na organização do trabalho dos pianistas colaboradores na escola. Da análise da maioria das entrevistas, nota-se que o repertório é escolhido pelos professores de instrumento ou canto e posteriormente encaminhado ao NPAC. Essa escolha prévia delimita a música, o compositor, o estilo e os desafios técnicos e interpretativos a serem trabalhados entre os alunos e os pianistas colaboradores. Diferentemente do que se identifica nesses relatos, Adler (1965) aponta que a escolha do repertório e do programa é um procedimento cuja responsabilidade envolve a ambos: o pianista e o músico solista. Para o autor, as decisões envolvem, pelo menos, três fatores: as preferências pessoais do solista, as influências do professor de instrumento/canto e as preferências do público e de agentes culturais possivelmente envolvidos.

A organização de cursos em nível básico e técnico no CEP-EMB influencia e auxilia os pianistas colaboradores no desenvolvimento do trabalho, por exemplo, na definição de quais músicas precisam tocar e quais estratégias a adotar nos ensaios. Na percepção de Janaína, os cursos ofertados na escola definem os diferentes níveis de desenvolvimento musical dos discentes e permitem diagnosticar as formas de organização das apresentações finais, incluindo a quantidade de peças, o tempo de duração do evento, o tipo de repertório e a formação instrumental que serão necessários no dia do recital. Assim ela conta:

Então, normalmente... vamos dizer: o aluno tem, em média, três, quatro ou mais peças, dependendo de seu nível. Alguns [alunos] do [curso] básico se formam tocando dez peças, outros se formam tocando três...! Três concertos, vamos dizer, mais alguma coisa camerística. [O repertório] do [nível] técnico já é mais elaborado, né?! É um recital completo, em torno de 50 minutos de duração. Normalmente é com piano... Alguns fazem concertos por meio da correpetição com o piano e depois vão fazer uma pequena camerata [com outros instrumentos] no dia da apresentação. (EJ, p. 10, grifos nossos).

Janaína reconhece também a diversidade de atuação do colaborador em áreas da música erudita e da popular e a grande quantidade de alunos como características importantes da estrutura e organização do CEP-EMB, o que exige demanda de profissionais para o NPAC (EJ, p. 16).

Para Breno, a “estrutura escolar” delimita os horários de trabalho do pianista colaborador, a duração das aulas, as formas de atender aos alunos e os conteúdos a serem abordados (EB, p. 43). Ainda que os alunos tenham diferentes necessidades pedagógicas e

diferentes tempos de amadurecimento de uma música, segundo o pianista, o trabalho tem de se adequar àquele horário e à duração do tempo de aula.

Na visão de Rafaela, a organização do tempo escolar em ciclos bimestrais e semestrais influencia sua atuação porque exige prazos para preparar e apresentar repertório em recitais e provas de alunos. Esse desafio é notado quando ela compara o trabalho no CEP-EMB com o no conservatório em que trabalhava anteriormente – neste escolhia o repertório e ensaiava gradativamente sem uma data previamente definida (ER, p. 80).

Com uma percepção diferente dos outros pianistas, Mirela entende que a organização da escola e do NPAC lhe dão liberdade para trabalhar “com um ou outro grupo”, e por isso não há regras que estabeleçam quais grupos instrumentais ou vocais devem ser formados (EM, p. 176). Ela atende conforme as demandas e as solicitações que chegam ao núcleo.

### 5.3 PERCEPÇÕES SOBRE OS MODOS DE SER E AGIR NA PROFISSÃO

Além das trajetórias pessoais, formativas e da atuação, os pianistas colaboradores relatam como percebem a si e como pensam que outros profissionais da escola – professores de instrumento/canto e maestros – os percebem. Também, revelam os valores e representações da profissão e definem qual o seu papel como pianistas colaboradores.

#### 5.3.1 Percepções sobre si mesmo: as identidades profissionais

De acordo com as circunstâncias da profissão, os entrevistados se percebem de modos distintos. Cada história de vida, cada trajetória de formação e de atuação de um profissional compôs modos específicos de ele ver a si e ao mundo profissional, em que as subjetividades e as redes interativas do trabalho foram constituindo (e ainda constituem) suas diversas identidades profissionais.

A importância da identidade no mundo do trabalho é destacada por Dubar (2005). Segundo o autor, as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e as instituições produzem significados. Nessas relações se dá o reconhecimento, a aceitação, e/ou a negação do que o indivíduo é, e portanto, “a identidade é o que o indivíduo tem de mais valioso” (DUBAR, 2005, p. XXV). A identidade imprime sentidos às ações do indivíduo, localizando-o em contexto de trabalho e permitindo que ele desenvolva um projeto que é, ao mesmo tempo, profissional e pessoal.

Na maioria das falas analisadas, a identidade de pianista colaborador é confirmada e compõe a centralidade da profissão, à qual os profissionais imprimem sentidos subjetivos e a partir da qual definem sua posição social no grupo e na instituição. Essa identidade está relacionada a ser músico e define-se pela atividade principal que é realizada: tocar música. Ao explicar sua atuação na aula de canto, Mirela confirma essa identidade, destacando defender diferentes funções entre o professor e o pianista colaborador: a aula de canto, em sua opinião, é o espaço para o professor desenvolver o trabalho pedagógico enquanto sua atribuição como pianista colaboradora é tocar o piano. Assim ela destaca a sua identidade como musicista: “E eu acho interessante falar assim: ‘Olha, a gente entra mudo e sai calado!’ Em termos, você escuta e você toca. Ali, naquele momento com o professor, a minha função é tocar! E tocar bem! Porque eu to dando todo o aporte [musical] pro aluno!” (EM, p. 161, grifos nossos).

Essa identidade não é a única reconhecida por Mirela. Em outros momentos, ao ser indagada sobre como costuma proceder com os alunos de instrumento, ela ressalta a importância de ajudá-los na interpretação do repertório e corrigir afinação e ritmo. A preocupação com o aspecto pedagógico aponta sua identidade como orientadora; a partir dessa percepção, Mirela conclui que sua atuação na escola é mais ampla: “E eu acho que a gente não é só correpetidor! A gente tem que ajudar também! Depois disso, você vê que o aluno melhora muito...” (EM, p. 172).

Numa terceira situação, Mirela percebe que a sua identidade profissional é definida pela sua atividade e pela sua formação. Ela explica que no CEP-EMB o pianista colaborador tem a mesma formação escolar em nível superior que os demais profissionais do quadro institucional e, nesse sentido, “[todos] nós somos professores iguais” (EM, p. 162). Ao continuar os comentários, a pianista explica que os critérios de seleção das provas teóricas e as exigências de formação escolar em nível superior são idênticos para os professores e os pianistas colaboradores e o único ponto dessa seleção que os difere são as provas práticas.

Ao ser indagada sobre o que é ser pianista colaboradora, Rafaela percebe-se como uma musicista cuja função vai além de dominar o instrumento e se apresentar em público: é importante verificar o caminho pedagógico do aluno (ER, p. 96-97). Neste caso, sua identidade é fluida: ser professora é, ao mesmo tempo, ser instrumentista. Essas diferentes percepções de si representam um espectro no qual as identidades podem sobrepor-se ou se misturar.

No sentido sociológico, a dualidade identitária, segundo Dubar (2005), é resultado de dois processos relativos a: (1) a atribuição de identidade pelas instituições ou pelos grupos sociais ou agentes que estão diretamente relacionados com o indivíduo (processo relacional);

(2) a incorporação da identidade pelos indivíduos (processo biográfico). Nesse segundo caso, a identidade só pode ser analisada a partir das trajetórias individuais (DUBAR, 2005).

Na fala de Dinorá sobre as apresentações musicais que ela faz com os alunos ao final do semestre na escola, sua identidade docente prevalece e se constitui no processo relacional, citado por Dubar (2005). Nesses momentos, ela conta, oferece apoio psicológico aos alunos e os tranquiliza. Em suas palavras: “Eu sempre costumo incentivar bastante [os alunos a tocarem] [...] e [busco] fazer a minha parte como professora: ‘Olha, fica calmo! É só tocar o que você já está acostumado!’...” (ED, p. 108).

Na fala de Karina, a identidade de músico é bastante presente. Ela lembra que desde pequena gostava de tocar o piano. Antes de trabalhar na escola, por necessidade financeira, deu aulas do instrumento e ressalta que não se identificava com a atividade. Seu foco era ser pianista colaboradora. Karina comenta que os alunos são como músicos que estão aprendendo e recebendo informações dela. Com o passar do tempo eles ganham sua confiança e tornam-se amigos. A pianista admite que não se identifica como docente e destaca que as relações sociais estabelecidas com os alunos na escola são de músico para músico (EK, p. 28-29).

Janaína conta que os alunos são sua maior realização profissional na escola e a identidade docente se destaca nesse momento. Seu objetivo de trabalho é ajudar e contribuir para a formação musical dos alunos. Em sua fala, o ensino está associado à ideia de cuidar e zelar pelo bem-estar e pelo desenvolvimento psicossocial dos alunos como se fossem seus “filhos musicais” (EJ, p. 12).

Nesses relatos dos pianistas, há diferentes formas de eles se perceberem e perceberem o trabalho. As identidades de instrumentista e de docente emergem de modos distintos. Essas dinâmicas evidenciam que a identidade nunca é herdada ou dada a priori, mas é um processo extremamente dinâmico, complexo, temporal, relacional e situacional do indivíduo (DUBAR, 2005). Além disso, a literatura aponta que o indivíduo se percebe de forma plural e complexa, assumindo várias identidades sobrepostas (ABREU, 2006; LOURO, 2004; BOUIJ, 2004; TORRES, 2003).

### **5.3.2 Percepções dos pianistas sobre como os outros os veem**

Além de relatarem suas percepções sobre si e sobre a profissão, os pianistas colaboradores relatam suas opiniões sobre como os outros sujeitos da escola os veem no trabalho. Esses sujeitos são os alunos, os professores de instrumento e canto, os maestros e a direção da escola.

Os pianistas colaboradores afirmam que os alunos reconhecem a sua importância e a sua contribuição na interpretação do repertório e na formação musical discente. Os alunos, segundo Janaína, sentem confiança nesse trabalho e desenvolvem um “respeito” que ela sempre procura “retribuir” (EJ, p. 12).

Para Breno, a profissão do pianista colaborador tem duas dimensões: a prática, quando ele tem de tocar e se apresentar com o aluno; a pedagógica, quando ele ensina e discute questões de interpretação musical. Essas dimensões refletem a visão que os alunos têm acerca do profissional. Breno diz que, em primeiro plano, o pianista colaborador tem uma “ação prática” que o difere de um professor de instrumento (EB, p. 50). Este tem possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico que, ao longo dos anos, aprofunda a relação professor-aluno e é capaz de transmitir as tradições do ensino e os segredos da interpretação do instrumento, formando uma escola onde “se toca semelhantemente” as músicas. No caso do pianista colaborador, ressalta Breno, o trabalho se realiza em prazo mais curto e está destinado às apresentações musicais daquele determinado semestre na escola; “essa própria característica já muda esse tipo de relação” entre os alunos e os demais profissionais da escola, ele conclui (EB, p. 50). Logo, os alunos percebem, segundo Breno, que o pianista colaborador não é um docente em sentido pleno.

Segundo Leela, os alunos veem que os pianistas colaboradores são profissionais que participam intensamente de sua formação musical e que transformam positiva e definitivamente suas vidas. Ela destaca ainda que os alunos percebem as diferentes maneiras de os profissionais atuarem, tocarem o piano e interpretarem as músicas, definindo, portanto, resultados distintos ao fazer música em conjunto (EL, p. 71-72).

Segundo Rafaela, quando os alunos iniciam o trabalho com o pianista colaborador, às vezes não sabem exatamente o que tocar ou como proceder. O papel do pianista colaborador, então, é informar e esclarecer os alunos. Rafaela costuma apontar seus objetivos de trabalho, sugerir alguns caminhos interpretativos para a música e familiarizar os alunos quanto às possíveis estratégias de ensaio. Para a pianista, o modo como os alunos percebem o trabalho do pianista colaborador recebe influências da visão do seu professor de instrumento ou canto. Alguns professores dão destaque para o resultado final em apresentações musicais e outros, para o processo educativo com o aluno.

Na opinião de Dinorá, os alunos de instrumento e de canto têm visões distintas sobre o pianista colaborador. Os alunos de instrumento o veem como “músico camerista” que frequentemente deve tocar partes como se fosse o solista na música (ED, p. 106). Essa alternância do solo entre o aluno e o pianista colaborador é o que a pianista define como um

jogo de “pergunta e resposta”. Os alunos de canto, por sua vez, veem o profissional como “acompanhador” porque a maior parte das músicas são árias de óperas em que o piano está tentando imitar a orquestra e, por isso, nem sempre os discentes percebem a música como um todo. Dinorá alerta que essas diferentes formas de percepção entre camerista e acompanhador não são rígidas ou depreciativas e que cada aluno tem sua própria opinião sobre o pianista colaborador e o seu trabalho, buscando “ampliar” suas visões sobre esse profissional e suas funções na escola (ED, p. 106).

Solange sugere que a idade dos alunos interfere nas percepções que eles têm acerca do pianista colaborador. Os alunos adultos têm uma experiência de vida que os envolve no trabalho com o pianista colaborador de maneira distinta à do aluno jovem. Solange destaca que, em geral, os adultos desenvolvem uma autocobrança em relação ao rendimento nos estudos e se “ressentem mais quando erram”, buscando apoio no pianista colaborador (ES, p. 134-135). Os jovens se dedicam aos estudos e reconhecem o trabalho do profissional, mas o procuram com menos frequência para tirar dúvidas.

Ao serem indagados sobre como acham que os professores de instrumento e de canto os percebem em sua profissão, os pianistas colaboradores afirmam que esse professores valorizam o trabalho de parceria que promove o enriquecimento do ensino de instrumento e do canto na escola. Os entrevistados percebem, também, que os professores sentem-se privilegiados em ter um pianista colaborador cujo trabalho pode oferecer recursos adicionais à aula de instrumento e canto.

Janaína identifica o trabalho em parceria principalmente quando ela obtém o consentimento dos professores de instrumento para ajudar os alunos com o repertório. A situação gera uma confiança mútua entre Janaína e os professores, estabelece objetivos comuns no trabalho pedagógico e valoriza a aprendizagem dos alunos. A pianista lembra que os próprios professores, “em algum momento de suas vidas, foram acompanhados por pianistas” e aponta uma familiaridade entre as situações que envolvem esse trabalho em conjunto: a da colaboração musical (EJ, p. 9).

Os professores, segundo Leela, identificam dois perfis de pianista colaborador na escola: o profissional que concentra a atuação na execução das músicas no piano e aquele que, além de tocar, dá sugestões de interpretação durante as aulas (EL, p. 67-68). Sobre o segundo perfil, Leela alerta que o pianista colaborador deve cuidar para que as sugestões estejam em harmonia com a proposta pedagógica do professor. Caso contrário, a situação discordante pode prejudicar a aprendizagem do aluno – que ficará confuso sobre qual “metodologia” adotar – e causar algum desentendimento entre o pianista colaborador e o professor (EL, p.

68). Por isso, é importante que os profissionais estabeleçam um acordo sobre as possibilidades de atuação e as responsabilidades de cada um em aula e na presença do aluno.

Os professores de canto, segundo Rafaela, desejam desenvolver um trabalho mais próximo ao do pianista colaborador que os professores de instrumento. Na sua percepção, o repertório de canto é escrito, na maioria das vezes, com o acompanhamento do piano e raramente se encontra uma música *a cappella*<sup>50</sup>. Além disso, os professores de canto veem os pianistas colaboradores como profissionais que participam globalmente do trabalho pedagógico escolar. Rafaela destaca diferenças entre ser “parceiro” e ser “auxiliar” e o hábito de os professores incluírem os pianistas colaboradores nas bancas avaliadoras da instituição:

Sempre tem o piano [nas partes da música]! Isso faz com que esses professores sejam [nossos] parceiros [no trabalho]! E não auxiliares. É diferente, né, quando você está simplesmente auxiliando o canto ali e quando você está construindo e ajudando o aprendizado! Porque faz parte [do trabalho]! Até onde eu sei, esses professores de canto costumam ouvir as opiniões dos pianistas [correpetidores] nas provas, nas avaliações. Os professores não negam essa oportunidade de ouvir. “Ah, Fulano, o que você achou da prova dele?” Porque você [pianista] pode falar, né! [...] [Eles perguntam aos pianistas:] Como é que foi a [prova]? A gente sabe [sobre a parte pedagógica do aluno]. A partir daí você percebe uma diferença muito grande da concepção dos nossos colegas [professores] em relação a nós [pianistas] (ER, p. 94).

Essa visão é compartilhada por Solange quando afirma que há uma interdependência entre as partes musicais do piano e do canto que reflete a necessidade da presença do pianista colaborador em sala de aula, a não ser que o professor de canto “também seja um pianista” para tocar o repertório (ES, p. 135). Além disso, ela lembra que a relação entre os profissionais é pautada por muitas afinidades.

Segundo Dinorá, os professores têm valorizado o trabalho dos pianistas colaboradores. A ideia é reforçada quando esses professores comparecem aos ensaios dos alunos com os pianistas colaboradores. Dinorá avalia positivamente a situação e a classifica como um “diálogo” que permite fortalecer o seu trabalho musical (ED, p. 108).

Antonietta destaca que os professores de canto têm diferentes percepções sobre o pianista colaborador na escola. Essas percepções refletem as formações musicais que os

<sup>50</sup> O termo *a cappella*, segundo Sadie (2001, v. 5, p. 490), foi amplamente empregado desde o século VII e adquiriu amplos significados em vários contextos e lugares. Por exemplo, por volta do século XVIII, o termo se referiu: aos relicários construídos em forma de pequenas igrejas; aos agentes e padres que ensinavam os cantores e aos locais de adoração – altares no palácio, castelo, catedral, igreja ou residência particular. No século XIX, o termo designava um pequeno conjunto musical de bailes ou conjunto de metais. O repertório *a cappella*, originalmente, incluía a música sacra para o ordinário da missa, serviços vocacionais e missas para os mortos (SADIE, 2001). Nesta dissertação, o termo é empregado para se referir à música essencialmente vocal sem o acompanhamento de instrumento.

professores tiveram ao longo da vida e como um corpo docente é heterogêneo, “não dá pra falar como o professor percebe [o pianista]” (EA, p. 190). Apesar dessa diversidade, segundo a pianista, os professores compartilham da opinião acerca da importância em ter o profissional nas aulas de canto. De modo semelhante, e em virtude da estrutura administrativa do CEP-EMB, Antonieta entende que os professores de instrumento também têm a “visão do que aquele pianista tem que fazer” (EA, p. 190), ou seja, eles têm expectativa com relação à atuação do pianista colaborador.

Os diretores da instituição, segundo Janaína, valorizam os pianistas colaboradores e depositam muita “confiança” no trabalho que, “diariamente”, mostra resultados à comunidade escolar (EJ, p. 13). Em sua opinião, o trabalho dos diretores destina-se à gestão e à administração escolar, envolvendo recursos humanos e materiais e dificulta o acesso desses aos profissionais do NPAC.

A mesma ideia de valorização do pianista colaborador e da contribuição de seu trabalho na formação musical dos alunos vem à tona quando Dinorá descreve como os regentes percebem o profissional. Nessa situação, o regente, como líder de um grupo, conta com a ajuda do pianista colaborador na preparação do coro. Sem essa ajuda, o regente se sente sobrecarregado (ED, p. 109).

Ao comentar sobre as percepções que os pares têm da profissão, Mirela acredita que os colegas gostam do que fazem porque, de modo semelhante, se sentem realizados profissionalmente. Segundo Mirela, o trabalho do pianista colaborador é muito rico porque permite aos colegas a oportunidade de diversificar a sua atuação e atuarem como professores em outros núcleos da escola (EM, p. 173).

### **5.3.3 Valores e representações da profissão**

A análise das entrevistas permite identificar que a socialização profissional dos pianistas colaboradores na instituição favorece a construção de valores e representações implícitos aos diferentes modos pelos quais eles se percebem e percebem sua profissão. Dentre os valores e representações que emergiram da pesquisa destacam-se o trabalho colaborativo e as habilidades para desenvolvê-lo.

Ao refletirem sobre suas atividades na escola, os pianistas colaboradores apontam preocupações com os alunos, suas aprendizagens, sua formação musical e as adequações desta para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os entrevistados veem a profissão como um

trabalho de educação musical cuja missão é a transformação social por meio da música e a preparação dos alunos para o mercado profissional.

Janaína, por exemplo, define seu trabalho como uma “sensibilização para a música” (EJ, p. 10). O aluno deve aprender a ser o intérprete da música e ser um profissional autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões. Janaína lembra que essa autonomia é semelhante ao perfil profissional do artista cênico quando assume e interpreta um papel protagonista e conduz a história. Ela acrescenta que a música proporciona aos sujeitos uma reflexão filosófica sobre si mesmos e sobre a vida e, por isso, considera que desenvolve um “trabalho psicológico”, capaz de provocar esses “embates”. Janaína exemplifica com alguns questionamentos: “Quem somos nós?”, “O que estamos fazendo nesse momento com a música?” (EJ, p. 10).

O trabalho de colaboração musical permite que responsabilidades sejam igualmente distribuídas entre Karina e os estudantes. A realização de um trabalho em conjunto e a interdependência entre as partes exigem um esforço individual e coletivo e estimulam os alunos a adquirir disciplina e comprometimento nos estudos musicais – o que ela considera educativo (EK, p. 34).

Breno destaca que o trabalho é mais do que “só tocar”, porque o pianista colaborador tem de lidar com situações extramusicais, como as estratégias pedagógicas da própria atuação e a aprendizagem dos alunos (EB, p. 51). O pianista destaca a dimensão formativa em seus modos de ser e agir na profissão quando defende que há diferenças à colaboração em uma escola de música em que “a gente está trabalhando com alunos” e não com “profissionais” (EB, p. 51).

O momento mais importante no trabalho, segundo Rafaela, é a sala de aula onde ela acompanha o aluno no estudo de repertório. “Entender as dificuldades” dos alunos é fundamental e, em sua opinião, a colaboração dá oportunidade de fazer música, auxiliar e “construir a concepção musical junto com o aluno” (ER, p. 83, grifo nosso). O seu trabalho no coral é semelhante, e Rafaela vai elaborando arranjos de modo a “apoiar” cada voz e ajudar o regente no ensaio.

Ao ser entrevistada por uma jornalista em uma das edições do Curso de Verão, Mirela enfatizou seu objetivo de preparar o aluno e desenvolver as habilidades musicais dele para tocar com orquestra. Em sua opinião, o pianista colaborador é temporariamente uma orquestra do aluno: a atividade musical favorece a aquisição de habilidades para dominar o repertório e contribui para o discente se tornar um músico profissional e atuar como solista. Mirela reforça também que, nesse processo de formação musical, o objeto de seu trabalho é essencialmente

humano e está ancorado nas relações entre as pessoas. Por isso, ela considera a profissão “mais do que um teclado”: um trabalho com e para os seres humanos dotados de “sentimentos” e “possibilidades” para vivenciar a música e desenvolverem-se pessoal e afetivamente (EM, p. 174).

Ao refletir sobre as várias funções do pianista colaborador no mercado de trabalho, Clara informa que para “correpetir” não basta “repetir com” o aluno. Para ela, o trabalho é mais amplo: significa “ensaiar” e ajudar o aluno a conceber e interpretar a música corretamente de acordo com o estilo, as articulações e as dinâmicas (EC, p. 211).

Os pianistas ora entrevistados mencionam também valores da profissão associados à execução musical: o prazer em tocar e fazer música, a descoberta de novos repertórios, a parte musical do piano como apoio e o fazer musical coletivo compõem os diferentes valores associados à profissão.

Ao relatarem a busca por emprego e remuneração, os pianistas colaboradores confirmam que a profissão representa uma oportunidade de continuar tocando piano, fazer música e se apresentar em público. Karina destaca duas situações do trabalho para fazer música – a sala de aula e o palco – e acrescenta que o prazer em tocar está aliado a desafios em que suas habilidades de musicista são colocadas à prova quando está tocando em público. Assim Karina recorda do trabalho realizado no dia anterior ao da entrevista:

[...] Igual aconteceu ontem, né?! Eu consegui me virar e até me sai relativamente bem nas apresentações, de uma hora pra outra, né?! Então, na verdade, o que é isso? É fazer música mesmo! Você está dentro da sala, tudo bem! Você está dentro da sala, preparando o seu aluno pra tocar, e você também está fazendo música? Tá! Mas o palco é onde você está “nu com a mão no bolso”, totalmente!... Você vai mostrar o que é sua verdade, né?! (EK, p. 31-32, grifos nossos).

De modo semelhante, fazer música é prazeroso para Rafaela e exige dela constante estudo de repertório e pesquisa de informações para aprimorar-se como pianista colaboradora. Para Solange, o caráter prático de seu trabalho pede cuidados para não comprometer a saúde. A técnica pianística tem de estar em dia, e o tempo de estudo individual, aliado às horas efetivas de trabalho na escola, torna a colaboração um “trabalho pesado” por conta do esforço repetitivo no instrumento. Em sua visão, a execução musical dos alunos é um resultado de seu trabalho e por isso lhe dá muita “satisfação ver uma música pronta, [...] na grande parte bem executada” (ES, p. 148).

Ainda sobre a execução musical, Solange lembra que uma das características da profissão é a troca constante de piano. Por ser um instrumento de grande porte, é difícil e

praticamente inviável deslocá-lo entre os locais da escola. Diferentemente de outros músicos que adquirem o instrumento e o levam consigo, o pianista toca no piano que estiver à disposição em determinado local e momento:

Como a gente troca de instrumento... no mesmo dia, [isso pode acontecer] duas vezes! Às vezes a gente não fica na mesma sala nem uma tarde inteira. Às vezes, a gente vai trocar de sala e são dois pianos diferentes! Quando você pega um *Fritz Dobbert* e um *Essenfelder*. O peso de tecla... São muitas variáveis que, ao longo do dia, a gente tem que trabalhar! [...] Então, que susto quando vai fazer um ensaio geral lá no piano de cauda, o piano de concerto! É tão grande essa disparidade, né?! E poderia ser menor! [...] Para nós pianistas, é o nosso instrumento! O flautista vai economizar [dinheiro e comprar], o violinista vai comprar o melhor instrumento que ele puder, né?! E pertencerá a ele! E nós [pianistas]?! (ES, p. 137, grifos nossos).

Os pianistas colaboradores comentaram sobre a oportunidade de descobrir novos repertórios além do piano: seu contato com os professores e alunos de áreas variadas permite um diálogo profissional intenso e prazeroso e o conhecimento de nova literatura musical. Karina lembra que “acompanhar de tudo” permite renovar e variar as músicas que são tocadas com os alunos e não estagnar num mesmo universo (EK, p. 28).

Na maioria das músicas tocadas pelos pianistas colaboradores, a parte do piano é um complemento na música que serve de referência harmônica e rítmica, dando apoio à execução do aluno. Nesse sentido, Janaína compara o seu trabalho ao “esteio” e à “cama” (EJ, p. 9). Segundo Breno, a ideia do apoio está presente na função da “correpetição”, ele compara seu trabalho à função do baterista na música popular que oferece a referência do ritmo ao grupo e “acompanha” o solista (EB, p. 50). Na opinião de Clara, o suporte musical oferecido ao aluno promove o sentido do discurso musical do solista e, por isso, o pianista colaborador é a “sua orquestra” (EC, p. 209).

Karina e Breno alertam que a noção do apoio musical se modifica quando, em seu trabalho, assumem a função de música de câmara. Nesse caso, ambas as partes musicais são importantes e o trabalho entre o pianista e o outro músico deve ser equilibrado e igualmente dividido.

O fazer musical coletivo é um valor da profissão que a diferencia de trabalhos artísticos em carreira solo e promove experiências sociais importantes que são destacadas pelos profissionais ora entrevistados. A dimensão coletiva do fazer musical aponta uma forte identificação dos pianistas colaboradores com o grupo porque há o prazer em dividir a música com o outro. Dinorá concorda com essa ideia e acrescenta que tocar em grupo permite trocar experiências com o próximo. Ela se realiza profissionalmente, especialmente no coral, porque percebe que pode ajudar as pessoas a cantar. Em sua opinião, a atividade de cantar é vantajosa

porque “a pessoa não precisa ter o domínio técnico de nenhum instrumento” e, logo, é mais imediata – os participantes do coral já estão compartilhando a experiência musical sem necessitarem de um treino técnico (ED, p. 110). De modo semelhante, Solange afirma que dividir a música com alguém possibilita que o indivíduo expresse seus sentimentos, criando uma “beleza” única (ES, p. 131).

Clara e Leela valorizam o trabalho em grupo, principalmente porque relatam que se sentiam solitárias no estudo do repertório de piano solo. Ao justificar a escolha pela profissão, Clara afirma que sempre “gostava de dividir o espaço” (EC, p. 201). Para Leela, o prazer de tocar em grupo está aliado à possibilidade de receber apoio psicológico de outros músicos. Ela relembra sua experiência na Igreja, onde se sentia confiante ao tocar com outros músicos. Essas lembranças confirmam sua valorização do tocar em grupo, o que se reflete na metáfora bem-humorada do prato feito com arroz e carne, refeição tradicional nos lares brasileiros:

Eu já fiquei muito acostumada de acompanhar os outros, e isso ficou na minha cabeça. Como eu te falei, na Igreja, eu estava sempre acompanhado um cantor, acompanhado um instrumento, acompanhado alguém! Então, eu não sentia aquela necessidade de tocar sozinha. Eu até tinha um certo medo, um receio, né? Vez ou outra, o pessoal falava: “Ó, hoje o interlúdio vai ser só você no piano”. Eu falava: “Tá, mas ninguém vai tocar comigo? Não estou acompanhando ninguém?” Eu virei o arroz, mesmo! Tinha as carnes lá, e eu sempre acompanhando. (EL, p. 61).

O prazer em tocar em grupo também é confirmado por Janaína, quando lembra da experiência de participar de sarau musical na Alemanha. A entrevistada conta que, nesse país, as pessoas se organizam em horários livres e, mesmo não sendo músicos profissionais, “se juntam e fazem música de qualidade” (EJ, p. 17). O sarau é um hábito por lá, e a diversidade de instrumentos permite compor vários grupos para a música de câmara. Sobre a formação musical do pianista no Brasil, Janaína alerta que não existe mercado de trabalho para o perfil de concertista e recomenda que os alunos busquem ampliar as experiências colaborativas com outros músicos, semelhantes às do contexto alemão relatado.

Por outro lado, Solange e Breno definem a colaboração musical como profissão de arte na qual o artista potencializa seu talento na interpretação de sua obra prima: a música. Na formação musical durante a infância, Solange lembra que era muito “crítica” em relação à sua execução musical e que qualquer nota errada a deixava muito “chateada” (ES, p. 130-131). Ao longo da vida e da profissão, ela afirma, chegou à conclusão de que havia um perfeccionismo exagerado que a atrapalhava e que ser artista implicava aceitar os erros e amenizá-los, mantendo a fluidez da música na apresentação. Para Breno, o pianista colaborador é o profissional que faz sua arte, e para desenvolvê-la é necessário mais talento

que técnica. Em sua opinião, a música interpretada deve conter ideias interessantes o suficiente para “dizer alguma coisa”, e o talento aliado à inspiração pessoal atribuem à arte “um nível estético mais elevado”, capaz de envolver e comunicar sentimentos às pessoas da plateia (EB, p. 53).

Outro valor que emerge dos modos de ser e agir dos pianistas entrevistados é o do trabalho em equipe, que exige parceria, cooperação e divisão de responsabilidades entre o pianista colaborador, os alunos e os professores de instrumento e canto. Rafaela lembra que há diferentes “caminhos” para ensinar música e interpretação musical para o aluno e algumas vezes a concepção do pianista colaborador pode ser diferente da do professor de instrumento. Por isso ela reitera a importância de “respeitar” o trabalho pedagógico de cada professor e de compreender os “objetivos” nos quais ele se apoia para solicitar determinada técnica ou interpretação da música (ER, p. 91). Antonieta confirma a ideia de trabalho em equipe ao dizer que há vários “aspectos” em relação aos quais o pianista colaborador “depende do outro”: a fluência da música, os ajustes técnicos e de interpretação e o gosto pelo repertório – que podem ser diferentes entre as partes. A importância do consenso nesse trabalho de natureza coletiva é reforçada quando Antonieta aponta os contrastes deste com o trabalho solista, em que “você vai escolher o repertório que gosta, você vai estudar na hora que você quer e você vai fazer o recital! [risos]” (EA, p. 193). A necessidade de desenvolver o trabalho em cooperação também é destacada por Clara ao observar que na maior parte da carreira do músico profissional o repertório tocado em audições é em conjunto com o pianista colaborador (EC, p. 210-211).

Por fim, Eleonore acrescenta que a parceria estabelecida entre o pianista colaborador e o professor em sala de aula e a convivência com os alunos promovem aprendizado e compartilhamento de ideias que minimizam a solidão vivida ao longo dos anos de formação, de estudo individual de repertório e desenvolvimento da carreira solo. Nesse sentido, a pianista avalia seu trabalho com muita satisfação, descrevendo-o como uma “ótima experiência com colegas” (EE, p. 225). A relação de parceria também é lembrada por Solange ao destacar que as diferenças de habilidades musicais entre alunos iniciantes e adiantados são capazes de modificar seus modos de ser e agir. Quando o aluno está começando a estudar música e a executá-la em seu instrumento, Solange desenvolve um trabalho mais pontual, dando sugestões para ele vencer as dificuldades rítmicas ou de andamento, por exemplo. No trabalho com o aluno mais adiantado, que já tem mais conhecimentos musicais e melhor domínio da técnica instrumental, a orientação da pianista é mais abrangente, valorizando os aspectos de interpretação e estilo do repertório (ES, p. 132).

A profissão do pianista colaborador também é percebida como um trabalho de leitura à primeira vista que está associado às ideias de rapidez, agilidade e imediatismo na preparação e execução das músicas. Para Clara, o perfil do profissional exige várias habilidades ao mesmo tempo e o conhecimento sobre “universos” musicais além daquele do piano (EC, p. 210-211). Ela destaca que, na profissão, o pianista colaborador tem de lidar frequentemente com situações imprevisíveis nas quais ele não saberá qual músico o solicitará e nem que tipo de repertório deverá executar. Nesse sentido, segundo Clara, é imprescindível que o pianista colaborador desenvolva a leitura à primeira vista, considerada uma habilidade extremamente complexa e que abarca grande quantidade de repertório na literatura musical:

Porque eu acho fundamental! Primeiro, que eles [os alunos] saibam que [a atuação do pianista] é uma coisa importantíssima, riquíssima. O que a gente faz é difícilimo, na verdade!! Que é você tocar com qualquer um que está chegando!! Qualquer instrumento que vier, você tem que tocar! Você tem que ser O cara!! “Você tem um minuto pra ser O cara nesse momento!” [risos] Entendeu?! Por exemplo: “Eu nunca toquei com tuba e não conheço o universo de tuba!” E aí chega o tubista e põe a partitura na sua frente! “Eu vou fazer esse concerto de Fulaninho de tal para tuba”. É O concerto de tuba, mas você nunca ouviu falar e todos os tubistas conhecem! Então assim, é importantíssimo o nosso papel, a nossa profissão!! E imprescindível para qualquer instrumentista, né! [...] (EC, p. 210-211, grifos nossos).

Mesmo antes de trabalhar como pianista colaboradora no CEP- EMB, Karina percebia as dinâmicas do profissional em palco, o envolvimento na leitura à primeira vista e a necessidade de “preparar as coisas muito rápido” (EK, p. 24). No relato sobre um curso que realizou sobre a leitura à primeira vista, Karina menciona que ficou impressionada com o colega que executou, de uma só vez, as Variações Sérias de Mendelssohn – uma peça para a qual ela admite ter demorado quatro ou cinco meses para estar preparada. Em outra situação, ela confirma, esse trabalho de “estar se virando rapidamente” lhe exigiu preparar um repertório quinze minutos antes da apresentação com o aluno (ES, p. 31-32).

Ao refletir sobre o “bom profissional”, Leela destaca a rapidez e o imediatismo com os quais o pianista colaborador desenvolve o trabalho e executa a parte do piano com o outro músico com sucesso. Ela confirma a natureza da leitura à primeira vista do trabalho de colaboração musical e compara-a a “um jogo de adivinhação”:

[...] Você tem que se virar para adivinhar o que eu estou pensando, e é assim com todos os instrumentos! Porque o bom acompanhador é aquele que domina o que está fazendo; sabe o que está fazendo; e consegue analisar tudo que está acontecendo; varrer a parte dele, a do cantor e ainda cantar junto [a melodia] internamente! Porque se o cantor não respirou naquela hora combinada, pode ter certeza: em algum momento ele vai respirar em outra palavra! Você tem dar um tempinho, um micronésio de segundo aí no piano, parar o que está fazendo – o acorde, o arpejo, a

melodia – para você respirar junto [com ele]. E dar tempo para você não atropelar lá na frente. Essas coisas todas são minúcias [...] A correpetição é um jogo de adivinhação... (EL, p. 64).

Ao referir-se à leitura à primeira vista, Karina afirma que a colaboração musical é vantajosa porque permite tocar a música por partitura e sem a necessidade de memorizá-la. Em alguns momentos de sua formação musical, Karina lembra, os professores de piano lhe exigiam decorar o repertório. A exigência deixava a pianista desanimada porque ela tinha muita dificuldade na memorização e tal processo tomava muito tempo de seu estudo. Ao contrário, com a partitura à sua frente, Karina podia tocar mais músicas em menos tempo, ampliando sua literatura musical (EK, p. 27).

### 5.3.4 O papel do pianista colaborador na escola

Nas reflexões sobre a profissão na escola, os pianistas colaboradores ora entrevistados consideram ao menos três papéis relacionados ao trabalho desenvolvido no CEP-EMB: fazer música e tocar com o aluno; ensinar a interpretação musical ao aluno; e colaborar com os professores de instrumento e de canto durante as aulas.

O trabalho de um pianista colaborador, segundo Mirela e Solange, tem como objetivo principal garantir a realização da música com o aluno. A relação profissional que Solange estabelece com os alunos é diferente quando ela assume o trabalho como pianista colaboradora em relação a quando ela o faz como professora de piano (ES, p. 150). Na atuação como professora de piano, ela se considera diretamente responsável pela formação, pela aprendizagem e pelo desempenho do aluno. Como pianista colaboradora, Solange é uma “coadjuvante” nessa formação e o professor de instrumento ou canto é quem tem a incumbência maior de cobrar e exigir mais dedicação aos estudos. Nesse papel, a execução das músicas com o aluno está em primeiro plano porque ela sente que é “responsável pela *performance* com ele” (ES, p. 150). Em concordância com Solange, Mirela afirma que sua atribuição como pianista colaboradora “é tocar, e tocar bem” (EM, p. 160). Para fazer música, ela exige desempenho máximo de si mesma no domínio de repertório ao piano e justifica que essa condição é necessária porque influencia o desempenho dos alunos.

Dinorá admite dois papéis importantes para o pianista colaborador e as implicações que um tem em relação ao outro: (1) fazer música e (2) ensinar a interpretação musical. Para ela, independentemente de qual instrumento o aluno toque, é mister que “a música aconteça da melhor forma possível” (ER, p. 113). A boa execução do repertório pelo pianista

colaborador, em sua opinião, auxilia na interpretação musical do grupo e promove condições ideais para o aprendizado do aluno.

A compreensão de que têm o papel de ensinar a interpretação musical evidencia, por parte dos pianistas colaboradores, um olhar pedagógico sobre a profissão. Eles afirmam que o trabalho que promovem na escola é decisivo para o desenvolvimento musical dos alunos. Em seus modos de ser e agir na profissão está implícita a preocupação em formar bons músicos para o mercado de trabalho. Para Janaína, a colaboração é um trabalho pedagógico-musical capaz de transformar a realidade social dos alunos (EJ, p. 12). Ela menciona que, ao longo da profissão, recebeu alunos em casos de vulnerabilidade econômico-social; graças à oportunidade e à persistência em estudar música gratuitamente, esses alunos obtiveram os melhores resultados acadêmicos e atualmente estão colhendo os frutos, inseridos no mercado de trabalho. Assim ela evidencia o orgulho que tem em contribuir e participar desse processo educativo, que é um “trabalho de formiguinha” – diário, cumulativo e capaz de gerar bons resultados:

Eu tive alunos que formaram e [...] agora são virtuosos!! Vão estudar fora do País e se estabelecem no Canadá, na Alemanha, na Áustria, na Itália, nos Estados Unidos. Tem um monte de gente aí espalhada... Aí que eu vejo [e falo]: “Que legal! É um trabalho que a gente contribuiu muito pra que eles tivessem a oportunidade de tocar esses concertos todos!!” Quando eles chegam [no Brasil] e fazem testes e provas, passam super bem! Eu fico super orgulhosa! São todos meus filhos musicais! [risos] (EJ, p. 12, grifos nossos).

Segundo Rafaela, o pianista colaborador tem um papel que deve ser complementar ao fazer musical, porque é necessário que ele se engaje no ensino da interpretação musical. Além do prazer em tocar, a pianista garante que se realiza profissionalmente quando vê o “progresso” do aluno e que “ele está vencendo aquilo com o pianista” (ER, p. 96). Ensinar o aluno faz parte do trabalho diário que ela chama de “doação”.

Além de tocar e ensinar música, Leela afirma, o papel do profissional é colaborar com o professor de instrumento e de canto, de modo que o trabalho coletivo consista na adoção de estratégias pedagógicas específicas em aula de acordo com as necessidades dos alunos. Por isso, ela recomenda que o pianista colaborador esteja atento às ações e orientações do docente (EL, p. 67).

O capítulo a seguir apresenta a conclusão, constituída de três partes: a retomada da estrutura geral da investigação; a conclusão propriamente e a sugestão de temáticas que podem estimular outros estudos.

## 6 CONCLUSÃO

Esta investigação teve como objetivo compreender como os pianistas colaboradores percebem seus modos de ser e agir na profissão inseridos no contexto do CEP-EMB. Como objetivos específicos pretendeu-se: (a) compreender como os pianistas colaboradores percebem a sua atuação e como a definem; (b) identificar os conhecimentos e as habilidades considerados necessários à sua atuação; e (c) conhecer o conjunto de valores associados à profissão.

A metodologia foi concebida a partir de uma abordagem qualitativa (STAKE, 2011; FREIRE, 2010; BRESLER, 2007) em que entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para coletar os dados. Nessa abordagem foram privilegiados, principalmente, o caráter descritivo e interpretativo dos dados, as subjetividades dos entrevistados e a construção metodológica do investigador nas etapas da investigação e na delimitação do objeto de estudo.

Na revisão de literatura, os estudos sobre o pianista colaborador discutem as funções deste profissional no mercado de trabalho, a sua formação musical em diversos contextos educativos, a sua atuação e os seus saberes profissionais. São discutidas, também, as relações (complementares e divergentes) entre a formação escolar e a atuação profissional.

A atuação dos pianistas colaboradores em um contexto escolar específico evidenciou uma dinâmica social e interativa que exigiu a compreensão acerca dos conceitos de “socialização” e “cultura profissional” para interpretar os dados.

Os dados desta investigação revelam que os modos de ser e agir do pianista colaborador na profissão envolvem a trajetória pessoal, a formação, a atuação e as concepções sobre o trabalho. As trajetórias pessoais são singulares e diversificadas e estão inscritas em subjetividades que constituem as identidades dos pianistas colaboradores. O apoio familiar e a curiosidade pelo piano e pela música estimulam a formação musical. A medida que eles se tornam pianistas colaboradores, aprendem a se reconhecer como tal. Na formação musical, a iniciação ao piano, os contextos de formação, as aprendizagens na prática, as práticas musicais em conjunto e a escolha profissional são as características de seus modos de ser e agir. Essas características são gradativamente assimiladas e despertam o interesse dos pianistas pela profissão. Nesse sentido, as trajetórias pessoais e formativas influenciam os modos de ser e agir dos pianistas colaboradores na medida em que eles, em diversas situações de vida, aprendem a fazer música e tocar com o outro. Neste caminho, eles obtêm reconhecimento social por quem são e pela atividade que exercem: a colaboração musical.

Ao longo das trajetórias pessoais e formativas foi possível perceber diversas situações em que os pianistas se identificam com as práticas musicais em conjunto. O repertório associado a essas práticas revela novas formas de tocar o piano, novas possibilidades de fazer e interpretar música, novas aprendizagens e novos contextos de atividade musical até então desconhecidos. Esse momento de autoconhecimento e de autodescoberta também está associado às dimensões social do fazer musical e à natureza relacional da atuação na qual os pianistas colaboradores podem estabelecer relações pessoais, construir amizades e socializar conhecimentos musicais, formando e ampliando os seus modos de ser e agir.

Da sua atuação, os pianistas colaboradores destacam a socialização no trabalho e a construção de identidades profissionais. Esse processo compreende: a inserção profissional; as habilidades, os conhecimentos profissionais e as características psicológicas; os espaços e as situações da atuação; as dificuldades da/na atuação; as interações no trabalho; os princípios e estratégias da atuação; as concepções sobre a leitura à primeira vista; as dimensões pedagógicas; as concepções sobre o ensino de música, a estrutura da instituição de ensino e a organização do trabalho na escola. Articulados com as trajetórias pessoais e com a formação dos pianistas colaboradores, tais elementos ampliam os modos de ser e agir na profissão.

Ao refletirem sobre a atuação profissional, os pianistas colaboradores identificam determinadas características em cada espaço e a situação do trabalho: aulas de canto, aulas de instrumento e atividades de canto coral e de orquestra. Nesses espaços e situações, os pianistas colaboradores destacam configurações interativas com outros indivíduos da comunidade escolar: alunos, professores de instrumento e canto, maestros e os pares. Essas interações influenciam as percepções dos pianistas colaboradores sobre a sua atuação e definem os seus modos de ser e agir em cada espaço e situação de trabalho.

Os pianistas colaboradores reconhecem a titularidade e a responsabilidade dos professores de instrumento/canto na aprendizagem musical dos alunos. Consequentemente, abrem espaço para o professor realizar seu trabalho e tecem comentários ou sugestões apenas quando solicitados ou quando avaliam que têm a aprovação do docente para tal.

Nas atividades de canto coral e orquestras, é comum que os maestros assumam a liderança da atividade musical. Eles planejam e organizam os ensaios, concebem a interpretação das músicas e tomam as decisões musicais e administrativas desses grupos. Nesses contextos, os pianistas colaboradores observam todas as recomendações pedagógicas e musicais dos maestros e, de modo semelhante às situações de trabalho com os professores de instrumento e canto, ensinam e fazem sugestões apenas quando requeridos.

A liberdade de ensinar é maior quando os pianistas colaboradores atuam com os alunos de instrumento e, nesse espaço de trabalho, outros profissionais não estão presentes. Devido à organização do trabalho pedagógico da instituição, é facultativo ao professor de instrumento participar desse ensaio. Dessa forma, na relação direta com o aluno, os pianistas colaboradores revelam-se educadores musicais, ao desenvolverem um trabalho em que ensinam música, pontuam informações, respondem às dúvidas dos alunos, ensinam sobre “o quê” e “como” os alunos devem estudar e, com estes, constroem a interpretação musical. Os relatos sobre a atuação mostram que os pianistas aprendem esses e outros conhecimentos relacionados à pedagogia da *performance* musical. Ainda nessa situação de trabalho, a relação estabelecida entre os pianistas colaboradores e os alunos de instrumento é como a de mestre e aprendiz e, por meio da música que eles se envolvem no processo dialógico de ensinar e aprender.

As afinidades pessoais e profissionais com os professores de instrumento/canto e com os maestros também interferem na maneira de os pianistas colaboradores atuarem: na proporção que conhecem o trabalho pedagógico desses professores e maestros, estabelecem vínculos permeados pelo ensino e a aprendizagem musical. Em outras palavras, os pianistas colaboradores aprendem seus modos de ensinar e aprender música ao relacionarem-se com os outros profissionais da escola.

Os alunos são o alicerce da atuação profissional dos pianistas colaboradores. A partir das demandas e dos objetivos de aprendizagem dos discentes, os pianistas organizam, planejam o trabalho, estabelecem estratégias de preparo do repertório e relatam desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem musical. Esses desafios evidenciam reflexões sobre a atuação e preocupação sobre a formação dos alunos, como por exemplo, o que e como os discentes aprendem, que repertório é mais adequado, como ensiná-los a interpretar as músicas, como motivá-los a estudar, como ajudá-los a resolver dificuldades técnicas de seus instrumentos ou do canto e como prepará-los para o mercado da música. Tais reflexões somam-se a outras de natureza interpretativo-musical – por exemplo, como acompanhar os alunos, como desenvolver a leitura à primeira vista, como reduzir um repertório orquestral, como interpretar as músicas e como realizar o baixo contínuo. Desse modo, observa-se que a profissão do pianista colaborador na escola constitui-se de atividades de natureza pedagógica e performático-musical. Ao mesmo tempo que os pianistas colaboradores destacam a necessidade de dominar o piano e ter amplos conhecimentos da linguagem musical, reconhecendo-se como instrumentistas, destacam a importância de conhecimentos

pedagógicos e adotam procedimentos que visam o ensino musical, construindo uma identidade docente.

Essas questões identitárias apresentam-se plurais e, somadas às diferentes interações desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho no CEP-EMB fazem os pianistas colaboradores questionarem-se sobre até que ponto podem colaborar na técnica instrumental/vocal dos alunos e na interpretação das músicas designadas por seus professores, evidenciando constantes reflexões sobre os limites e as possibilidades de sua atuação.

As percepções sobre os seus modos de ser e agir estão diretamente associadas às dinâmicas interativas em que os pianistas colaboradores estabelecem parcerias e relações de confiança com professores e maestros para realizar o trabalho coletivo - essência de sua atividade profissional. Ser e agir como pianista colaborador, de acordo com os entrevistados, significa atuar com/para os outros (profissionais e alunos) cujas relações permitem socializar conhecimentos pedagógico-musicais e construir a relação pautada na aprendizagem mútua. Ao mesmo tempo, os pianistas colaboradores desenvolvem um trabalho em que utilizam estratégias próprias de ensino e aprendizagem, de preparação, de repertório e de concepção sobre a interpretação musical com os alunos, incentivando-os em suas aprendizagens e acompanhando seus percursos formativos. Os pianistas colaboradores, ao relatarem sobre sua atuação nos diferentes espaços da escola, revelam, também, a intenção de contribuir com a formação dos alunos à sua maneira pessoal.

As dimensões pedagógicas na atuação dos pianistas colaboradores evidenciaram novas formas de pensar a aula de instrumento e canto: a relação professor-aluno revelou-se modificada em virtude da presença do pianista em aula. Tal fato exige um olhar ampliado sobre esse tipo de aula que ocorre em escolas especializadas de música, considerando as relações entre os três sujeitos: professor, aluno e pianista.

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

A cultura profissional dos pianistas colaboradores no contexto do CEP-EMB revela-se a partir dos conhecimentos e habilidades e das práticas pedagógicas e musicais que emergem singularmente em cada trajetória formativa e, ao mesmo tempo, são ampliadas e realimentadas na atuação em meio às exigências do cotidiano escolar. Essencialmente, essa cultura é definida pelos saberes relacionais, ou seja, os pianistas revelam que seus modos de ser e agir são desenvolvidos com o outro e nunca individualmente. Suas práticas tomam forma nessas relações mediadas e negociadas com o outro (o aluno, o professor, o maestro, os pares) e, a partir delas, emerge o fazer pedagógico-musical.

Os resultados obtidos evidenciaram algumas questões que, embora não sejam do escopo desta investigação, são pertinentes a estudos futuros e podem ampliar as discussões aqui desenvolvidas. Por exemplo, estudos que investiguem como os professores de instrumento/canto e maestros da instituição percebem a atuação dos pianistas colaboradores; quais conteúdos e de que forma, os alunos aprendem (e o que desejam aprender) com os pianistas colaboradores; quais as similaridades e diferenças da atuação do pianista colaborador em contextos escolares e outros espaços; como ocorrem as aprendizagens do pianista colaborador no trabalho; como as percepções sobre os modos de ser e agir são influenciadas por questões de identidade de gênero (homem e mulher) e como a formação dos pianistas em cursos de licenciatura em música influenciam as dimensões pedagógicas de sua atuação.

Com esta investigação, buscou-se ampliar as discussões sobre a educação musical em escolas especializadas de música e, especificamente, sobre a pedagogia da *performance* musical. Ao trazer alguns elementos dessa cultura profissional dos pianistas colaboradores, a investigação apontou subsídios para orientar a formação em nível superior, em especial, os cursos de bacharelado e licenciatura em Música. Na dimensão performático-musical desses cursos, as práticas do pianista colaborador devem ampliar o repertório solista, contemplar formações em conjunto e estimular a leitura à primeira vista. Na dimensão pedagógica, é necessário valorizar práticas e discussões que problematizem o ensino e a aprendizagem musical, formando um profissional reflexivo e sensível que constantemente avalia seus modos de ensinar e que seja capaz de (re)adequá-los às necessidades do contexto em que atua.

Espera-se, também, que esta investigação estimule reflexões em professores de instrumento/canto e maestros que atuam em parceria com o pianista colaborador, visando à melhor compreensão de suas práticas profissionais e de seu fazer pedagógico-musical, que se destinam à formação de músicos nos diversos espaços educacionais e musicais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Identidades musicais de professores no ensino de arte em Sinop/MT**. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ADAMS, Fay. Welcome to the Collaborative Performance Forum. **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 69, 2008.

ADLER, Kurt. **The art of accompanying and coaching**. 3rd. ed. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1965.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade cultural e formação de professores de música: um estudo com licenciandos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, n. 27, Sao Paulo. **Anais...** São Paulo, UNESP, p. 1-10, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um survey em oficinas de música de Porto Alegre – RS. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ALEXANDRIA, Marília de. **A construção de competências do pianista acompanhador**: uma função acadêmica, ampla e diversificada. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical e Interfaces) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli; SANTOS, Regina Antunes T; BEINEKE, Viviane; HENTSCHKE, Liane. Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, n. 14, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, p. 1-10, 2005.

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, 2006.

BASSETT, Denis M. **The five song collections of John David Earnest set to the poetry of Robert Bode**: a performer's perspective. 2009. f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The Graduate School, Ohio State University, 2009.

BASTOS, Patrício de Lavenère. **Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal**: um estudo de entrevistas. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4. ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERG, Bruce Lawrence. A dramaturgical look at interviewing. In: BERG, Bruce L. **Qualitative research methods for the social sciences**. 4th. ed. Needham Heights (USA): Allyn & Bacon, 2001. p. 66-110.

BLADH, Stephan. Music teachers – in training and at work: a longitudinal study of music teachers in Sweden. **Action, Criticism and Theory for Music Education**, v. 3, n.3, dez. 2004. Disponível em: <<http://act.maydaygroup.org/articles/Bladh04.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2013.

BOTERO, Victoria Sofia. **The art songs of Jaime Leon: a textual and musical analysis**. 2011. 250 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – The Faculty of Music, University of Missouri, Kansas City, 2011.

BOUIJ, Christer. Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. **Action, criticism and theory for music education**, v. 3, n. 3, dez. 2004. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3\\_3.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf)> Acesso em: 23 mai. 2012.

BRASÍLIA. Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília. **Projeto Político Pedagógico**. Elaborado pelo Conselho Escolar e Comunidade Escolar do CEP-EMB. Em fase de aprovação final pela SEEDF. 2012.

\_\_\_\_\_. **Histórico da Escola de Música de Brasília**. Portal Eletrônico. 2013. Disponível em <<http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/historico>>. Acesso em 02 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 5. ed. Brasília, 2009. 90p. Disponível em: <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00002676.pdf>>. Acesso em 03 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Coordenação de Educação Profissional**. Portal Eletrônico. 2011. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=201](http://www.se.df.gov.br/?page_id=201)>. Acesso em: 29 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília. **Regimento Interno do CEP-EMB**. 2004. Disponível em: <<http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/regimento>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, mar. 2007.

BRETH, Nancy O'Neill. Adding chamber music to the piano Studio. **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 16-19, oct/nov. 2010.

BRYAN, Marianne. Keyboard collaborative careers: preparing students for a lifetime of ensemble experiences. **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 22-26, oct/nov. 2008.

BUCHANAN-GARLOTTE, Shelly Lenn. **A performer's interpretation of David Del Tredici's Channa's story**: a song cycle of six songs on texts of Channa Bloch. 2011. f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The School of Music, Louisiana State University, 2011.

CAMPOS, José Eduardo Oliva Silveira. **A poesia, a música e a performance da canção “Alma minha gentil”**- um estudo de caso na obra de Glauco Velásquez. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita”, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/52437>>. Acesso em: 13 jan 2012.

CARIA, Telmo H. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sisifo – Revista de Ciências da Educação**, v. 3, p. 125-138, 2007.

\_\_\_\_\_. A racionalização da cultura profissional dos professores: uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º. ciclo do ensino básico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 1, p. 205-242, 1999.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano. **Revista eletrônica de musicologia**, Curitiba, v. 13, jan. 2010.

CARRUTHERS, Glen; et. all. **Publicação da CEPROM-ISME**. Education of the Professional Musician Commission – Internacional Society for Music Education. 2013. Disponível em: <<http://www.isme.org/ceprom>>. Acesso em 21 nov. 2012.

CASTRO, Luciana Monteiro; BORGHOFF, Margarida Maria; PADUA, Mônica Pedrosa. Em defesa da canção de câmara brasileira. **Revista Per Musi**, Belo Horizonte, v. 8, p. 74-83, 2003.

CHRISTENSEN, Kenneth. Adult Collaborations: Amateur chamber music programs. **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 76, feb/mar. 2008.

CLASS, Kevin. Why collaborate? **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 60, feb/mar. 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CORCORAN, Catherine Theresa. **The making of an opera coach**. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – The Teachers College, Columbia University, 2011.

COSTA, Antonio Firmino. Cultura profissional dos sociólogos. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, v. 5, p. 107-124, 1988. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10071/1083>> Acesso em 08 nov. 2012.

COSTA, José Francisco da. **Leitura à primeira vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa**. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Campinas, 2011. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849322&opt=4>>. Acesso em: 23 set. 2012.

COSTA, José Francisco da; BALLESTERO, Luiz Ricardo Basso. Desenvolvimento da leitura à primeira vista no pianista colaborador a partir do repertório para canto e piano. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, n. 21, 2011, Uberlândia. **Anais ...** Uberlândia: UFU, p. 1337-1343.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean (Org.); DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

DIMENSTEIN, Magda. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n.1, p. 95-121, 2000.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção da identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai/ago. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n.143, p. 376-401, mai/ago 2011.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v.9, n. 18, p. 645, set/dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n18/a20v9n18.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2013.

FERRARI, Susana Neto. **Fritz Jank: pioneirismo brasileiro na arte de acompanhar**. 1999. 181 f. Dissertação (Mestrado em Artes/Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000205804&fd=y>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Métodos de Pesquisa.

\_\_\_\_\_. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 114-136.

FOLEY, Christopher. What is collaborative piano? **Texto publicado em Blog**. Toronto, Canadá, 2005a. Disponível em: <<http://collaborativepiano.blogspot.com.br/2005/11/what-is-collaborative-piano.html>> Acesso em: 01 abril 2012.

\_\_\_\_\_. Required and preferred skills for the collaborative pianist. **Texto publicado em Blog**. Toronto, Canadá, 2005b. Disponível em: <<http://collaborativepiano.blogspot.com.br/2005/11/required-and-preferred-skills-for.html>> Acesso em: 01 abril 2012.

\_\_\_\_\_. Degree and diploma programs in Collaborative Piano. **Texto publicado em Blog**. Toronto, Canadá, 2005c. Disponível em: <<http://collaborativepiano.blogspot.com.br/2005/11/degree-programs-in-collaborative-piano.html#.UecnnetQ3YI>> Acesso em: 17 jul 2013.

\_\_\_\_\_. Career options in collaborative piano. **Texto publicado em Blog**. Toronto, Canadá, 2006. Disponível em: <<http://collaborativepiano.blogspot.com.br/2006/01/career-options-in-collaborative-piano.html#.UcYKNutQ3YI>> Acesso em: 22 junho 2013.

\_\_\_\_\_. About this Blog. **Texto publicado em Blog**. Toronto, Canadá, 2005c. Disponível em <<http://collaborativepiano.blogspot.com.br/p/welcome-to-collaborative-piano-blog.html#.UdNvBetQ3YI>> Acesso em 02 julho 2013.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade: aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.) **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. Parte I, p. 9-59.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 115-172, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina Carvalho Cascelli; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 27-34, mar. 2008.

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. 206 f. Dissertação (Mestrado em Artes/Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012. p. 64-89.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Métodos de Pesquisa.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINSBORG, Jane; KING, Elaine. The roles of expertise and partnership in collaborative rehearsal. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, n.1, 2007, Porto. **Proceedings...** London: Royal College of Music, 2007. p. 61-66. Disponível em: <<http://www.legacyweb.rcm.ac.uk/ISPS/ISPS2007/Proceedings>>. Acesso em: 13 out. 2012.

GOMES, Isaltina Maria de Azevedo Mello. A ciência nos jornais. **Revista Galáxia**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 93-108, 2002. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/galaxia/article/viewArticle/1291>> Acesso em: 09 mai 2013.

GOMES, José Benedito Viana; BATALHA, Rodrigo Serapião. Absolutamente relativo? Relativamente absoluto? Entendendo as notas da melodia. **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2010. p. 153-170. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/563/573>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

GRAVES, Jody. Collaborative music making for pre-college students. **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 77, 2003.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn: a way ahead for Music Education**. Hants (England): Ashgate, 2002.

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

HELVEY, Emily Sue. **Johannes Brahms's enigmatic performance directions: ambiguous markings and issues of performance practice**. 2007. 135 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The Graduate College, Arizona State University, 2007.

HENDRICKSON, Brandon. **A performer's guide to Gene Scheer's Voices from World War 2**. 2011. f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The School of Music, Louisiana State University, 2011.

HOLSTEIN, James A; GUBRIUM, Jaber F. Active Interviewing. In: WEINBERG, Darin (Ed.) **Qualitative Research Methods**. Massachusetts (USA): Blackwell, 2002. p. 112-126.

HUDSON, Charis Kelly. **The vocal works of Charles Lloyd Jr: a performer's guide to selected dramatic works, art songs and spiritual art songs**. 2011. f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The School of Music, Louisiana State University, 2011.

IMBRÓSIO, Jurema Espósito. Pianista acompanhador: um artista em dose dupla. **Revista da Academia Nacional de Música**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 129-140, 2001.

JAECKEL, Roland. **A study edition of Franz Schubert's song cycle Winterreise – Erste Abteilung**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The College of Fine Arts, Boston University, 2010.

JENNINGS, Kori Lea. **A performance guide to Libby Larsen's Sifting through the ruins for mezzo-soprano, viola and piano**. 2011. f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The School of Music, Louisiana State University, 2011.

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

KO FREITAG, Raquel Meister. Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_estrategias\\_gramaticalizadas\\_de\\_interacao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_estrategias_gramaticalizadas_de_interacao.pdf)> Acesso em: 03 mai 2013.

LAI, Pei Kuan; LIM, Pek Hong. Concept of professional socialization in nursing. Research Note. In: *IeJSME*, v. 6, n.1, p. 31-35, 2012.

LARSON, Matthew. **Text/music relations in Ralph Vaughan William's Songs of Travel: an interpretive guide**. 2001. 120 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The Arizona State University, 2001.

LEE, Pei-Shan. **The collaborative pianist: balancing roles in partnership**. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The New England Conservatory of Music, Boston, Massachusetts, 2009.

LEHMANN, Andreas C.; ERICSSON, K. Anders. Sight-reading ability of expert pianists in the context of piano accompanying. **Psychomusicology**, Normal, Tallahassee (USA), v. 12, p. 182-195, 1993.

LIMA, Maria de Barros. **Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal: perspectiva dos cantores no Distrito Federal**. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LINGTON, Victoria DiMaggio. **The piano as an orchestra: the accompanist and the twentieth-century orchestral reduction**. 2002. 86 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The College of Music, University of North Texas, 2002.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e Louro. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização de professores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MCELHANEY, Carla Budzian. **The saxophone and piano version of Ingolf Dahl's concerto for alto saxophone: a guide to performance for the collaborative pianist**. 1998. 90 f.

Tese (Doutorado em Artes Musicais) - The Graduate School, University of Texas, Austin, 1998.

MELO, Marilândes Mol Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro. Socialização e socialização profissional: interface entre forjar e negociar outro ser. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n.1, p. 79-102, jan/jun. 2013. Disponível em : <  
<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2176/pdf>> Acesso em: 5 jun. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. Perguntas que respondem: preparando o entrevistador para a pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, n. 28, 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2008. p. 341-343.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 2.

MOORE, Gerald. **The unashamed accompanist**. Revised edition. London (UK): Garden City Press, 1984.

MUNDIM, Adriana Abid. **O pianista colaborador: a formação e atuação performática no acompanhamento de flauta transversal**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7XMLVZ>>. Acesso em: 7 set. 2011.

MUNIZ, Franklin Roosevelt. **O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação**. 2010. 49 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical e Interfaces) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIAO NACIONAL DA ANPED, n. 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002, p. 1-13. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt8>> Acesso em: 3 jul. 2013.

ONGITI, Orpha Kemunto. Professional Socialization of graduate students: a give-and-take process. **Business management dynamics**, v. 01, n. 10, p. 33-40, apr. 2012.

PAIVA, Sergio de. **O pianista correpetidor na atividade coral: preparação, ensaio e performance**. 2008. 65 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical e Interfaces) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. 2nd. ed. Califórnia (USA): Sage, 1990.

PARK, Shin-Young. **Franz Liszt's songs on poems by Victor Hugo**. 2007. f. Tese (Doutorado em Música) – The College of Music, Florida State University, 2007.

PICCHI, Achille Guido. **As Serestas de Heitor Villa-Lobos: um estudo de análise, texto-música e pianismo para uma interpretação.** 2010. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PIRES-MOTA, Gisele. **Quatro Líricas (1938) de Francisco Mignone com texto de Manuel Bandeira: música, poesia e performance.** 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Performance Musical e Interfaces) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

\_\_\_\_\_. **The songs for voice and piano by Ronaldo Miranda: music, poetry, performance and phonetic transcription.** 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Música) – College of Music, The Florida State University, Tallahassee, 2010. Disponível em: <  
<http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-12102009-171630/>> Acesso em: 17 nov. 2011.

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. 101 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

POUPART, Jean (Org.); DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRAXEDES, Karina. **An die ferne geliebte, op. 98 de L. V. Beethoven: a relação texto-música e o acompanhamento pianístico.** 2002. 204 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

RAMOS, Ana Consuelo. **Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo CLASP de Swanwick.** 2005. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

RAMOS, Eliana Asano. **As relações texto-música e o procedimento pianístico em seis canções de Ernst Mahle.** 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no Ministério de Louvor Somos Igreja.** 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

REGENSBURGER, Tamara Brooke. **Alan Louis Smith's Vignettes Ellis Island: the history, evolution and performance of a modern American song cycle.** 2009. f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The Graduate School, Ohio State University, 2009.

REIS, Luiz Neri Pfitzenreuter Pacheco dos. **Winterreise: um processo de construção de performance a dois.** 2010. 163 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RICH, Carol. **A manual for the vocal accompanist**. 2002. 115 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The School of Music, University of Washington, 2002.

RISARTO, Maria Elisa Ferreira. **A leitura à primeira vista e o ensino de piano**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Anita de Lima Simões. Manutenção e supressão de marcadores discursivos no processo de retextualização. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v.1, n. 39, p. 930-940, mai-ago. 2010. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N3\\_19.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N3_19.pdf)> Acesso em: 03 mai. 2013.

ROLDÁN, Nancy. The collaborative experience: ensemble performance in music studies. **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 102, jun/jul. 2005.

ROSA, Maria Virgínia Figueiredo P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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: <<http://hdl.handle.net/10400.14/12085>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SADIE, Stanley. **The new Grove dictionary of music and musicians**. Editor executivo: John Tyrrell. 2. ed. New York (USA): Oxford University Press, 2001.

SARROEIRA, Laura; FIALHO, Isabel. Liderança e cultura profissional: que relação (oes). Um estudo de caso. In: MAGALHAES, O; FOLQUE, A. **Práticas de investigação em educação**. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, 2012.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3. ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009. Coleção Métodos de Pesquisa.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Revisão: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

SWICEGOOD, Cynthia Clyburn. **Charlotte Martin: the making of an accompanist**. 1997. 170 f. Tese (Doutorado em Música) – The School of Music, The Florida State University, Tallahassee, 1997.

SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu; MENDES, Isabel Amélia Costa; TREVIZAN, Maria Auxiliadora; DAY, Rene A. Socialização profissional: estudantes tornando-se enfermeiros. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, jul/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt\\_v14n4a19.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt_v14n4a19.pdf)> Acesso em: 5 jun. 2013.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2011. Série Pesquisa.

TAN, Yunn Bing. **Teaching intermediate-level technical and musical skills through the study and performance of selected piano duos**. 2007. 104 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The College of Creative Arts, West Virginia University, Morgantown, 2007.

TAYLOR, Steven J; BOGDAN, Robert. **Introduction to Qualitative Research Methods: a guidebook and resource**. 3rd. ed. New York (USA): John Wiley & Sons, 1998.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia**. 2003. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VIEIRA, Alexandre. **Os professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEISS, Douglas Rodrigo Bonfante; LOURO, Ana Lúcia de Marques. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p. 132-144, jul/dez. 2011.

WENGER, Janice. Pre-rehearsal preparation: are your student pianists setting the stage for an effective collaborative rehearsal? **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 60, oct/nov. 2006.

\_\_\_\_\_. Educating the collaborative major: when, why and how. **The American Music Teacher Magazine**, Cincinnati, Ohio, USA, p. 33-36, oct/nov. 2008.

WHITE, Christopher Edward. **The art of accompanying the jazz vocalist: a survey of piano styles and techniques**. 2010. 91 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais) – The Graduate College, University of Illinois, Urbana, 2010.

WRISTEN, Brenda; EVFANS, Sharon; STERGIOU, Nicholas. Sight-reading versus repertoire performance on the piano: a case study using high speed motion analysis. **Faculty publications – School of Music**, paper 8, oct. 2006. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/8>> Acesso em: 06 jun. 2013.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome do Entrevistado:
Data:
Local:
Hora Início: _____ Término: _____
Tempo de Duração:
Idade:
Formação acadêmica:
( <input type="checkbox"/> ) graduação. Em: _____ ( <input type="checkbox"/> ) pós-graduação. Em: _____
Data de entrada no CEP-EMB: _____
Tempo de atuação: _____ anos.
Email: _____
Telefone: (____) _____

### 1 Início dos estudos musicais

Quando começou seu interesse pelo piano e seus estudos musicais? Como foi seu aprendizado?

Que experiências musicais você teve:

- a) Como pianista solista?
- b) Com outros músicos? [tocando em conjunto? Outros instrumentos, cantores? Música de câmara?]

Como foi sua escolha pelo curso universitário?

### 2 A atuação na profissão

#### 2.1 Inserção na profissão

Como foi a sua entrada na Escola de Música de Brasília, e mais especificamente no Núcleo de Piano Correpetição? [Como você ficou sabendo do concurso para a Escola de Música? Qual foi sua impressão geral da prova?]

Por que você escolheu esse tipo de trabalho? No início, qual era sua expectativa com esse trabalho? E depois quando você começou a trabalhar, o que foi diferente em relação às suas expectativas iniciais?

Como foi o início do seu trabalho na Escola de Música? [que dificuldades encontrou e o que fez para resolver?]

#### 2.2 Espaços, situações, conhecimentos e habilidades para atuação

Conte um pouco sobre sua trajetória no Núcleo de Correpetição:

- a) Que tipo de aluno atendeu [perfil, faixa etária, se aluno da rede regular, qual curso instrumental/canto];
- b) Quais espaços atuou e atua [em sala de aula, no palco, em provas de alunos];

Nesses espaços da Escola de Música, como você costuma desenvolver seu trabalho de correpetição? Por que? [Que procedimentos você adota e por que?]

O que você considera importante saber para trabalhar como correpetidor?

Como você costuma se preparar para o trabalho? [Quais são suas estratégias de estudo?] Sempre foi assim? O que foi se modificando ao longo do tempo?

Você já atuou em outros Núcleos fora da Correpetição? Por que?

### **2.3 Interações na atuação**

O que você costuma conversar com: [O que você tem aprendido com eles? ]

- os professores de instrumento e de canto
- os colegas pianistas correpetidores
- os maestros
- a Direção
- os alunos

Na sua opinião, como eles percebem o trabalho dos pianistas correpetidores?

### **2.4 A instituição: o Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília**

Você já realizou trabalhos de correpetição fora da Escola de Música? [Me fale um pouco dessa experiência]. Que relação você vê entre o trabalho de correpetição na Escola e fora dela?

### **3 Valores, significados, concepções**

Na sua opinião, o que é ser pianista correpetidor na Escola de Música de Brasília?

Para você, qual o papel do pianista correpetidor na Escola de Música de Brasília?

### **4 Finalização**

Você gostaria de comentar mais algum detalhe [experiência, comentário, lembrança de algum acontecimento] que não tenha sido falado? Ou perguntar algo que não tenha ficado claro?

### **Agradecimentos**

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,

\_\_\_\_\_, portador  
(a) da carteira de identidade \_\_\_\_\_, disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida pelo mestrando Guilherme Farias de Castro Montenegro, do Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”, da Universidade de Brasília, cujo objetivo é compreender como os pianistas corpetidores percebem os modos de ser e agir na profissão no contexto do Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP - EMB).

Autorizo a coleta de dados por meio de entrevista, bem como a publicação integral ou parcial dos resultados obtidos, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data e conforme os termos apresentados a seguir:

- A(s) entrevista(s) será(ão) gravada(s) em áudio somente para fins didáticos e de pesquisa, não podendo ser publicadas para qualquer outro fim;
- A entrevista não acarretará qualquer ônus financeiro para mim ou para a Escola;
- Eventualmente, o meu nome poderá ser citado para a publicação dos resultados dessa pesquisa, sendo vedada a citação para qualquer outro fim.
- A qualquer momento, e por qualquer razão, posso desistir ou me retirar da pesquisa, sendo os dados (até então) produzidos destruídos ou a mim devolvidos.
- A qualquer momento, posso tirar dúvidas referente à pesquisa, ao seu andamento e/ou aos resultados, por meio dos contatos do pesquisador, no telefone (61) XXX ou pelo email [gfmontenegro@gmail.com](mailto:gfmontenegro@gmail.com)
- A entrevista será fielmente transcrita em texto, e terei direito a revisá-la antes de sua análise ou da publicação de resultados.

Nestes termos, concordo em participar dessa investigação.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE C - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

À Direção do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP - EMB)  
Ao Sr. Diretor Ataíde de Mattos

Brasília, 31 de outubro de 2012.

Prezado Sr. Ataíde,

Meu nome é **Guilherme Farias de Castro Montenegro**, e sou aluno regular do curso de Mestrado Música em Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa em Concepções e Vivências em Educação Musical, sob **matrícula nº XXX**, e estou sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. Venho respeitosamente solicitar autorização para realizar pesquisa no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP – EMB). A investigação visa compreender como os pianistas colaboradores percebem a atuação profissional no contexto do CEP-EMB, e as inter-relações com suas identidades profissionais. Nesse sentido, o mestrando precisa coletar dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os pianistas do Núcleo de Piano Acompanhamento/Correpetição do CEP-EMB. A coleta está prevista para iniciar em novembro de 2012 e deverá se estender até abril de 2013, considerando que o período do recesso escolar poderá dificultar ou atrasar tal coleta.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, e para isto, deixo meus contatos abaixo:

Telefone: (61) XXX

Email: [gfmontenegro@gmail.com](mailto:gfmontenegro@gmail.com)

Atenciosamente,

---

GUILHERME FARIAS DE CASTRO MONTENEGRO  
Matrícula UnB: XXX

## APÊNDICE D – CARTA-CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

(Carta enviada por *email*)

Prezados Colegas,

Como alguns de vocês já sabem, estou realizando o mestrado em música na Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa em Concepções e Vivências em Educação Musical, e sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.

Minha pesquisa tem como objeto de estudo a atuação do pianista correpetidor e meu objetivo é compreender como o pianista correpetidor percebe os modos de ser e agir na profissão no contexto do CEP - EMB. Para cumprir o objetivo, pretendo adotar a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de dados.

Nesse sentido, gostaria de convidá-los a participar da pesquisa, na certeza que vocês terão muito a contribuir!

Caso aceitem o convite, por favor respondam este email ou me liguem no (61) XXX.

Obrigado pela atenção,

Guilherme F. C. Montenegro

**APÊNDICE E - CARTA DE ENCAMINHAMENTO À ESCOLA**

Ao Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP -EMB)

Prezado Diretor,

Venho por meio desta, encaminhar o aluno **Guilherme Farias de Castro Montenegro**, matrícula nº **XXX**, do curso de Mestrado *Música em Contexto* do Programa de Pós-graduação em Música do Departamento de Música da Universidade de Brasília, e solicitar autorização para que o pesquisador possa realizar pesquisa de campo nessa instituição. A pesquisa visa compreender como os pianistas correpetidores percebem seus modos de ser e agir na profissão no contexto do CEP-EMB. Nesse sentido, o mestrando necessita coletar dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com os pianistas que atuam no Núcleo de Correpetição, professores e alunos. É importante destacar que os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa só serão identificados com o seu consentimento.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos

Agradeço a atenção dispensada com o mestrando,

Sinceramente,

---

MARIA CRISTINA DE CARVALHO CASCELLI DE AZEVEDO

Matrícula UnB: XXX

Tel: XXX

**APÊNDICE F - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS**

Eu, \_\_\_\_\_(estado civil \_\_\_\_\_, carteira de identidade número \_\_\_\_\_), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias \_\_\_\_\_, transcritas e revisadas por mim, para **Guilherme Farias de Castro Montenegro**, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Brasília, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE G – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO LITERAL DE ENTREVISTA

aí eu não era, assim, iniciante! [risos] Na Fundação? Eu falava “Ah não. Já consegui remoção pra perto de casa, com filho pequeno. Eu ia pra casa almoçar e ia buscar na escola”. Então, vidinha assim bem reguladinha, né? Então eu só fui assumir esse concurso de Música que eu passei, quando ele já tava expirando o prazo! “Ah, não vou fazer outro concurso não! Eu vou assumir esse daí” Aí foi quando eu procurei essas outras escolas, né. De Ensino Especial, de Ensino Regular, de Ensino Normal. Aí então eu fiquei uns seis anos sem estudar. Sem tocar piano de jeito nenhum. Aí eu comecei a dar aula no Conservatório. Entrei no Conservatório pra dar aula, e aí eu tive que... “Não, agora eu tenho que estudar!” Aí eu comecei a tocar e lá a gente tinha, eu tinha oportunidade pra fazer correpetição!

G: Ah é?!

ER: É. Porque aí começaram a vir alguns professores de, de flauta, de violino. E aí não tinha ninguém que acompanhasse os alunos desse, desses professores lá. E, e a gente assim... o Conservatório é um lugar... era ne?! Era um lugar muito gostoso de trabalhar! Eu tinha umas amizades com os colegas, né?! Então a gente preparava, assim: “Ah, vamo preparar alguma coisa pra próxima apresentação dos alunos?” Aí então a gente fazia isso! Estudava, pegava um repertório e ficava lá... Não ganhava nada [risos]

G: Mas esse repertório, você fazia com os professores?

ER: Fazia repertório com os professores. Tinha professor de canto, professor de violino, de flauta. E tocava pros alunos deles! Porque, assim, eu já tocava pros alunos deles. “Ah, vamo tocar nós dois juntos?” “Ah, vamo!” [risos]

G: Aham-ham! [risos]

ER: Na, na boa, assim, né?!

G: É.

ER: E a gente, assim, e com aquela necessidade de continuar estudando! E não era uma coisa de ficar só dando aula de piano, você pára, né! Você não sabe, ne? [risos] Mas o professor de piano, se tiver só aluno, ele num... ele não toca, ne! Então quando você tem oportunidade de tocar...? Sempre colocando os alunos pra tocar, né!

G: Então depois que você formou e você procurou... acho que seis anos depois, o Conservatório?

ER: É, eu acho que foi um pouquinho antes disso...

G: Mais ou menos...

ER: É, foi isso mesmo. Aí eu...

G: Aí você começou...

ER: Aí eu comecei a dar aula. Começando a dar aula, comecei a ter que tocar com os, pros meninos que tavam lá! E aí eu comecei a estudar. Aí que eu voltei a ter um pouquinho de aula. E depois não dava mais pra ter aula, aí eu fiquei só tocando, tocando...

G: Entendi. E aí como é que foi essas primeiras experiências tocando em conjunto?

ER: Tocando em conjunto? Ah, eu...! Eu gostei muito. Primeiro porque a gente não tinha... é, nenhum compromisso formal!

G: Como assim?

ER: Assim, num, num tinha ninguém que chegava e falava: “Olha, eu quero que vocês preparem tal repertório, e tal” Não! Era bem espontâneo! Então tinha...eu escolhia o repertório que eu queria. Ensaiaava quando podia, no tempo que dava. Quando tava pronto: “Bom, na próxima apresentação que tiver, nós vamos apresentar.” Então foi uma forma, assim, bem, bem suave né, [risos] de começar! Eu acho que se eu tivesse vindo... Por exemplo, a Escola de Música, chega aqui: “Olha, pega esses alunos todos!” Aí você pega [aluno] de do B1 ao T8, né?! [risos]

G: Sei.

ER: Não deve ser muito fácil, não! Pra mim foi mais tranquilo por causa disso! Porque a gente...[no Conservatório] tinha muito, muito domínio na escolha do repertório! Então eu escolhia aquilo que tava melhor pra tocar. Na medida que, que as coisas iam melhorando, a gente: “Ah, vamo tentando aqui...”

G: Mas por que que não seria igual aos alunos aqui da Escola, do B1 ao T8...?

ER: Porque aqui [na EMB] você tem prazo pra apresentar! Você tem um semestre, um bimestre pra apresentação. Lá [no conservatório], não! A gente escolhia o repertório. E aí nas horas vagas, a gente marcava os ensaios! Entendeu?

G: Então não tinha um, uma apresentação já marcada?

ER: Não. A gente... Eu sempre faço assim: convidava as pessoas, né, preparava o repertório. “Quando estiver pronto, a gente coloca na fogueira!” [risos coletivos]

G: [risos] Entendi!

ER: E às vezes assim, quando tava quase [pronto] “Não, vamo fazer o seguinte: vamo marcar uma apresentação porque a gente se esforça! A gente tem que dar um jeito de tocar esse negócio aqui!”

G: E como é que era essa fogueira? [risos coletivos]

ER: Como era essa fogueira...? Ah...Porque tudo no Conservatório de Música... O Conservatório era o lugar onde todo mundo tinha estudado, e tava lá, voltando pra dar aula! Então era um ambiente muito familiar. Tava tocando pros alunos, né? [Pausa] Era muito tranquilo! Aqui a gente...

## APÊNDICE H – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

### 1 OS MODOS DE SER E AGIR NA FORMAÇÃO MUSICAL

#### 1.1 Iniciação musical

- 1.1.1 Interesse e identificação pela música e pelo piano
- 1.1.2 (Escolha) e aquisição do instrumento
- 1.1.3 Influências da família, Igreja
- 1.1.4 Incentivo do professor
- 1.1.5 Valores da iniciação: tocar em público

#### 1.2 Contextos de formação e modalidades de ensino do piano

- 1.2.1 Aula particular
- 1.2.2 Escolas Técnicas e Conservatórios
- 1.2.3 Universidade
- 1.2.4 Igreja
- 1.2.5 Auto-aprendizagem

#### 1.3 Formação continuada

- 1.3.1 Trabalho: aprendizagem na prática
- 1.3.2 Importância da formação continuada
- 1.3.3 Aprendizagem com os alunos
- 1.3.4 Aprendizagem com os professores e com os pares
- 1.3.5 Instrumentos complementares ao piano (2º. e 3º. instrumento)
- 1.3.6 A pós-graduação como formação continuada

#### 1.4 Práticas musicais em conjunto

- 1.4.1 Acompanhamento de outros músicos: Igreja, universidade, escola, conservatório, colégio.
- 1.4.2 A orquestra
- 1.4.3 O coral: Igreja, universidade
- 1.4.4 A banda: grupo feminino, na Igreja, big band
- 1.4.5 O piano a 4 mãos
- 1.4.6 Músicas a dois pianos
- 1.4.7 As práticas musicais na Igreja: o culto, os casamentos
- 1.4.8 Os grupos de música de camara
  - 1.4.8.1 Os grupos organizados nos cursos técnicos e na graduação
  - 1.4.8.2 Os grupos organizados como projetos pessoais: duos, trios e quartetos

#### 1.5 Escolha profissional

- 1.5.1 Reconhecimento social e familiar
- 1.5.2 Busca pela subsistência: preocupação e necessidade de inserção no mercado de trabalho
- 1.5.3 Identificação pela música e o prazer em tocar
- 1.5.4 Formação musical: assimilação dos valores da profissão

### 2 OS MODOS DE SER E AGIR NA PROFISSÃO

## **2.1 Inserção profissional**

2.1.1 Requisitos de contratação/admissão na instituição escolar

2.1.1.1 As provas de concurso: concurso de remoção, temporário e efetivo

2.1.1.2 A licenciatura em Música

2.1.2 Socialização com os pares: busca de reconhecimento, aprovação e validação do trabalho na instituição.

2.1.3 Os sentimentos: Expectativas (aprovação em concurso e efetivação emprego), receios, dúvidas, medos, insegurança – Fase de adaptação/familiaridade com o trabalho.

2.1.4 O trabalho na Escola: a oportunidade de emprego, a estabilidade, as carências de profissionais na escola

## **2.2 Características psicológicas e habilidades e conhecimentos profissionais**

2.2.1 Características psicológicas: calma, flexibilidade, versatilidade, adaptabilidade, sensibilidade.

2.2.2 Noções de respiração

2.2.3 Conhecimento do texto

2.2.4 Conhecimentos de fonética e pronúncia

2.2.5 Conhecimento do estilo musical

2.2.6 Conhecimento sobre funcionamento dos instrumentos musicais

2.2.7 Conhecimento de repertório

2.2.8 Conhecimentos de línguas estrangeiras

2.2.9 Escuta atenta

2.2.10 Domínio técnico do instrumento (piano)

## **2.3 Espaços e situações de atuação**

### **2.4 Dificuldades da/na atuação**

2.4.1 Infraestrutura

2.4.1.1 Escassez de salas de ensaio

2.4.1.2 Tratamento acústico das salas

2.4.1.3 Outros materiais: banco regulável para piano

2.4.2 Escassez de Recursos Humanos

2.4.3 (Sobrecarga de alunos)

2.4.4 Ergonomia no trabalho

2.4.4.1 Exposição do ouvido em ambiente sonoro por tempo prolongado

2.4.4.2 Postura física inadequada no piano

2.4.4.3 Esforço físico e mental no trabalho

2.4.4.4 (Sobrecarga de horas)

2.4.4.5 Estresse, LER (tendinite), tensão

2.4.5 Complexidade intelectuais, motoras e cognitivas

2.4.5.1 Repertórios difíceis de executar ao piano

2.4.5.2 Grande quantidade de repertório para pouco tempo

2.4.5.3 Aquisição de habilidades e destrezas

2.4.6 Piano: instrumento de trabalho (dentro de infra-estrutura?)

2.4.6.1 Desgaste/desafinação do piano

2.4.7 Organização do calendário escolar em ciclo semestral

2.4.8 Característica pessoal: o ouvido absoluto (dentro de complexidades motoras??)

2.4.9 Formação musical: ausência de cursos específicos

## **2.5 Interações no trabalho**

- 2.5.1 Interações com os alunos
- 2.5.2 Interações com os pares
- 2.5.3 Interações com os professores

## **2.6 Princípios, estratégias e procedimentos da atuação**

- 2.6.1 Dominar a execução musical e técnica do piano
- 2.6.2 Garantir refinamento técnico e musical do aluno desde princípio
- 2.6.3 Sinalizar as entradas do solista
- 2.6.4 Elaborar arranjos
- 2.6.5 Realizar diagnóstico do desenvolvimento musical do aluno e suas dificuldades
- 2.6.6 Estudo individual do repertório
- 2.6.7 Ouvir gravações/interpretações diversas
- 2.6.8 Dividir a música em partes
- 2.6.9 Executar a obra musical completa
- 2.6.10 Agendar compromissos e apresentações com antecedência
- 2.6.11 Gravar repertório para os alunos
- 2.6.12 “Limpar dicção”
- 2.6.13 Não interromper aula do professor
- 2.6.14 Ter partituras legíveis/nítidas
- 2.6.15 Desenvolver relação de confiança com o aluno

## **2.7 Concepções sobre leitura à primeira vista**

### **2.8 Dimensões pedagógicas nos modos de ser e agir**

- 2.8.1 Desenvolvimento musical: expectativas e preocupações com o aluno
- 2.8.2 Ensinar (o que ensinar)
  - 2.8.2.1 As atividades complementares
- 2.8.3 Metodologias de ensino (como ensinar)
- 2.8.4 Identificação das dificuldades de aprendizagem musical
- 2.8.5 Concepções sobre o ensino de música: orientar, ajudar, indicar, discutir, corrigir, mostrar, sugerir, auxiliar.
- 2.8.6 Incentivo e apoio à aprendizagem
- 2.8.7 Relação professor e aluno (mestre discípulo)
- 2.8.8 Execução musical como prática pedagógica
- 2.8.9 Influência da formação na dimensão pedagógica

### **2.9 Estrutura e organização do trabalho na escola**

- 2.9.1 Surgimento e organização do NPAC
- 2.9.2 Encaminhamento de repertório pelo professor ao pianista
- 2.9.3 Os cursos básico e técnico da escola
- 2.9.4 O horário escolar: duração das aulas
- 2.9.5 O tempo escolar: os ciclos bimestrais e semestrais

## **3 AS PERCEPÇÕES SOBRE OS MODOS DE SER E AGIR NA PROFISSÃO**

### **3.1 Percepção sobre si mesmo (Identidade profissional)**

- 3.1 Músico / pianista
- 3.2 Professor

### **3.2 Percepções dos pianistas sobre como os outros os veem na profissão**

- 3.2.1 Visão dos alunos
- 3.2.2 Visão dos professores
- 3.2.3 Visão da direção
- 3.2.4 Visão dos regentes
- 3.2.5 Visão dos pares

### **3.3 Valores e representações da profissão**

- 3.3.1 Colaboração como trabalho de Educação Musical: educar o aluno, ensinar, ver desenvolvimento
- 3.3.2 Colaboração como trabalho de Execução Musical
  - 3.3.2.1 Prazer em tocar e fazer música
  - 3.3.2.2 Descoberta de repertórios e “universos instrumentais”
  - 3.3.2.3 Parte musical do piano como apoio, base: pianista como orquestra
  - 3.3.2.4 Fazer musical coletivo: troca de experiências, grupo como apoio da execução, dimensão social do grupo
- 3.3.3 Colaboração como arte: profissional-artista e a produção da sua arte
- 3.3.4 Colaboração como trabalho em equipe: parceria, divisão de responsabilidade, cooperação entre PC, professores e alunos
- 3.3.5 Colaboração como leitura à primeira vista
  - 3.3.5.1 Rapidez, agilidade e imediatismo na preparação e execução de músicas
  - 3.3.5.2 Execução musical pela partitura

### **3.4 O papel do pianista colaborador na escola**

- 3.4.1 Fazer música e tocar com o aluno
- 3.4.2 Ensinar a interpretação musical ao aluno
- 3.4.3 Colaborar com o professor de instrumento/canto durante as aulas

## APÊNDICE I – EXEMPLO DE REDUÇÃO DE DADOS

### 2.2 Conhecimentos, habilidades e Competências profissionais

Apesar disso tudo, eu pude lecionar em Portugal, e no Brasil, as vernáculas, porque falei os idiomas. Eu conheço a pronúncia dessas línguas, né?! Então, o can... e é... quer dizer, isso foi separado, né?! Enquanto correpetidor, a gente tem que saber a pronúncia dessas línguas todas, mas sem, sem... é claro, sem necessidade desse, desse, de um diploma em línguas, porque você aprende ali, igual cantor, as regrinhas, e tal. E você vai corrigir os cantores na hora de cantar! Por isso, é fundamental, pro correpetidor de canto, né? (EB, p. 47)

É...é, eu acho que saber diferenciar os estilos. É, tecnicamente, né, musicalmente falando, né? Seria isso. Ter uma boa leitura, né? É, saber também, sei lá. Fazer umas reduções, umas adaptações, porque às vezes quando a gente toca redução pra orquestra, aquilo não funciona muito bem, né?! Ou então a gente vê aquilo escrito, né, e morre tocando aquele negócio. E quando vê aquele negócio é tão insignificante, que nem soa tanto. Enquanto isso tem, você tem que cantar uma outra coisa, né? Então eu acho que tem que ter essa...(ER, p. 89-90)

No, na nossa função, principalmente aqui na Escola de Música, a gente tem que ter muita flexibilidade, é... porque a gente toca para os professores. Às vezes, até se... assim, com opiniões divergentes, mesmo! O aluno, ele acha que o aluno tem que tocar de um jeito! No outro semestre você pega o mesmo repertório, o professor acha que ele tem que tocar não daquele jeito.... de um jeito totalmente diferente! Então...(ER, p. 90)

Então assim, aí eu percebia que o aluno ficava...morrendo, com falta de ar, e aí assim, eu tava tranquila! Eu achava que não tinha tantos, não tinha tantas coisas difíceis na peça. E aí eu fui perguntar, fui perguntar pros oboístas, fui perguntar pro professor e ele falou: “Não, essa peça é bem difícil!! Porque é difícil de...a respiração! Porque não...você tem poucos momentos de respiração!” Tudo isso são informações que, pro correpetidor, é interessante, né, você saber! Você saber, é, se o instrumentista vai precisar respirar, e aonde ele vai precisar respirar...! E por exemplo, nas músicas de canto, é, é interessante você saber a tradução da música, você saber sobre o que que ele tá falando...né?! É...mais pra frente, é interessante até você, tem correpetidores que sabem a, que sabem corrigir o italiano; sabe corrigir o alemão! Isso eu ainda não sei, mas eu pretendo até estudar, porque eu sei que isso é uma forma de apoio! Muitas vezes os cantores precisam! Às vezes, só de um toque: “Olha, o italiano tá errado aqui...” Esse tipo de coisa assim. Então eu acho que o correpetidor, ele quanto mais informações ele puder reunir sobre a peça, sobre o que ele tá tocando - é melhor pro aluno que tá chegando ali, né? [...]Eu acho que, no geral, é isso mesmo - é você saber...é você ter informações sobre a peça; você ter informações sobre, sobre o instrumento; quais são as complexidades do instrumento, naquela peça...quem é o compositor; qual é o período; qual é o estilo. Acho que essas são as maiores... (ED, p. 111-112)

Ah, eu acho que é legal você, você entender...como é que funciona outros instrumentos. Até pra você entender quais são as complexidades, né, dos outros instrumentos, pra você ...ser um melhor correpetidor! [voz mais baixa] Eu acho que seria isso.(ED, p. 114)

Aí é só...[pausa] É...tá! O que eu acho que é interessante falar, da correpetição, é que como correpetidor, a gente precisa manter um nível técnico no instrumento. Estar com a técnica em dia. Então, na verdade, acredito que a gente precisa ter, todos os dias, umas duas horas e meia. Seria o mínimo, né! De, de tempo pra estudar. É o mínimo! Claro que o ideal é mais, mas o mínimo é duas horas e meia. Só pra gente! Não necessariamente pra estudar o repertório do aluno, né?! Pra gente poder manter a técnica. Se eu for estudar, dependendo do repertório que eu for tocar, eu preciso de mais tempo pra estudo! (ES, p. 125-126)

No coral, a gente aprende...você tem que seguir uma regência. Na correpetição, você também tem que aprender a seguir o aluno! Então você aprende a ouvir! O coral, o coral profissional, você tem que ouvir! (ES, p. 132)

Mas aí eu vejo que aí a música sempre abrange desafios que , é...que é aquilo que eu falei – tem a parte mental, tem a parte motora, mas tem a parte emocional! Então o correpetidor é uma pessoa que também tem que ter, assim digamos, paciência! Porque o, às vezes o emocional do aluno é que tá perturbado. O aluno sabe tocar...e ele pode tá perturbado. Então já aconteceu de ter alunos que, que você tem que terminar um ensaio mais cedo, porque o aluno não está se sentindo bem! Às vezes ele não dormiu direito! Às vezes o aluno tá...naquele dia, tá depressivo. E você não...não adianta insistir! No, por exemplo, no caso do canto, isso é muito visível, né?! A voz... Se o aluno tiver um pouquinho gripado...ele sente mais dificuldade! O aluno de sopro, ele vai sentir, ele [...]Então a gente tem que ...assim, no caso da correpetição, a gente tem que tá atento, sempre, a essa parte de...de, também, emocional, do aluno, né?! (ES, p. 132-133)

Por exemplo, no caso do canto... como, como a gente, também, com o aluno adiantando, a gente acaba ensaiando sozinho. Com o aluno de canto, se ele tiver conhecimento de línguas, vai ser muito bom! E...e claro! Se eu acompanho mais aulas de canto, eu acabo conhecendo mais o repertório! Então se eu conhecer o repertório a fundo, eu vou tocar melhor! Ne? Sendo ouvindo gravações, vendo DVD's. É...eu acredito que o ideal seria: se eu vou me especializar com cordas, também que eu aprendesse um pouco...do instrumento! Eu acho que esse é o ideal! Que eu imagino! E eu gostaria! Mas não tenho, não tive, ainda, essa oportunidade. Com o canto, sim! Porque como eu cantei no coral, mesmo eu tendo parado, eu sempre tenho feito aula de canto. Então, assim, você conhecendo o funcionamento do instrumento, você, você correpete melhor! Se eu soubesse tocar violino, eu acredito que eu correpetiria melhor! (ES, p. 138-139)

Ah! O correpetidor tem que ser um, uma pessoa que tenha, ele tem que ser paciente! Ele tem que ser aberto! Ele tem que ser calmo! Paciente, por causa disso: que a gente recebe alunos...de todos os tipos...né! A gente recebe alunos iniciantes, intermediários e avançados! A gente recebe alunos que são calmos, tranquilos, que sabem tocar a peça e que fizeram todo o dever de casa. A gente recebe alunos... que são nervosos e ansiosos. Recebe alunos que não estudam. A gente tem que ser, assim...tem que ter, assim, uma postura aberta de, de...eu acredito que o correpetidor tem que ser calmo, calmo. Porque o aluno...às vezes o aluno é nervoso e agitado, e o professor dele também é! Às vezes existe isso: às vezes, a gente identifica! (ES, p. 142)

Ah, o que eu falei pra ela? O que que um correpetidor é formado? O correpetidor é uma pessoa que sabe tocar piano muito bem! Então, ele poderia até ser um professor de piano, porque ele sabe tocar piano muito bem. Ele estudou piano, né! Além disso...além disso, ele fez um curso na Universidade [...]Um correpetidor tem que saber tocar piano. “Outra coisa”, eu falei pra ela...vamos dizer assim, às vezes um professor de piano, ou uma pessoa que toca muito bem o piano, você dá uma partitura. Ele leva pra casa, estuda e daqui um tempo ele traz. Ele tem que olhar. A gente não. Você abre uma, uma partitura, a gente toca na mesma hora, toca! Toca! Tá certo que pode levar pra casa, e depois ao longo do semestre. Vamos dizer, um concerto: a gente vai estudando, preparando melhor. Mas é uma coisa que a gente lê e já toca de, de...e já lê e toca a primeira vista. A prima vista. É assim! Então um correpetidor faz isso. Além disso, um pianista ou um outro instrumentista: você tá tocando, você não ouviu bem aquele acorde, você faz...você dá uma rallentada, você faz um fraseado em cima. A gente, além da nossa parte, a gente tem que ler a parte do, do que você tá tocando, né! Então eu falo assim: “Olha, você vê uma partitura de um correpetidor e de um pianista. Tem a parte pianística, do nosso piano. E tem sempre a parte do, do, de quem a gente está acompanhando. (EM, p. 163-164)

**ANEXOS**

## **ANEXO A – EMENTA DE DISCIPLINA: PERFORMANCE COM PIANO**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA  
NÚCLEO DE PIANO ACOMPANHAMENTO  
PROPOSTA DE DISCIPLINA: **PERFORMANCE COM PIANO**  
PROFESSORES: PIANISTAS NÚCLEO ACOMPANHADORES

### **EMENTA**

Desenvolvimento e aperfeiçoamento do **repertório standard do instrumento, com piano**, proposto pelos cursos básico e técnico das áreas instrumentais e vocais do CEP-EMB. Ênfase nos aspectos interpretativos e artísticos. Estudos práticos, através de instrução individual, para aperfeiçoamento da performance do aluno, visando uma ou várias apresentações públicas do aluno a cada semestre.

### **OBJETIVOS**

Formação do aluno em intérprete profissional pelo desenvolvimento progressivo de elementos interpretativos, artísticos e musicais, tais como: estilo, agógica, dinâmica, afinação, pulso, entre outros.

### **CONTEÚDO**

Repertório obrigatório do programa de cada núcleo, estabelecido pelo(s) professor(es) de instrumento/voz, que atende às exigências das provas de admissão em escolas e faculdades de música, concursos nacionais e internacionais. Abrange a música internacional e brasileira em diversos estilos de época, escrito para instrumento/voz e piano (original ou em forma de transcrição ou redução).

### **METODOLOGIA**

- Estudo individual do repertório selecionado - Ensaios com o professor da disciplina - Estudos de aspectos interpretativos e artísticos - Apresentação pública do repertório trabalhado

### **CARGA HORÁRIA**

1 hora-aula semanal. Limite de 2 semestres.

### **AVALIAÇÃO**

A avaliação da aprendizagem dar-se-á ao longo dos encontros durante o semestre, considerando-se a assiduidade, pontualidade, estudo do repertório e cumprimento das atividades solicitadas. Serão computados, ainda, os resultados de apresentações públicas sob a supervisão do professor da disciplina e demais professores instrumentistas / vocais.

## **ANEXO B – EMENTA DE DISCIPLINA: CORREPETIÇÃO**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA  
NÚCLEO DE PIANO ACOMPANHAMENTO  
PROPOSTA DE DISCIPLINA: **CORREPETIÇÃO**  
PROFESSORES: PIANISTAS NÚCLEO ACOMPANHADORES

### **EMENTA**

Desenvolvimento e aperfeiçoamento do **repertório standard de canto com piano**, proposto pelos cursos básico e técnico de Canto Lirico do CEP- EMB. Ênfase nos aspectos interpretativos e artísticos. Estudos práticos, através de instrução individual, para aperfeiçoamento da performance do aluno, visando uma ou várias apresentações públicas do aluno ao final do curso básico ou técnico.

### **OBJETIVOS**

Formação do cantor em intérprete profissional pelo desenvolvimento progressivo de elementos interpretativos, artísticos e musicais, tais como: estilo, agógica, dinâmica, afinação, pulso, dicção entre outros.

### **CONTEÚDO**

Repertório do programa de canto, estabelecido pelo professor de voz, que atende às exigências das provas de admissão em escolas e faculdades de música, concursos nacionais e internacionais.

Abrange a música internacional e brasileira de ópera e/ou canção de câmara nos seus diversos estilos composicionais e estéticos.

### **METODOLOGIA**

- Estudo individual do repertório selecionado - Ensaios com o professor da disciplina - Estudos de aspectos interpretativos e artísticos - Apresentação pública do repertório trabalhado.

### **CARGA HORÁRIA**

1 hora-aula semanal.

### **AVALIAÇÃO**

A avaliação da aprendizagem dar-se-á ao longo dos encontros durante o semestre, considerando-se a assiduidade, pontualidade, estudo do repertório e cumprimento das atividades solicitadas. Serão computados, ainda, os resultados de apresentações públicas sob a supervisão do professor da disciplina.