

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

JOSÉ FRANCISCO DA COSTA

**LEITURA À PRIMEIRA-VISTA NA FORMAÇÃO DO
PIANISTA COLABORADOR A PARTIR DE UMA
ABORDAGEM QUALITATIVA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Música. Área de concentração: Fundamentos Teóricos.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Ricardo Basso Ballestero.

CAMPINAS, 2011

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

C823L Costa, José Francisco da.
Leitura à primeira- vista na formação do pianista colaborador a partir de uma abordagem qualitativa. / José Francisco da Costa – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ricardo Goldemberg.
Coorientador: Luiz Ricardo Basso Ballestero.
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Leitura. 2. Pianistas. 3. Música de câmara.
4. Acompanhamento musical. I. Goldemberg, Ricardo.
II. Ballestero, Luiz Ricardo Basso. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. IV. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Sight-reading in the formative years of collaborative pianists from a qualitative approach.

Palavras-chave em inglês (Keywords):

Reading

Pianists

Chamber music

Accompaniment, Musical

Área de Concentração: Fundamentos teóricos

Titulação: Doutor em Música.

Banca examinadora:

Ricardo Goldemberg (Orientador)

Adriana Giarola Kayama

Mauricy Matos Martin

Achille Guido Picchi

Mário Rodrigues Videira Júnior

Helena Jank

Maria Lúcia Senna Machado Pascoal

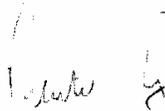
André Luís Silva Rangel

Data da defesa: 14-12-2011

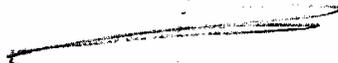
Programa de Pós-Graduação: Música

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

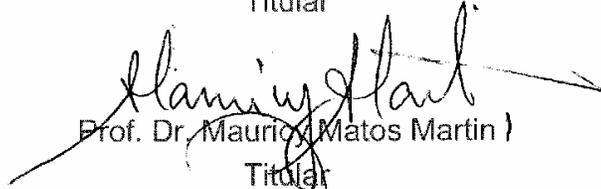
Defesa de Tese de Doutorado em Música, apresentada pelo Doutorando José Francisco da Costa - RA 920704 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



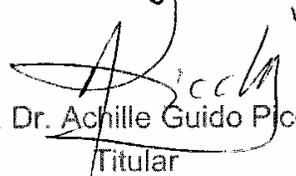
Prof. Dr. Ricardo Goldemberg
Presidente



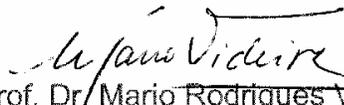
Profa. Dra. Adriana Giarola Kayama
Titular



Prof. Dr. Mauricio Matos Martin
Titular



Prof. Dr. Achille Guido Picchi
Titular



Prof. Dr. Mario Rodrigues Videira Junior
Titular

AGRADECIMENTOS

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa de estudos que possibilitou este doutorado;

Ao Prof. Dr. Ricardo Goldemberg, pela orientação sempre precisa e pela confiança em meu trabalho;

Ao Prof. Dr. Luiz Ricardo Basso Ballestero, pela coorientação presente, inspiradora e generosa;

Aos professores de canto com os quais venho trabalhando, meus grandes mestres na arte da colaboração pianística, em especial à Niza de Castro Tank, Adriana Giarola Kayama, Suzel Cabral e Inácio de Nonno;

À sempre mestra, minha ex-professora de piano, Fulvia Escobar, pela base técnica e musical que me possibilitou seguir adiante;

À todos os professores da Unicamp, por serem parte importante da minha formação artística;

Aos cantores, colegas de colaboração musical, por me tornarem um apaixonado pelo universo da obra vocal;

Aos alunos de piano da Unicamp que, de forma voluntária e anônima, aceitaram participar desta pesquisa: este trabalho não existiria sem a presença de vocês;

Aos colegas pianistas colaboradores, que atenderam prontamente ao meu pedido de auxílio, contribuindo com suas experiências e opiniões sobre nossa profissão;

A todos que, de uma forma ou de outra, acompanharam estes anos de estudo e pesquisa e torceram pela conclusão deste trabalho.

“A vida não espera de nós sacrifícios inatingíveis, ela apenas pede que façamos nossa jornada com alegria em nosso coração e sejamos uma bênção para todos aqueles que nos rodeiam. Assim, se fizermos um mundo melhor com a nossa visita, estaremos cumprindo com a nossa missão”.

Edward Bach

RESUMO

Durante sua formação, um pianista pode receber treinamento para atuar em diversos campos profissionais: concertos e recitais, música de câmara, ensino e pesquisa, entre outras. Especialmente para algumas atividades relacionadas à música feita em conjunto, o pianista precisa ter a habilidade de ler à primeira-vista com desenvoltura e conseguir, através de uma leitura eficiente, preparar repertório em pouco tempo. Entretanto, leitura à primeira-vista é considerada por muitos jovens pianistas como uma habilidade inata, exigindo grandes esforços para adquiri-la. O fato é que os estudantes de piano, em sua maioria, não recebem o devido treinamento em leitura ao longo dos anos de sua formação, criando-se uma lacuna entre o nível de dificuldade do repertório solo e o da capacidade de reconhecimento, durante a leitura à primeira-vista, das informações contidas na partitura. Esta pesquisa, dividida em três etapas, procurou, inicialmente, a constatação deste fato através de testes de leitura à primeira-vista, aplicados a estudantes de graduação em piano. A segunda etapa tratou da criação de um laboratório experimental de leitura à primeira-vista aplicada à colaboração pianística, com o intuito de fornecer subsídios para a formação dos jovens pianistas nesta área. Contando com a participação voluntária de estudantes de graduação em piano, foi possível aplicar e avaliar esta proposta, utilizando-se como base o repertório para canto e piano. Por fim, buscou-se a confirmação desta deficiência em pianistas experientes e atuantes profissionalmente na área da colaboração pianística, através de entrevistas de caráter biográfico. Diferentemente de outros trabalhos, cujo foco principal é o levantamento bibliográfico, esta pesquisa se propôs a extrair dos sujeitos suas impressões, vivências e observações, através da coleta de dados contidos em depoimentos. A metodologia que mais se adequa a este tipo de abordagem é a qualitativa, tendo como ferramenta de tratamento dos dados a análise de conteúdo, a fim de organizar, categorizar e analisar os discursos. Comprovou-se, ao mesmo tempo, a deficiência na formação dos pianistas em leitura à primeira-vista e as inúmeras contribuições que este treinamento, devidamente orientado, pode trazer em sua atuação profissional, especialmente na colaboração pianística.

Palavras-Chave: leitura à primeira-vista, colaboração pianística, pianista colaborador, música de câmara, correpetição, acompanhamento.

ABSTRACT

During their formative years pianists can receive extensive training to act in several professional fields: concerts and recitals, chamber music, teaching and research, among others. Especially in activities related to ensemble playing, pianists need to develop the ability to sight-read with ease and should be able to prepare repertoire on short notice. However, sight-reading is regarded by many young pianists as either an innate ability or a very hard skill to acquire. The fact that the majority of the students do not receive specific training in sight-reading throughout their musical education creates a gap between the level of their solo piano repertoire and their capacity to recognize musical information on the score during their sight reading. This research is divided into three parts. The first one aimed to verify this fact by applying sight-reading assessment tests to undergraduate piano students. The second step dealt with the creation of an experimental laboratory of sight-reading applied to the collaborative piano in order to provide tools to improve undergraduate piano students' sight-reading skills. Using diverse vocal repertoire, it was possible to apply and evaluate this plan with volunteer undergraduate students. Finally, we sought to confirm similar absence of specific training in experienced and professional pianists, who are active in the collaborative piano field, through biographical interviews. Unlike other studies, whose primary focus is the literature, this research set out to assimilate the impressions, experiences and observations from the respondents, by collecting data in interviews. The methodology most suited to this type of approach is the qualitative one, and as a tool for data processing, we have used the content analysis (procedures) in order to organize, categorize and analyze speeches. The research demonstrated both the deficiency in the training of pianists in sight-reading and the many contributions that a well oriented training can bring in their professional practice, especially in collaborative piano.

Keywords: sight-reading, collaborative piano, collaborative pianist, chamber music, ensemble playing, coaching, accompanying.

Lista de Figuras

Figura 1: As quatro categorias e suas respectivas unidades de contexto	52
Figura 2: G. Bizet – Ma vie a son secret (compassos 10-18)	54
Figura 3: G. Donizetti – La conocchia (compassos 01-12)	55
Figura 4: G. Fauré – Aurore (compassos 04-09)	56
Figura 5: G. Bizet – Vieille chanson (compassos 01-07)	57
Figura 6: G. Puccini – Morire? (compassos 20-27)	59
Figura 7: G. Fauré – En prière (compassos 06-11)	60
Figura 8: Quadro das categorias temáticas dos depoimentos.....	241
Figura 9: Mozart – Abendempfindung K. 523 (compassos 01-10)	243
Figura 10: As três categorias e suas unidades de contexto	261

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
1.1 Colaboração pianística: definição	7
1.2 Leitura à primeira-vista: considerações	12
1.3 Outros aspectos da colaboração pianística: o preparo de uma obra	19
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1 A opção pela pesquisa qualitativa	26
2.2 Análise de conteúdo	
2.2.1 Definição	28
2.2.2 Análise temática e análise documental	30
2.2.3 A pré-análise	30
2.2.4 A codificação	32
2.2.5 A categorização.....	33
2.2.6 A inferência	34
2.3 A entrevista como forma de coleta de dados	34
3 AS TRÊS ETAPAS DA PESQUISA	
3.1 A necessidade de treinamento orientado em leitura à primeira-vista na etapa de formação do pianista colaborador	39
3.1.1 As entrevistas	42
3.1.2 Os resultados	49
3.1.3 O resultado sonoro das leituras	53

3.1.4 Cruzamento dos dados	61
3.1.5 Conclusão	62
3.2 Laboratório de leitura à primeira-vista aplicada à colaboração pianística	65
3.2.1 Descrição individual do processo de desenvolvimento da leitura	
Sujeito A	73
Sujeito B	100
Sujeito C	131
Sujeito D	165
Sujeito E	184
Sujeito F	201
3.2.2 Análise individual das entrevistas	216
3.2.3 Análise categorial	237
3.2.4 Conclusão	245
3.3 A formação e a atuação de pianistas colaboradores na atualidade	246
3.3.1 As entrevistas	250
3.3.2 Categorização	258
3.3.3 Discussão dos resultados	262
CONSIDERAÇÕES FINAIS	267
REFERÊNCIAS	273
BIBLIOGRAFIA	277

INTRODUÇÃO

O campo de trabalho para um pianista profissional é bastante variado e pode se adequar ao perfil de cada músico. Ele pode ser um concertista ou recitalista, trabalhar com música de câmara, com coros e em orquestras, pode se dedicar à carreira acadêmica e ser um professor ou pesquisador; se sua formação for na música popular, ele tem a opção de integrar uma banda de jazz ou música instrumental, trabalhar em estúdios de gravação, tocar na noite, etc.

O pianista que trabalha em conjunto com outros instrumentistas ou vozes precisa ter a habilidade de ouvir o outro músico, interagir de forma a gerar um resultado sonoro-musical integrado. Várias podem ser suas funções e, dependendo da responsabilidade, pode ser considerado um cointérprete (quando toca uma obra junto com outro músico, cooperando para a sustentação da outra parte e influenciando em seu resultado sonoro), um ensaiador (se estiver auxiliando um regente no preparo de um coro ou na marcação com solistas antes do ensaio com orquestra), ou um preparador (que exerce função de orientação e avaliação do trabalho).

Propomos, neste trabalho, a utilização de um termo mais abrangente e que expressa uma posição de igualdade entre os músicos, nesta relação que é, acima de tudo, de parceria: *pianista colaborador*. A partir de uma entrevista dada pelo pianista norte-americano Samuel Sanders, que se sentia incomodado com a conotação pejorativa do termo “acompanhador”, por denotar uma posição subalterna do pianista no trabalho de conjunto, a expressão *pianista colaborador* vem se tornando cada vez mais usual.

Assim como no repertório solo, o pianista colaborador deve ter a capacidade de tocar música com exatidão e fluência, ou seja, sem hesitação ou interrupções, de acordo com as indicações de dinâmica e andamento da partitura. E, com certeza, necessitará de uma eficiente leitura à primeira-vista, considerada como parte integrante da formação musical de um estudante de piano, especialmente daquele que se direciona a esta atividade. Como discorreremos adiante, haverá situações mais ou menos recorrentes em que o pianista deverá apresentar um bom desempenho na leitura à primeira-vista, como tocando em aulas de canto ou em ensaios de coro, por exemplo, em que ele geralmente não tem acesso ao repertório que vai executar com antecedência.

Historicamente, segundo Thompson & Lehmann (2007), a leitura à primeira-vista sempre foi uma habilidade importante no trabalho em conjunto, seja para quem tocava com coros de igrejas ou em orquestras financiadas pela nobreza. Todavia, em nosso meio educacional, não há a tradição do ensino ou da prática da leitura à primeira-vista e ainda são poucas as oportunidades para jovens pianistas desenvolverem esta habilidade de tocar em conjunto. Notamos, de maneira geral, que a formação dos estudantes não associa adequadamente o estudo teórico à parte prática, por exemplo, o estudo de harmonia nem sempre é aplicado diretamente ao piano, dificultando uma compreensão fluente dos acordes e cadências utilizadas pelo compositor. Além disso, não desenvolvemos com eficiência nossa capacidade de ouvir música internamente.

Katz (2009, pág. 278) alerta para o fato de que o talento para leitura à primeira-vista não é um medidor de musicalidade. Entretanto, no cotidiano do pianista colaborador, “é essencial a habilidade de compreender coisas

rapidamente e desempenhar uma leitura relativamente aceitável para um ensaio, audição ou aula”¹.

A formação do pianista colaborador deve ser igual a de um solista até certo ponto, diferenciando-se depois, pois outros aspectos estão envolvidos. Trata-se de uma atividade multidisciplinar, que envolve desde o desenvolvimento técnico-motor e o conhecimento de teoria, harmonia e análise musical, comuns a qualquer instrumentista, como também requer do pianista experiência com timbres e repertório dos variados instrumentos com os quais pode colaborar, conhecimento de técnica vocal, diferenciação entre tocar trechos orquestrais e de música de câmara, versatilidade para lidar com os diversos idiomas do repertório vocal e habilidade para trabalhar com regentes na preparação de um coro ou solistas. Exige, portanto, grande responsabilidade e disponibilidade para abarcar todos estes aspectos em sua formação.

Contrário a um pensamento muito recorrente entre os pianistas de que o talento para a colaboração é inato, Katz (2009, pág. 4) é taxativo ao afirmar que, depois de todas as ideias apresentadas em seu livro terem sido digeridas e implementadas, apenas “dez por cento do sucesso de um colaborador ainda poderá ser atribuído a uma habilidade mística de intuir o que o parceiro fará a seguir”². Portanto, podemos concluir que a capacidade de fazer um bom trabalho de música em conjunto é resultado da aquisição de habilidades específicas para esta atividade e um treinamento devidamente conduzido.

¹ For a collaborative pianist, however, the ability to grasp things quickly and deliver an unpolished perhaps but very acceptable reading for a rehearsal, audition, or lesson is essential.

² In truth, after all of the ideas presented herein have been digested and implemented, 10 percent of a collaborator’s success might still be attributed to an arcane, mystical ability to intuit what on earth one’s partner might do next.

Com o intuito de investigarmos esses aspectos da formação do pianista colaborador, propusemo-nos a uma pesquisa orientada pela *metodologia qualitativa*. Em vez de nos basearmos apenas na bibliografia e nos trabalhos já realizados anteriormente por outros estudiosos desta temática, preferimos contar, como fonte principal de dados, com os depoimentos de estudantes de graduação em piano e pianistas atuantes na área da colaboração pianística, para que tivéssemos acesso a seus históricos de vida, seu contato com este trabalho, suas impressões, opiniões, enfim, sua vivência sobre o assunto. A pesquisa qualitativa lida com a subjetividade dos indivíduos, trazendo-a à tona para que possa, através de instrumentos adequados, tornar-se objetiva e, portanto, passível de compreensão.

Segmentamos nossa busca em três etapas: 1) estudantes de graduação em piano com alguma experiência em colaboração passaram por testes de leitura à primeira-vista, seguido de entrevistas; 2) estudantes com dificuldades na leitura à primeira-vista participaram de um grupo experimental, no qual puderam refletir sobre este processo e exercitá-lo de forma prática ao piano; ao final, deixaram sua vivência registrada por meio de relatos em entrevistas; e 3) pianistas colaboradores já atuantes no mercado contribuíram através de seus depoimentos, discorrendo sobre sua formação e atuação no mercado de trabalho.

Portanto, em todos os casos, o principal instrumento de coleta de dados são entrevistas semiestruturadas, avaliadas e categorizadas por meio da *análise de conteúdo*, um método eficiente e objetivo de tratamento informático, não apenas das comunicações, mas de todo tipo de conteúdo que se coloca como expressão de um indivíduo ou sociedade.

A tese se divide em quatro capítulos. No primeiro deles, procuramos fundamentar bibliograficamente o assunto da colaboração pianística e aspectos da leitura à primeira-vista. Não há muitos livros sobre o assunto e as publicações em periódicos, além de não serem encontradas em língua portuguesa, são escassas.

O segundo capítulo trata de descrever a metodologia qualitativa, seus recursos – especialmente a análise de conteúdo – e seus fins. O terceiro capítulo encontra-se subdividido em três grandes seções, que são as três etapas desta pesquisa: 1) os testes de leitura à primeira-vista com estudantes de graduação em piano; 2) a descrição de todo o processo desenvolvido no laboratório experimental de leitura aplicada ao repertório para canto e piano e seus resultados; e 3) os depoimentos de pianistas colaboradores atuantes no mercado de trabalho. Por fim, concluiremos este trabalho com um capítulo de considerações finais, em que tentaremos fazer um cruzamento das informações bibliográficas com o material coletado nas três etapas desta pesquisa, a fim de se chegar a uma conclusão.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Colaboração pianística: definição

A arte de acompanhar é muito antiga e o significado do termo *acompanhamento*, muito utilizado para nomear a atividade do pianista quando toca para um cantor ou um violinista, por exemplo, é muito variável. De acordo com Grout & Palisca (1997), a lira e a cítara eram tocadas a solo ou acompanhando o canto ou a recitação de poemas épicos em cerimônias religiosas. Mundim (2009) traça um interessante histórico desta atividade ao longo dos períodos barroco (baixo cifrado), clássico (baixo de Alberti), romântico (com o advento do *Lied*) e séc. XX (variedade de recursos).

De forma bem simples, pode-se dizer que a música tocada para alguém dançar é acompanhamento, ou a música feita para um filme mudo, ou mesmo as palmas dos ouvintes que acompanham atentos e participativos um grupo apresentando música folclórica ou popular, ou ainda o organista de uma igreja que toca de forma a dar o tom e o andamento para a assembléia entoar seus hinos. O acompanhamento pode ser feito por uma só pessoa – um pianista, um organista, um violonista, etc. – ou por um grupo – uma orquestra, um quarteto de cordas, uma banda.

Mas não é deste acompanhamento que tratamos neste trabalho e sim da arte de acompanhar, especificamente da que tem o piano como seu instrumento por excelência. Segundo Fuller (1980), o piano foi o instrumento preferido para o acompanhamento de cantores desde o final do séc. XVIII e o desenvolvimento de sua atuação junto a essa atividade transcorreu em paralelo ao desenvolvimento da própria canção. No séc. XX, a arte de acompanhar foi elevada à categoria de especialidade profissional graças ao trabalho de pianistas de

primeira classe – como Gerald Moore, Kurt Adler, Samuel Sanders, entre outros. Alguns deles, além de terem sido artistas de alto nível, promoveram importante reflexão sobre o assunto.

A palavra *acompanhamento* também pode ser associada com a escrita musical, a parte que o compositor escreveu para servir de apoio rítmico e harmônico para o solista: “as partes secundárias (subordinadas) em uma textura musical” (SADIE, 1994, pag. 5). Segundo Schoenberg (2008, pág. 107),

o acompanhamento não deve ser uma mera adição à melodia. Deve ser o mais funcional possível [...]. Deve revelar, também, a harmonia inerente do tema, estabelecer um movimento unificador, satisfazer às necessidades e explorar os recursos instrumentais. O acompanhamento se torna uma questão imperativa se a harmonia ou o ritmo são complexos.

Neste caso, observamos a existência de *figuras de acompanhamento*, ou seja, padrões de escrita musical ligados ao estilo em questão, tais como baixo de Alberti, acordes arpejados, figuras em ostinato, etc. Estes padrões de acompanhamento atuam no delineamento da harmonia e na manutenção da continuidade, através da constância rítmica ou do preenchimento de lacunas deixadas por pausas ou notas longas do solista, por exemplo. Schoenberg (2008, pág. 108) chama isso de *motivo de acompanhamento*, cujo “tratamento consiste de simples repetições rítmicas e adaptações à harmonia”. O autor enumera quatro tipos de acompanhamento: à maneira coral, figuração, intermitente e complementar, exemplificando cada um com diversos excertos musicais. Ressalta, ainda, a importância da linha do baixo em cada mudança harmônica, devendo ser tratado como uma melodia secundária (Schoenberg, 2008, pág. 112). Entretanto, o que o pianista executa, no trabalho em conjunto com outro músico, não se restringe às figuras de acompanhamento, como veremos logo adiante.

Muitos são os termos usados para designar um pianista que atua em conjunto, da mesma forma como o significado de *acompanhamento* é amplo e

aplicado a uma diversidade de repertório e atividades. Os mais comuns são acompanhador, correpetidor, repassador e camerista. Entretanto, mais importante do que chegar a uma definição precisa destes termos é deixar clara a função que um pianista pode desempenhar neste trabalho em conjunto. Tocando durante uma aula de canto ou num ensaio com um parceiro de duo, ele atua como um *cointérprete* (tradicionalmente intitulado “acompanhador”), compartilhando a responsabilidade de recriação da obra musical a partir das instruções deixadas pelo compositor na partitura. Quanto mais experiência possuir, maior será sua contribuição para a interpretação musical. Todavia, se a função de coordenação e orientação do trabalho estiver sob sua responsabilidade, como um instrutor que deve dominar vários assuntos, o termo mais adequado é o que os norte-americanos denominam de *coach*. Aquele que presta serviços a um regente, fazendo o papel de orquestra, deve posicionar-se como tal e seguir estritamente a condução do maestro; este é, de fato, o que se chama de “correpetidor” – segundo Adler (1976), este termo tem sua origem na adaptação do francês *répétiteur* e do alemão *Korrepetitor*.

Contudo, não há uma verdade absoluta na definição destes termos, até mesmo porque seu significado se confunde e se permeia facilmente, por isso não vamos nos ater a este ponto. Como dissemos anteriormente, não é objeto deste estudo a terminologia, e sim a formação dos pianistas na arte de tocar em conjunto.

Atualmente, um termo mais abrangente, que engloba, de certa forma, todas as funções anteriores, vem se tornando mais usual e mais pertinente: *pianista colaborador*. Ele não tenta limitar as diversas possibilidades de funções e atuações pelo uso de um ou outro termo, ele é inclusivo e polivalente – pode ser usado tanto para música instrumental quanto vocal. Também é inclusivo na medida em que engloba todo tipo de repertório, tanto o original, quanto versões ou reduções orquestrais.

O termo floresceu nos EUA e parece ter sido citado pela primeira vez há aproximadamente quarenta anos por Samuel Sanders (1937-1999), renomado pianista norte-americano que trabalhou com Itzhak Perlman, Yo-Yo Ma, Jessye Norman, entre tantos outros músicos de destaque da atualidade. Graves (2009)³ relata que Margo Garrett, ex-aluna de Sanders, disse numa entrevista que, certa vez, seu professor usou o termo *colaborador*, pois não gostava de ser chamado de *acompanhador*. Ele era um pianista brilhante, mas nasceu com complicações cardíacas que o impediram de seguir carreira como concertista. Ainda segundo Garrett, devido a sua paixão por tocar, tornou-se pianista colaborador. Porém, como tinha talento e capacidade à altura de um solista, sentia-se ofendido em ser chamado de acompanhador⁴, provavelmente por denotar uma relação de submissão entre o pianista e o outro músico, diferente da parceria associada à colaboração.

Katz (2009, pág. 3) afirma que as obrigações imediatas do trabalho do colaborador são meramente de “sincronização rítmica, alinhamento vertical” e o cuidado com o volume, para não tocar muito forte. Aliás, “o conjunto perfeito e o equilíbrio sonoro entre os músicos são essenciais”. Além disso, o autor define quais são as principais responsabilidades do pianista colaborador: “estar atento aos anseios do compositor, aos requisitos do poeta de acordo com a visão do compositor, às necessidades emocionais e físicas do parceiro e, finalmente, às

3

Disponível em <http://www.thefreelibrary.com/Holding+the+banner+high+...+and+passing+it+on%3A+Margo+Garrett+...-a0194277675>

⁴ "Samuel Sanders came up with the term 'collaborative pianist.' He was not fond of the term 'accompanist,' He was born a brilliant pianist, and because of his heart condition he could not sustain the solo repertory. So he became a collaborative pianist out of his passion for playing, and because he had the talent and ability to have been a soloist, he was offended by the term accompanist".

suas próprias necessidades”⁵. É, portanto, um trabalho de parceria, de cocriação, cujo resultado final depende igualmente de ambas as partes, solista e pianista colaborador. Deste modo, podemos sintetizar a definição do termo *pianista colaborador* da seguinte maneira: o pianista que trabalha em conjunto, seja com outro(s) instrumentista(s), cantor(es), coro ou regente, exercendo atividade de parceria com ele(s), com o objetivo de chegar a um resultado artístico integrado, através do equilíbrio sonoro, da perfeita sincronização rítmica e do respeito às ideias do compositor e do poeta (no caso da música vocal).

A *colaboração pianística*, vista como uma especialidade dentro do estudo musical, deve ser abordada de forma multidisciplinar. Envolve, em primeiro lugar, a formação individual do pianista. Em seguida, a prática da música em conjunto e todas as suas peculiaridades. Um colaborador deve entender de muitos outros assuntos, além do piano e do repertório solista; precisa aprender a interagir com outros instrumentos, conhecendo sua sonoridade; deve entender do funcionamento da voz e da linguagem do canto; conhecer o gestual da regência e ter a habilidade de responder prontamente a ela; ter a habilidade de lidar com transposição; conhecer a sonoridade de cada tipo de acompanhamento que poderá executar: redução orquestral, baixo contínuo, *pianoforte*, grande piano, etc.⁶

⁵ “Of immediate concern, however, is the notion that collaboration is merely rhythmic synchronization, vertical alignment, if you will, along with the care not to play too loudly. To be sure, both perfect ensemble and good balance with one’s partners are essential [...]. We are fourfold custodians: We guard and maintain the composer’s wishes, the poet’s requirements as the composer saw them, our partners’ emotional and physical needs, and finally, of course, our own needs as well”.

⁶ Para uma lista minuciosa das habilidades do pianista colaborador, consultar Baker (2006).

Em se tratando especificamente da colaboração com um cantor, percebemos que, além de uma leitura rápida, eficaz e sistematizada, o pianista deve objetivar uma interação interpretativo-sonora com o primeiro, através do conhecimento de aspectos da técnica vocal (especialmente a respiração), das características dos diversos tipos de vozes e suas peculiaridades – o que influencia no equilíbrio entre o acompanhamento e cada cantor de forma individualizada –, particularidades dos diversos idiomas encontrados no repertório vocal e sua influência na interpretação de cada obra, além de questões estilísticas dos diversos tipos de repertório (exercícios vocais, canções de câmara, árias de ópera e/ou oratório).

1.2 Leitura à primeira-vista: considerações

Leitura à primeira-vista é uma ferramenta fundamental para o pianista desempenhar bem seu trabalho, pois é comum ele ter acesso ao repertório que estará acompanhando no próprio ensaio ou pouco tempo antes do recital. Trata-se de um processo neurofisiológico que depende de uma série de fatores, a maior parte deles ligada diretamente ao próprio pianista, tais como sua formação, ou seja, conhecimentos adquiridos em teoria musical, harmonia e análise, habilidades desenvolvidas na técnica do instrumento e a familiaridade com o repertório que está lendo, além do estado físico-emocional em que se encontra no momento da leitura – que pode influenciar em seu raciocínio e sua concentração.

Thompson & Lehmann (2007) afirmam que, diferentemente do preparo para um concerto, em que o pianista tem a oportunidade de repetir os mesmos movimentos diversas vezes antes de executá-los em público, sem surpresas ou variações, a leitura à primeira-vista é uma atividade aberta, na qual ele tem que se adaptar constantemente. O pianista, neste caso, é confrontado com uma música que não conhece e deve tocá-la, pela primeira vez, imitando, tão

convincentemente quanto possível, uma música ensaiada no que diz respeito ao andamento e à dinâmica.

Nós, pianistas, recebemos, de modo geral, uma formação típica dentro do que poderíamos chamar de “a escola da performance”, ou seja, somos preparados para ler uma partitura, estudá-la segundo rigorosos processos de repetição e memorização, até podermos tocá-la com o máximo de perfeição, portanto, objetivando-se a excelência na performance. Há iniciativas bastante particulares e isoladas em termos de formação dos estudantes em leitura à primeira-vista, posto que esta cultura da *colaboração pianística* não é uma tradição em nosso meio educacional. E muito importante em uma boa formação musical é o trabalho auditivo, o “saber ouvir”, compreender o que está executando, em vez de apenas repetir e memorizar.

Quando se fala em leitura, geralmente estamos nos referindo à leitura de um texto, de um livro, revista, poema, ou seja, do código escrito que representa a linguagem falada. Essa leitura é pura e simplesmente o ato de passar os olhos pelo texto, sem o objetivo de decorá-lo ou examiná-lo profundamente. Leitura musical, feita a partir de uma partitura, é um processo semelhante no princípio – passar os olhos pela partitura e reconhecer o código que nela está impresso – porém, diferente em vários outros aspectos, e não é tão comum encontrarmos quem a tenha fluente. Esse tipo de leitura exige conhecimento do idioma musical e dos elementos que constituem a teoria e o código musical, domínio técnico-instrumental para uma boa execução do que está sendo lido, além de uma mente treinada a raciocinar rapidamente para sintetizar informações e reorganizá-las, de modo a conseguir tocar à primeira-vista o essencial, com clareza e convicção, dentro das possibilidades específicas de cada situação. Fatores como o andamento, o tipo de repertório – se é redução de orquestra ou não –, o período da composição – que pode ter influência na textura, na linguagem harmônica –, são significativos e devem ser levados em consideração no momento da leitura.

Desde bebês entramos em contato com o mundo da comunicação e da linguagem – aprendemos a falar e a entender o que nossos pais falam bem antes de aprendermos a ler, fato que só recentemente vem acontecendo em algumas linhas de educação musical, como por exemplo, no método Suzuki, que oferece oportunidades para a criança adquirir alguma performance musical antes de aprender a ler partitura. De acordo com Fonterrada (2005, pág. 157), a leitura só acontecerá quando a criança estiver com seu corpo preparado, com boa postura e relaxamento, segura auditivamente, atenta à afinação e à qualidade sonora, concentrada na performance: “Para Suzuki, a criança só pode começar a ler após ter esse domínio técnico-instrumental, além de perceber a forma da peça que toca e alguma coisa a respeito de seu compositor e do tempo em que viveu”.

Entretanto, o que ocorre na maioria dos casos é o que explica Sloboda (2008, pág. 88) que, diferentemente da leitura de textos, que se aprende desde criança no processo de alfabetização, a leitura de uma partitura é algo que não é tão trabalhada na educação musical: “enquanto a leitura à primeira-vista da linguagem é necessária para um envolvimento completo em nossa cultura, o mesmo não é verdade para a música”. Um iniciante, no estudo de música, aprende a ler partitura ao mesmo tempo em que aprende a tocar o instrumento e acaba não desenvolvendo uma leitura fluente, pois em geral os estudantes decoram a música o mais rápido que podem, para que sua performance dependa o mínimo possível da leitura.

Um outro aspecto que reforça a necessidade de um entendimento dos processos da leitura à primeira-vista no pianista colaborador é que ele, diferentemente da maioria dos músicos, que lêem apenas uma linha ou clave, lê as duas claves do piano e ainda deve prestar atenção na linha do canto ou do instrumento com o qual está colaborando. Como um regente, o pianista tem que ler mais de uma pauta ao mesmo tempo e, como outros instrumentistas, deve coordenar os movimentos dos dedos de acordo com o material que está visualizando na partitura. Wolf (1976) complementa, dizendo que um pianista com

boa leitura à primeira-vista sabe que não tem tempo para ler nota por nota, não pode ser tão autocrítico durante a leitura e, em muitos casos, pode deixar de fora notas de que não tem certeza; sua meta é ser rápido, eficiente e tocar os elementos mais importantes para o reconhecimento da música. Ele necessita, portanto, de agilidade de raciocínio num processo de análise eficiente e quase imediato para tomar decisões sobre o que tocar e o que deixar de fora, o que priorizar e o que menosprezar, para que não perca a constância na pulsação e, conseqüentemente, a fluência da música e, também, a clareza harmônica; ambos dão suporte ao cantor/instrumentista. Chamaremos esta capacidade de selecionar informações da partitura durante o processo da leitura à primeira-vista de **leitura seletiva**.

Segundo Thompson & Lehmann (2007), a primeira observação sobre aspectos psicológicos a respeito da leitura à primeira-vista é que se trata de uma atividade “*on line*”, ou seja, a seqüência de movimentos produzidos durante a leitura é a resposta a uma sucessão de estímulos visuais apresentados em tempo real. A velocidade com que estes estímulos são apresentados está relacionada com a velocidade escolhida para tocar o referido trecho e com sua densidade musical.

É de consenso geral que uma das principais habilidades que o pianista colaborador precisa ter no momento da leitura à primeira-vista é a **leitura antecipada**⁷, ou seja, olhar à frente do que está tocando para se preparar para passagens menos previsíveis. Fato curioso é destacado por Harrel (1996), quando informa que fotografias tiradas dos movimentos dos olhos de excelentes leitores mostraram que, às vezes, eles olhavam para trás por breves momentos para conferir notas já tocadas, exatamente como eles olham adiante para antecipar

⁷ Truitt et al. (1997) usa a expressão *eye-hand span*, ou seja, a distância que os olhos estão à frente das mãos enquanto o pianista executa a leitura no piano.

outras novas. Truitt et al (1997) explica que, numa leitura, os olhos alternam períodos de estabilidade (*fixations*) com outros de movimentos rápidos (*saccades*).

Facilidade na leitura à primeira-vista depende, em parte, de quantas notas os olhos são capazes de absorver, em seu campo de visão, a cada olhar⁸. Truitt et al (1997), numa pesquisa realizada na Universidade de Massachusetts (EUA), constatou que pianistas geralmente fixam seu olhar em notas próximas às que estão tocando e não extraem informações relevantes muito além do ponto de fixação. Há um mito de que, para ser um bom leitor, deve-se ler um compasso à frente do que está tocando. Segundo o autor, esta informação serve apenas como uma maneira de estimular a leitura antecipada nos iniciantes. Sua pesquisa indicou que a região máxima que o campo de visão se estende é de aproximadamente três ou quatro tempos à frente da nota que está sendo tocada⁹. O fato é que a leitura antecipada depende, acima de tudo, das capacidades neurológicas do indivíduo, tanto inatas quanto adquiridas ao longo de seu estudo, do acúmulo de conhecimentos em estruturação musical e de ferramentas motoras; além disso, tem relação direta com questões associadas ao estilo musical, à linguagem harmônica, à textura, enfim, à quantidade de informações a serem decodificadas.

Pianistas que, conscientemente, identificam cada nota na página estão fadados a serem leitores mais lentos, limitados pelas poucas notas que podem apreender de uma só vez. Bons leitores percebem quando a localização das notas na partitura sugere uma fôrma – ou um molde – no teclado. Por exemplo, se na partitura encontra-se escrito um acorde de Dó Maior, na posição fundamental, a

⁸ Em inglês, usa-se a expressão *perceptual span*.

⁹ O repertório usado na referida pesquisa foi extraído do *Mikrokosmos* vol. 1, de Bela Bartok, com extensão de cinco notas, sem mudança de posição da mão ao longo do exercício, sem acidentes, em compasso quaternário, contendo apenas mínimas, semínimas e suas respectivas pausas.

mão imediatamente adquire a fôrma apropriada para tocá-lo. O pianista que reconhece este padrão e ajusta sua mão de acordo, somente tem que encontrar a nota mais grave, não precisando reconhecer as demais, ou seja, ele lê o padrão e não as notas.

Outro exemplo é quando vemos na partitura uma escala ascendente. Começando com o polegar da mão direita e sem pensar em cada nota, até mesmo um iniciante pode tocar esta escala, ainda que não saiba exatamente o nome de cada nota: ele pode tocar corretamente se souber a posição da primeira delas. Isso auxilia estudantes que têm dificuldades com notas nas linhas suplementares: eles podem tocar corretamente desde que saibam a posição da primeira ou de alguma nota para servir como referência.

Sloboda (2008, pág. 92) chama isso de **padrões de fixação** e explica:

Aparentemente, a estratégia geral consiste em identificar unidades estruturais significativas em fixações sucessivas. Na música homofônica, essas unidades são acordes, então é necessário colher amostras de ambos os pentagramas em fixações sucessivas. Na música contrapontística, as unidades significativas são os fragmentos melódicos que se estendem horizontalmente no curso de um único pentagrama.

Se um grupo de notas, um desenho melódico, um acorde ou uma configuração rítmica é considerado um *padrão*, isto significa que nós já o conhecemos, portanto a leitura, neste momento, não é uma “adivinhação” e sim um *reconhecimento*. De fato, Bezerra (1981, pág. 63) afirma que

Na verdade, os processos utilizados no ato da leitura com execução imediata (leitura à primeira-vista ou ‘decifragem’, segundo a escola francesa) têm correspondência com aqueles utilizados na conhecida ‘leitura dinâmica’. Não se trata, evidentemente, de ‘conhecer’ novas imagens visuais, mas sim de ‘reconhecer’ imagens anteriormente conhecidas, já vistas e analisadas, ainda que apresentadas sob aspectos variados.

O autor continua, denominando de *cabedal mnemônico* este conjunto de experiências vividas no passado e no momento revividas. Elas constituem um repositório que já faz parte do conhecimento do pianista e que, portanto, devem se apresentar como algo extremamente familiar. O reconhecimento de um padrão de fixação tem relação direta com sua execução ao piano, pois ainda de acordo com Bezerra (1981, pág. 62), na medida em que

o órgão visual vai absorvendo (através da percepção) as imagens fixadas na pauta musical, os músculos do braço, antebraços, pulsos, mãos e dedos vão tomando as respectivas posições no teclado, realizando os movimentos adequados correspondentes à configuração de notas, escalas, acordes, arpejos, traços virtuosísticos, oitavas, etc. Desse modo, as diversas disposições de escritura musical (semiografia) inerentes à literatura própria do instrumento, destinadas a explorar os seus diversos efeitos e recursos expressivos, são automaticamente traduzidas em sons esteticamente apreciáveis por via dos movimentos anatômicos do executante, os quais lhe são facultados graças ao seu domínio da técnica pianística.

Portanto, o reconhecimento visual de um padrão ativa um mecanismo motor armazenado na memória cinestésica. Khalsa (2005, pág. 121) ensina que uma informação, para ser memorizada, precisa, primeiramente, entrar no nosso cérebro. Isto acontece principalmente através de três meios: nossa visão (memória visual), audição (memória auditiva) ou execução de movimentos (memória cinestésica). O autor afirma que o terceiro tipo de memória é o mais duradouro porque “o cerebelo (onde a maior parte da memória cinestésica reside) é relativamente menos vulnerável ao dano degenerativo do que o neocórtex e o hipocampo, que processam tanto a assimilação visual quanto a auditiva” (KHALSA, 2005, pág. 123).

1.3 Outros aspectos da colaboração pianística: o preparo de uma obra

Se a leitura à primeira-vista é ferramenta fundamental no cotidiano do pianista colaborador, não podemos nos restringir a esta habilidade para um bom desempenho profissional. Vimos que é muito comum o pianista lidar com situações, especialmente em aulas de canto, em que não conhece a partitura que vai executar. Por outro lado, deve saber como se preparar para um ensaio, como estudar uma peça vocal ou instrumental.

A parte do piano requer extensiva preparação, o que geralmente é feito sem a ajuda de um professor ou um instrutor. Cantores ou instrumentistas raramente vão para o primeiro ensaio sem estarem bem preparados. Price (1991) aconselha que, se por acaso, o pianista receber a parte no momento do ensaio, nos poucos minutos que puder aproveitar antes de começar a tocar, deve identificar dificuldades específicas; havendo algum tempo para treinar a parte no piano, deve dar atenção primeiramente aos prelúdios, interlúdios ou poslúdios, para somente depois olhar para toda a parte, talvez pensando em algum dedilhado para as passagens mais complicadas.

O autor recomenda, ainda, que o pianista, na etapa de preparação de uma obra vocal, estude tocando a parte do piano e entoando a linha do cantor, para que possa entender o fraseado e identificar os locais de respiração; por outro lado, tocar a linha do baixo simultaneamente à linha vocal permite, além disso, sentir as tensões e relaxamentos harmônicos.

Bezerra (1983, pág. 52) é ainda mais rigoroso neste aspecto:

Aconselha-se, mesmo, como norma de conduta a ser adotada pelo acompanhador, o hábito de não somente seguir o fraseado do cantor, mas respirar, fisiologicamente falando, junto com ele. Esse procedimento, aliás, além de facilitar o fraseado, tornando-o mais natural e espontâneo, concorre, ainda, para a obtenção do estado de serenidade de ânimo indispensável à execução de um acompanhamento equilibrado.

Katz (2009, pág. 7) é ainda mais enfático quando trata da respiração. Ele afirma que “o pilar central do sucesso na colaboração pianística é certamente a respiração”¹⁰, tanto que dedica um capítulo inteiro de seu livro a esse assunto. Relaciona a importância do *cantar*, para todos os músicos, com a necessidade de respirar, especialmente para aqueles que não lidam com isso em seu instrumento, pois podem se manter estudando por horas a fio sem respirar adequadamente, o que não é saudável.

Importante ressaltar que, no preparo de música vocal, uma canção é uma entidade, e ambos cantor e pianista devem estudá-la como tal. Pelo fato da música vocal conter elementos musicais e textuais, um pianista raramente vai tocar um acorde apropriadamente se não compreender o significado da palavra sobre aquele acorde, por exemplo. No aprendizado do acompanhamento de uma canção, deve-se primeiramente estudar o texto, traduzi-lo se necessário – caso a pessoa não seja fluente no idioma –, para determinar os climas, as cenas ou as histórias; isto possibilitará o entendimento do papel do piano, qual sua influência, de modo a projetar, ilustrar ou apenas acompanhar tais aspectos. Katz (2009, pág. 21) relembra que o compositor foi, provavelmente, inspirado pelo texto e que é

¹⁰ The primary building block of successful collaboration is surely the breath.

através deste texto que a expressão dos sentimentos é canalizada¹¹. O autor ressalta que, para os pianistas que trabalham com cantores, é necessário o conhecimento dos sons e dos mecanismos dos idiomas estrangeiros, tais como a dicção e a inflexão.

Na música vocal, o texto é sempre o guia de como proceder. Como ele é pronunciado e como é moldado nos diz mais que a complexa notação rítmica poderia capturar. Todos nós fomos ensinados a reverenciar a partitura impressa, porém raramente somos lembrados de que as palavras são parte dela, na maioria dos casos, o motivo dela existir. Observe o quanto nossa experiência com a linguagem deve ser levada em consideração para tornar a colaboração tão completa e orgânica quanto possível (KATZ, 2009, pág. 38)¹².

Price (1991) assegura que ensaios são recompensadores quando todos os participantes entendem que o propósito principal é acertar questões sobre interpretação dos símbolos musicais, incluindo questões sobre imagem/clima/estado psicológico da obra, andamento, fraseado, sonoridade e equilíbrio. Não é o local nem o momento para se aprender as partes individualmente; chegar ao ensaio despreparado não é favorável para com os colegas.

O número de ensaios é variável; um pode ser suficiente ou quinze ou mais podem ser necessários, dependendo do tempo disponível e da experiência prévia dos participantes de tocar em conjunto. Um bom procedimento de ensaio é

¹¹ After all, it is the text that probably inspired the composer in the first place, and it is the text that serves as the conduit for the feelings to be expressed.

¹² With the vocal music the text is always the guide of how to proceed. How it is pronounced and how it is shaped tell us more than the most complex rhythmic notation could ever capture. We are all taught to revere the printed page, but all too rarely are we reminded that the words are part of that page, in most cases the very inspiration for the page's existence altogether" Note how much our experience of language must be brought to bear in making collaboration as complete and organic as possible.

partir do todo para as partes, tocando primeiro a canção ou o movimento na íntegra, para depois ir seção por seção, fazendo anotações. Quando começar por uma passagem no meio da composição, Price (1991) recomenda que o pianista inicie um compasso antes, para permitir ao cantor ou instrumentista de sopro que respire ritmicamente antes de começar a tocar.

A sensibilidade do pianista para perceber as diferenças entre cantores e instrumentistas facilita a sintonia e o sincronismo do conjunto. Sincronismo entre instrumentistas resulta de sentir a pulsação e, especialmente, a subdivisão do tempo, juntos; com os cantores, significa, além de deixar precisa esta subdivisão do tempo, observar o espaço necessário para a articulação das palavras. A articulação e o fraseado de um instrumentista podem ser diferentes do que o pianista tinha imaginado na preparação; as consoantes do cantor podem ser mais longas ou mais curtas do que o esperado e sua respiração pode não ser exatamente nos locais em que havia previsto. Para se chegar a um bom conjunto, o pianista deve anotar quaisquer mudanças na sua partitura; em trechos imitativos ou duetos, deve procurar corresponder ao timbre e à sonoridade de quem está acompanhando, buscando também desenvolver o mesmo tipo de articulação. Estes elementos sonoros, apesar de sua importância, não são contemplados pela notação, o pianista tem que aprender a perceber isso.

Para o trabalho com obras vocais, Katz (2009, pág. 22) alerta para o fato de que “nós não podemos começar a falar de significados ou expressividade até estarmos certos do nosso alinhamento vertical”¹³ e isto está diretamente ligado ao texto. Ele explica que a música está nas vogais, não nas consoantes.

¹³ We cannot begin to speak of meaning or expressive options until we are sure of our vertical alignment.

Até mesmo quando a consoante precedente é expressiva ou sonora, este não é o ataque oficial da nota em questão. Como colaboradores comprometidos com a perfeição do conjunto, nossas notas devem estar sincronizadas precisamente com as do nosso parceiro e, portanto, nós sempre tocamos sobre o som das vogais, nunca antes (KATZ, 2009, pág. 22)¹⁴.

O autor continua afirmando que, além do conhecimento das regras de dicção, o colaborador precisa refletir sobre a inflexão: a combinação de sílabas, longas e curtas, algumas acentuadas e outras quase descartadas, acabam por dar forma ao resultado sonoro-musical. E a partitura não nos fornece informações precisas sobre como proceder neste caso: a notação rítmica é limitada se comparada às inúmeras possibilidades dos padrões de discurso.

Sem inflexão, as palavras poderão soar roboticamente, de forma mecânica, desprovidas de vida. Não há um trabalho de referência que nos informe como fazer a inflexão de uma sentença e, portanto, para ambos os músicos, esta é uma tarefa mais difícil do que simplesmente aprender como pronunciar as sílabas individualmente (KATZ, 2009, pág. 23)¹⁵.

O contato visual no palco é outro item que não se pode deixar de lado: o pianista precisa ver o arco do instrumentista de corda, os lábios do cantor ou do instrumentista de sopro, a batuta do regente, para ter precisão nos ataques e nos momentos de relaxamento.

¹⁴ Even when the preceding consonant is expressive or voiced, it is not the official attack of the note in question. As collaborators committed to perfect ensemble, our own notes must be synchronized precisely with those of our partners, and thus we always play on the vowel sound, never before it.

¹⁵ Without inflection, words will sound robotic, mechanical, devoid of life. There is no reference work that can inform us of how to inflect a sentence, and thus for both performers this is a more difficult challenge than simply learning how individual syllables are pronounced.

Outro aspecto no trabalho do pianista colaborador que merece atenção é com relação às reduções orquestrais. Ballestero (2011) alerta para o fato de que as edições empregam diferentes abordagens para realização das reduções. Encontramos, em algumas edições, informações mais completas, inclusive com referências à instrumentação. Outras, com o intuito de tornar a redução mais pianística, acabam por omitir linhas musicais importantes. Portanto, é essencial que o pianista pesquise, se possível, na grade orquestral, ou procure verificar a instrumentação e as linhas predominantes com o auxílio de gravações, e compare com sua redução, fazendo as devidas correções e adaptações necessárias a uma melhor representação da sonoridade original e que seja o mais pianístico possível, de acordo com a anatomia de suas mãos. Katz (2009, pág. 154) afirma que “cada peça que preparamos é uma criação única e individual, e dois pianistas não tocarão a mesma ária da mesma maneira”¹⁶.

Uma última observação que Price (1991) nos deixa é que textura e dinâmica mudam de compasso a compasso, portanto nenhum conjunto vai conseguir resolver por completo problemas de equilíbrio. E, nesta questão do equilíbrio entre os instrumentos, outro aspecto a ressaltar é que a sonoridade está diretamente ligada ao espaço acústico em que a obra é executada. Portanto, esta deve ser uma preocupação constante no trabalho do pianista colaborador.

¹⁶ Every piece we prepare is a unique, individual creation, and no two pianists will play an aria identically.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apesar de considerar relevante o levantamento de dados bibliográficos, técnicos ou pedagógicos explicados no Capítulo 1 deste trabalho, esta pesquisa tem por objetivo principal conhecer como se dá a formação do pianista colaborador na atualidade, sua atuação no mercado de trabalho e investigar o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura à primeira-vista, sob a ótica de quem vivencia esta situação no seu dia-a-dia, ou seja, pianistas atuantes nesta atividade e estudantes de piano iniciantes no trabalho da colaboração. Para tanto, foram desenvolvidas algumas estratégias de coletas de dados e uma divisão desta pesquisa em etapas.

Na primeira etapa, estudantes de graduação em piano da Universidade Estadual de Campinas passaram por uma bateria de testes em leitura à primeira-vista, seguida de uma entrevista. Posteriormente, outro grupo de estudantes da mesma universidade participou de um laboratório experimental de leitura à primeira-vista aplicada à colaboração pianística, cujo encerramento se deu com a coleta de dados obtidos através de depoimentos¹⁷. Finalmente, pianistas colaboradores já atuantes no mercado em diversas localidades puderam contribuir com informações referentes a sua formação e atuação na atividade recentemente, além de uma reflexão sobre aspectos da leitura à primeira-vista.

¹⁷ Vale ressaltar que os alunos que participaram da segunda etapa da pesquisa não foram os mesmos da primeira. Houve um intervalo de aproximadamente um ano e meio para que se concluísse efetivamente a primeira delas e se idealizasse a segunda. Neste período, alguns alunos se formaram, outros ingressaram no curso, havendo, portanto, uma renovação no quadro discente da Universidade e, conseqüentemente, desta pesquisa.

Em todos os casos, a matéria-prima desta pesquisa são os depoimentos prestados por todos os que foram abordados, seja na primeira, segunda ou terceira etapas. O que se busca é entrar em contato com a perspectiva dos entrevistados, com seu universo pessoal e subjetivo, para depois confrontarmos estas informações com os dados bibliográficos. E a metodologia que permite esta abordagem é a *qualitativa*, com recursos da *análise de conteúdo*, para transformarmos os depoimentos em documentos objetivos passíveis de avaliação.

2.1 A opção pela pesquisa qualitativa

Segundo Bresker & Stake (1992, p. 76), a metodologia qualitativa tem seus primórdios no comportamento intuitivo e de sobrevivência dos povos primitivos, nos processos de observação, questionamento, interpretação e respeito à experiência dos antepassados, processos esses cujas regras foram sendo definidas com o passar do tempo até se tornarem ciências reconhecidas.

Numa abordagem quantitativa, a investigação segue a ideia de que a realidade existe independentemente de nós, enquanto na qualitativa, as realidades humana e social são criadas ou, pelo menos, moldadas pela mente. Há, portanto, dois principais caminhos a seguir na elaboração de uma pesquisa, um mais voltado às ciências naturais e outro com maior proximidade às ciências humanas.

Uma abordagem quantitativa trabalha mais com fatos, ou seja, “tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da Ciência” (MARTINS & BICUDO, 2005, p. 21); está baseada no princípio da certeza e na observação sistemática. A pesquisa qualitativa lida com o fenômeno, isto é, “aquilo que se mostra a si mesmo, o manifesto, [...] entidade que se mostra em um local situado” (MARTINS & BICUDO, 2005, p. 22).

Na prática, ainda segundo Martins & Bicudo (2005, p. 22-23),

a pesquisa quantitativa se inicia com o estudo de um certo número de casos individuais, quantifica fatores segundo um estudo típico, procura por correlações estatísticas e por probabilidades que dizem se tais correlações ocorrem ou não ao acaso. Generaliza, então, o encontrado nos casos particulares (individuais), pautada em procedimentos estatísticos. [...] A qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda. [...] A generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.

Portanto, comparando-se um trabalho quantitativo com um qualitativo, as correlações estatísticas típicas no primeiro caso são substituídas pelas descrições individuais no segundo e as relações objetivas de causa-efeito cedem lugar para as interpretações subjetivas oriundas das experiências vividas.

Bogdan & Biklen (1982) apud Lüdke & André (1986) enumeram cinco características principais da pesquisa qualitativa: 1) o ambiente natural é a principal fonte de dados (pesquisa “naturalística”) e o pesquisador, o principal instrumento de coleta; 2) a preocupação com o processo (atividades, procedimentos e interações do cotidiano) é muito maior do que com o produto; 3) os dados coletados são predominantemente descritivos, podem ser originários de entrevistas, depoimentos, documentos, citações, etc. e envolvem descrições de pessoas ou acontecimentos; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vivências são focos de atenção especial por parte do pesquisador (“perspectiva dos participantes”); 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, não há hipóteses prévias a serem comprovadas, as abstrações se formam ou se consolidam na medida em que dados vão aparecendo e, no decorrer da pesquisa, as questões vão se tornando mais específicas.

Banister et al (1994, p. 3) afirma que não há um único método qualitativo e que diferentes objetivos podem ser atingidos por diferentes meios

interpretativos. Uma pesquisa qualitativa pode ser encontrada sob várias modalidades como, por exemplo, estudo de caso, estudo de campo, pesquisa etnográfica, naturalística, fenomenológica, interpretativa, entre outras.

O intuito deste trabalho é compreender como se dá a formação do pianista colaborador na atualidade, particularmente como ele adquire e desenvolve uma boa leitura à primeira-vista. Não tivemos a intenção de fazer interpretações de natureza sociológica, antropológica, estética ou outras. Propusemo-nos a buscar compreender o processo de formação desses músicos tão importantes no mercado profissional, que é carente de pianistas especializados em *colaboração*. Portanto, a pesquisa qualitativa é a mais adequada por permitir trazer à tona sua subjetividade, tornando-a visível exteriormente e permitindo, assim, que outros se beneficiem dela. Contudo, para que se alcançasse este objetivo com clareza e rigor científico, houve a necessidade de utilizar um sistema eficiente e prático de tratamento informático e de interpretação dos dados, e o que melhor correspondeu à proposta deste estudo foi o da *análise de conteúdo*, a ser exposto no próximo item.

2.2 Análise de conteúdo

2.2.1 Definição

Nas palavras de Bardin (2008, p. 44), análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Há dois tipos de documentos que podem ser submetidos à análise, um deles produzido naturalmente, espontaneamente, sem interferência do pesquisador, e outro obtido por meio de uma entrevista, um questionário, um teste ou experiência. Por exemplo, poderíamos ter coletado, para esta pesquisa, documentos naturais assistindo a aulas de piano ou ensaios de música de câmara e fazendo anotações sobre tudo aquilo que julgássemos importante; por outro lado, preferimos coletar os dados em entrevistas com os próprios pianistas, pois isto nos permitiria ter mais acesso à visão, à subjetividade de cada um, e era isso o que mais nos interessava quando optamos por esse caminho.

Essencialmente, a análise de conteúdo apresenta três etapas fundamentais: a descrição, a inferência e a interpretação. O documento original é tratado, resumido e são enumeradas as características principais, relevantes para a análise – é a etapa da *descrição*. Para que se chegue à *interpretação*, ou seja, a significação concedida a essas características, o analista precisa *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (BARDIN, 2008).

Num primeiro momento, o analista lê o texto buscando compreender o sentido da comunicação, como em qualquer leitura de um texto, seja ele literário, científico, jornalístico, etc. Entretanto, deve seguir adiante e procurar perceber o que está além das palavras, num segundo plano de comunicação.

Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2008, p. 43).

Enquanto o objetivo da linguística é a língua, ou seja, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, a análise de conteúdo busca a palavra, isto é, o aspecto

individual e real da linguagem, consequência da prática da língua realizada por emissores identificáveis.

2.2.2 Análise temática e análise documental

Duas técnicas fundamentais numa análise de conteúdo são a análise temática (ou categorial) e a análise documental, ambas utilizadas neste trabalho.

A *análise categorial* foi a primeira técnica de análise de conteúdo a surgir, por isso é a mais difundida; ela tem um carácter generalizante, pois permeia todo o processo de análise, seu enfoque é a totalidade do texto, objetivando, através da classificação e do recenseamento, segundo a frequência da presença ou ausência de itens de sentido, chegar ao significado do texto. "É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem" (BARDIN, 2008, p. 39).

A *análise documental* é uma etapa importante do processo de análise, é o momento em que os dados são tratados a fim de serem consultados com mais facilidade e precisão, "de tal forma que este [o observador] obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)" (BARDIN, 2008, p. 47). Por intermédio de procedimentos de transformação, os dados são apresentados de forma diferente do original, passando de um estágio primário (bruto) para um estágio secundário (uma representação do primeiro documento).

2.2.3 A pré-análise

Esta etapa tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais e torná-las operacionais, de modo que se construa um esquema preciso do plano de desenvolvimento da análise. É um período guiado mais pela intuição do que pela exploração sistemática dos documentos, composto por atividades não

estruturadas, "abertas", tais como a escolha dos documentos, a leitura "flutuante" (ou seja, feita de forma livre, procurando apenas tornar-se íntimo da subjetividade do indivíduo), a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, a preparação do material (BARDIN, 2008). Essas atividades não necessariamente ocorrem nessa ordem e pode ser que algumas nem ocorram. A seguir, passamos a expor cada uma delas:

A escolha dos documentos: tendo como dados entrevistas de inquérito sobre um suposto tema, todas as entrevistas escolhidas devem referir-se a esse tema, terem sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e realizadas por indivíduos semelhantes. Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se desejam obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais.

A leitura "flutuante": trata-se do primeiro contato com os documentos a serem analisados, para conhecer o texto e deixar-se invadir por impressões e orientações; aos poucos, a leitura torna-se mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

A formulação das hipóteses e dos objetivos: na definição de Bardin (2008), uma hipótese é uma afirmação provisória sujeita a verificação, cuja origem é intuitiva e permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. Nem todas as pesquisas estabelecem hipóteses na pré-análise e há ainda algumas análises que acontecem sem ideias pré-concebidas. Dando sequência à definição do autor, um objetivo é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico/pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados.

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: se a análise estiver considerando o texto pesquisado como uma manifestação de índices que devem vir à tona, então eles precisam ser escolhidos e indicados de forma precisa. Um índice pode ser "a menção explícita de um tema numa mensagem" (BARDIN, 2008).

A preparação do material: trata-se do último passo antes de se iniciar a análise propriamente dita, em que o material deve ser formalmente organizado, editado, se for o caso. Entrevistas, por exemplo, devem ser transcritas e conservadas.

2.2.4 A codificação

Esta é a etapa do tratamento do material coletado. A codificação

corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2008, p. 129).

Apresenta três aspectos: o *recorte* (escolha das unidades), a *enumeração* (escolha das regras de contagem) e a *classificação* e a *agregação* (escolha das categorias).

Há dois tipos de unidades a serem trabalhados, a unidade de registro e a de contexto. A *unidade de registro* é a base do processo de codificação, é a unidade de significação a codificar. Para o presente trabalho, a unidade de registro escolhida foi o *tema*, definido por Unrug (1974) apud Bardin (2008, p. 105) como "uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão". Uma análise temática busca descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação, cuja presença ou ausência pode trazer algum significado ao objetivo da análise. Bardin (2008, p. 131) complementa, afirmando que

o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base.

A *unidade de contexto*, de dimensões superiores às da unidade de registro, tem a função de possibilitar a compreensão desta última, na medida em que corresponde ao segmento da mensagem, assim a unidade de registro está para a de contexto como a palavra está para a frase.

Há duas principais regras de enumeração dos dados selecionados na etapa anterior: pode-se simplesmente verificar a presença ou a ausência de determinados assuntos ou temas ou, ainda, medir a frequência com que eles aparecem, pois quanto mais uma unidade de registro for mencionada, maior será sua importância. Optando pelo segundo caso, tem-se uma abordagem quantitativa de análise para se chegar a um diagnóstico e inferir sobre o assunto estudado. Por outro lado, numa abordagem qualitativa, a inferência é "fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual" (BARDIN, 2008, p. 142).

2.2.5 A categorização

A categorização é "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (BARDIN, 2008, p. 145). Portanto, esta etapa conclui o processo de organização da análise e a coloca no ponto de se iniciar o processo de interpretação, pois neste momento as unidades de registro já foram agrupadas, por semelhança, em unidades de contexto e estas, da mesma forma, agrupadas

em categorias. As categorias são classes de elementos que se reúnem sob um mesmo título em função de características em comum.

2.2.6 A inferência

Uma análise de conteúdo apresenta três polos de inferência: o emissor, o receptor e a *mensagem*. Para Bardin (2008, p. 164), “qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” O *emissor* pode ser apenas um indivíduo ou um grupo e o que estará sendo focado neste caso é a função expressiva da comunicação, pois “a mensagem exprime e representa o emissor” (BARDIN, 2008, p. 163). Por outro lado, a mensagem é dirigida a um *receptor* ou a um conjunto de indivíduos com a finalidade de agir (função instrumental da comunicação) ou de adaptar-se a eles.

Em resumo, qualquer investigação tem como intenção produzir inferências válidas, a partir dos dados; de fato, inferência é um termo que significa, de forma mais simples e direta, indução a partir dos fatos.

2.3 A entrevista como forma de coleta de dados

A utilização da entrevista numa abordagem qualitativa tem por finalidade trazer à tona a subjetividade de pessoas envolvidas no contexto da pesquisa. Permite que se obtenham dados que não seriam encontrados em registros e fontes documentais, valendo-se de respostas profundas, que envolvem sentimentos, crenças, valores e o comportamento dos entrevistados.

Rosa & Arnoldi (2006) acreditam que uma entrevista, utilizada como técnica de coleta de dados, não é apenas um diálogo, mas sim uma discussão orientada, pois, através de um interrogatório, leva a pessoa a discorrer sobre temas específicos.

Optamos, dentre os diversos tipos de abordagem, pela entrevista semiestruturada pois, segundo Rosa & Arnoldi (2006, p. 30-31), as questões devem

ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. [...] Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

A escolha dos entrevistados deve se basear pela capacidade e disponibilidade de prestar esclarecimentos significativos ao tema selecionado. O local e o momento da entrevista devem ser os mais apropriados para que os sujeitos se sintam à vontade, tenham tranquilidade e privacidade, de preferência que sejam sugeridos por eles próprios. Rosa & Arnoldi (2006) aconselham que haja um contato prévio entre entrevistador e entrevistado, fora do contexto da entrevista, para propiciar afinidade e confiabilidade. Assim, as respostas e os resultados fluirão com maior espontaneidade e rapidez.

Portanto, através do diálogo, que é na verdade quase um monólogo, o entrevistador tenta alcançar um conhecimento que o outro não possui, mas vivencia. [...] o entrevistador conduz o entrevistado para que se volte para si próprio, fazendo-o lembrar de acontecimentos, datas, relações por ele vividas, de modo a compor um relato coerente e organizado para si mesmo e para aquele que o ouve (ROSA & ARNOLDI, 2006, p. 41).

A postura do entrevistador deve ser de cordialidade, de interesse pela contribuição dos depoimentos, de estímulo e motivação para que o entrevistado discorra à vontade sobre os assuntos abordados, sem se sentir analisado ou criticado. Entretanto, deve evitar se envolver emocionalmente com a narrativa, para que não perca o objetivo principal, que é o de extrair o máximo de dados

possíveis. E deve informar ao entrevistado sobre os procedimentos adotados para manutenção de seu sigilo e privacidade no momento da publicação da pesquisa.

Rosa & Arnoldi (2006) enumeram alguns procedimentos para obtenção de bons resultados numa entrevista semiestruturada, dos quais selecionamos dois: *tática da animação* e *tática do esclarecimento*. Na animação, cabe ao entrevistador demonstrar interesse na fala do entrevistado, seja através de expressões – “Ah!”, “Nossa”, etc. – ou gestos – mover a cabeça afirmativamente, expressar expectativa no semblante, etc. Se não compreender com clareza algum trecho do relato, pode solicitar ao entrevistado maiores esclarecimentos, pedindo que explique de outra maneira ou que forneça mais detalhes sobre tal assunto.

O planejamento das questões é muito importante. O pesquisador deve examinar, quando da sua formulação, o que ele busca como possíveis respostas. Rosa & Arnoldi (2006, p. 64) aconselham que se reflita sobre as seguintes interrogações: “Qual o interesse da questão para a pesquisa? Com que finalidade foi introduzida essa questão? Que tipos de dados se pretende obter através da aplicação dessa pergunta?”

Partindo desta reflexão, o pesquisador deve elaborar uma *entrevista-piloto*, para testar se as questões conseguem atingir o objetivo planejado e exteriorizar com clareza e eficiência o relato dos entrevistados. Ressaltamos que esta entrevista-piloto não tem validade real para a pesquisa e, portanto, não deve ser incluída no relatório final.

Finalmente, as entrevistas devem ser, de alguma forma, registradas. O meio mais utilizado para isso é através da gravação em áudio. Entretanto, para que se evite constrangimento e se perca a espontaneidade do entrevistado, o áudio somente poderá ser ligado depois de estarem estabelecidos os vínculos de confiança entre entrevistador-entrevistado. O recurso de tomar notas tem sido cada vez menos usado, pela dificuldade em conseguir anotar todos os detalhes da fala do entrevistado e pela perda do ritmo da entrevista. Porém, conforme

recomendam Rosa & Arnoldi (2006), o hábito de tomar notas pode ser uma alternativa em momentos fora da gravação, como no cafezinho ou logo que a entrevista termine. Há grande probabilidade de certas informações fluírem com mais naturalidade numa conversa informal, em que o entrevistado pode tecer comentários sobre algo que não conseguiu verbalizar com clareza anteriormente, e serem anotadas sem que ele perceba.

3 AS TRÊS ETAPAS DA PESQUISA

3.1 A necessidade de treinamento orientado em leitura à primeira-vista na etapa de formação do pianista colaborador

Nesta primeira etapa da pesquisa, cinco estudantes de piano do curso de graduação em piano da Universidade Estadual de Campinas, independente de possuir ou não experiência anterior no trabalho da *colaboração pianística* (este não era um pré-requisito), passaram por testes de leitura à primeira-vista feitos da seguinte maneira: dentro do repertório camerístico para canto e piano, selecionamos trechos de seis peças de nível intermediário. Para este trabalho, consideramos nível intermediário peças com, no máximo, três acidentes na armadura de clave, em andamento moderado, com uma textura simples – ou seja, melodia acompanhada, acordes simultâneos, quebrados ou arpejados – e de estilos diferentes. Alguns trechos apresentavam mudanças, seja na estrutura rítmica ou harmônica e também algumas dificuldades técnicas como, por exemplo, terças, sextas ou oitavas na mão direita e saltos na mão esquerda. Verificou-se que nenhum dos entrevistados conhecia essas músicas.

Os testes foram aplicados em duas partes, sendo que a segunda aconteceu imediatamente após a primeira. Inicialmente, os entrevistados foram estimulados a ler trechos pré-determinados de três músicas desse repertório, sem nenhuma informação complementar, exceto pela orientação de que poderiam observar a partitura pelo tempo que precisassem antes de tocá-la. As peças selecionadas para esta etapa foram: de G. Bizet - *Ma vie a son secret* (compassos 01 a 18), de G. Donizetti - *La conocchia* (comp. 01 a 16) e de G. Fauré - *Aurore*

(comp. 01 a 13)¹⁸. Os pianistas tiveram conhecimento dos títulos das obras e seus respectivos autores.

Após estas primeiras leituras, foram-lhes transmitidas informações relevantes sobre aspectos envolvidos no processo de leitura à primeira-vista, sobre o que observar na partitura antes de tocar, numa etapa de pré-leitura. Essas informações consistem de três pontos principais: 1) a questão da pulsação, que envolve desde a análise básica do compasso e do andamento, até questões mais detalhadas sobre a subdivisão e a contagem do tempo, na busca de maior precisão, seja na colaboração com instrumentistas ou cantores, quais figuras rítmicas predominam no trecho a fim de encontrar padrões e mudanças; 2) estrutura harmônica: análise da tonalidade, reconhecimento do campo harmônico e, conseqüentemente, dos acordes e cadências mais previsíveis, das escalas e seus dedilhados, e também quais mudanças ocorrem na harmonia, em termos de dissonâncias, acordes alterados, cromatizações; 3) elementos de textura: como o trecho selecionado se organiza em termos de construção, se há uma linha de baixo, uma melodia principal, um recheio harmônico e de que forma eles se apresentam, qual é o material linear predominante, quais as figurações de acompanhamento, quais as prioridades, na tentativa de enxergar a partitura em relevo, se há material melódico que o acompanhamento divide com a voz. Alguns entrevistados se manifestaram neste momento, outros apenas ouviram as orientações.

Na segunda parte, com base nessas informações recebidas, foram solicitados a ler outros trechos de outras três músicas, sendo eles: de G. Bizet - *Vieille chanson* (comp. 01 a 15), de G. Puccini - *Morire?* (comp. 12 a 27) e de G. Fauré - *En prière* (comp. 06 a 18).

¹⁸ As peças serão exemplificadas mais adiante, quando da avaliação dos resultados.

Todos os testes foram registrados em áudio. Faz-se importante ressaltar que, apesar de todas as peças serem para canto e piano, nesta etapa os testes foram feitos sem a presença de um cantor, diminuindo-se assim o número de variáveis envolvidas na leitura à primeira-vista, já que não teriam que se preocupar com a linha do canto e suas inflexões, com a extensão e tessitura vocal, com a respiração do cantor e o tamanho das frases, com o texto do poema, sua pontuação e articulação. Preferimos, nestes testes, limitar-nos apenas às questões envolvidas com o piano propriamente dito.

Após as seis leituras, os estudantes passaram por entrevistas de caráter semiestruturado, ou seja, as perguntas eram pré-estabelecidas, todavia o entrevistador esteve livre para fazer interferências a respeito de esclarecimentos necessários à continuidade do depoimento. A duração de cada entrevista dependeu das características do entrevistado - o fato de ser mais comunicativo ou não. Foram feitas as seguintes questões a cada um deles:

- a) Quais as principais dificuldades encontradas na leitura à primeira-vista, baseado nos trechos que você realizou nos testes?
- b) Como você vê a relação temporal entre o reconhecimento visual dos elementos da partitura e a realização deles ao piano, ou seja, entre o “olhar/analisar” e o “tocar” (*eye-hand span*)?
- c) Você percebeu diferenças no processo de leitura e/ou no resultado entre as três primeiras peças e as três últimas, após ter recebido informações sobre técnicas de leitura à primeira-vista?

Com base no material coletado – a gravação dos testes de leitura à primeira-vista e as entrevistas – passaremos a uma exposição e posterior reflexão daquilo que pôde ser observado no desempenho dos estudantes e nos seus depoimentos.

Os entrevistados serão tratados aqui por *sujeito*, sempre no sexo masculino, para que se preserve sua identidade e privacidade e serão apresentados em ordem alfabética: sujeito A (SA), sujeito B (SB) e assim por diante.

O sujeito A toca piano há cinco anos e tem mais experiência em tocar com outros instrumentistas do que com cantores, faz isso há um ano e meio; o sujeito B toca piano há vinte anos, trabalha com música de câmara há seis anos e, mais especificamente com cantores, há quatro anos, tendo se apresentado com frequência em recitais, com repertório variado; o sujeito C estuda piano há aproximadamente dez anos e tem experiência em acompanhar cantores e coro há quatro anos, possui também curta experiência no estudo de baixo contínuo; o sujeito D toca piano há nove anos, tem experiência em acompanhamento de coro e outros instrumentos, e nos últimos três anos vem trabalhando com cantores, apresentando-se com frequência em recitais; o sujeito E toca piano há sete anos, tem mais experiência em tocar com outros instrumentistas, acompanhando regularmente apenas um cantor neste último ano.

3.1.1 As entrevistas

Passemos agora para a análise individual dos depoimentos, questão por questão; observe que o que aparece em negrito é a *unidade de registro* (UR), o núcleo do discurso, extraído do trecho em itálico apresentado a seguir. Apenas dois entrevistados fizeram comentários durante a conversa entre as duas etapas de testes de leitura à primeira-vista, que foram igualmente analisados e serão apresentados antes das questões; são eles os sujeitos B e E.

Análise do discurso de SA

1ª questão

a) **dificuldade na leitura por não saber como soa**, citou isso em sua resposta quatro vezes: *“você bate o olho e não saca o que vai soar, você bota o dedo e fica naquela ‘é isso mesmo?’”*

2ª questão

a) **a agilidade do raciocínio na leitura está relacionada com a quantidade de informação** na partitura: *“na Vieille chanson, como tem muita informação, o raciocínio trava pra saber o que é que a gente tem que ver [...]. Então, dependendo da quantidade de informação, da tonalidade, o processamento é mais demorado”.*

3ª questão

a) acredita que **as dicas foram válidas** sim, **mas** reconhece que há **necessidade de praticá-las**: *“De metodologia, pra saber o que fazer, acho que as dicas que você deu são válidas. É uma questão de prática, não é?”*

Análise do discurso de SB

Comentários

a) disse que já tem **costume de olhar a partitura antes** de ler, na seguinte ordem: *“eu olho o andamento, aí eu olho a harmonia. [...] Então eu observo o pulso, mas só depois que eu já vi o andamento e a tonalidade”;*

b) sobre a **facilidade quando há padrões**: *“[...] vejo que não tem nada diferente, é uma coisa a menos pra pensar”;*

c) sobre a **necessidade de pensar nas mudanças**: “*me detive um pouco mais nas coisas diferentes pra imaginar como eu encaixo aquilo no pulso*”;

d) sobre a **importância de tocar bem a introdução** de uma peça: “*se eu consigo tocar aquilo direitinho, eu já sei como o cantor vai começar e eu me sinto mais seguro pra passar a introdução pra ele e passo segurança pra ele também*”;

e) sobre a **importância da harmonia** para o cantor: “*Eu vou passando o olho e vendo [...] onde tem mais sinais de alteração, onde volta à tonalidade, se tem mudança de tonalidade no meio da peça, porque eu vou me baseando na harmonia [...], eu sei que o cantor precisa muito mais da minha harmonia correta do que qualquer outra coisa que eu vá fazer [...], eu procuro manter no mínimo a harmonia [...], pro cantor não se perder*”;

f) sobre a **clareza e definição das suas prioridades** quando está tocando: “*Se é uma música rápida [...] e tem um monte de oitavas pra fazer com a mão direita, eu tiro a nota de baixo [...], eu dou prioridade pras notas agudas, eu dou prioridade pras pontas. O baixo, que normalmente tem alguma coisa de marcação de tempo e de ritmo... sinto que pro cantor é mais importante ter isso por causa do ritmo, pra manter a pulsação e por causa da base harmônica, que é por onde ele vai se guiar. [...] O recheio, eu procuro fazer o tanto quanto dá, aquilo que não dá eu tiro sem dó porque eu sei que não é prioridade pro cantor*”.

1ª questão

a) principal **dificuldade** é no contexto harmônico, **quando a música foge à harmonia padrão**, quando há muitas mudanças: “*minha mão não ataca onde minha cabeça pensa que tem que atacar [...], eu perco um pouco a habilidade de correr no teclado [...], quando aparecem muitos sinais de alteração que não tem nada a ver com a harmonia que a peça supostamente está, aí fica mais difícil pra mim*”.

2ª questão

a) procura ler à frente do que está tocando, mas percebe que **o olhar atrasa** um pouco **por querer ler o máximo de notas possível**: *“eu procuro observar o compasso seguinte quando estou tocando [...] mas normalmente atrasa um pouquinho, eu quero ler o tanto de notas quanto possa ser lido, só que [...] não dá tempo de ler tudo o que eu gostaria e atrasa o olhar”*.

3ª questão

a) disse que **ajudou a lembrar de coisas importantes**: *“me ajudou a lembrar de algumas coisas importantes [...] mas, às vezes, na correria, você vai ler alguma coisa e você não pensa”*.

Análise do discurso de SC

1ª questão

a) **dificuldade de localização no teclado associada ao medo de tocar nota errada**: *“Essas peças desse tipo, geralmente acompanhamento mais de acordes, eu tenho mais facilidade de reconhecer o acorde e também porque geralmente é tudo mais próximo, eu posso tocar sem ter que olhar pro teclado, então uma dificuldade é o tato. [...] por exemplo, o Vieille chanson, que já tem essas sextas que eu tirei, que já tem uma movimentação maior, às vezes eu, com medo de tocar uma nota errada, também é uma coisa que me incomoda, eu fico tenso com isso [...], eu esqueço o que vem depois porque eu toquei errado. [...] Então, essa coisa de localização e posição no teclado me desconcentra de todo o resto”*;

b) **dificuldade de localização da mão esquerda no teclado**: *“essa coisa de localização pra mim é mais complicado, principalmente na mão esquerda”*;

c) **dificuldade de localização em trechos rápidos**: *“coisas rápidas, com muitas notas, eu acho que minha dificuldade não é tanto ler as notas, é localizar [...], não é tanto o problema de ver a partitura e reconhecer o que está lá, eu acho que é uma questão técnica talvez”*; d) **tendência a acelerar** o andamento: *“essa afobação que me dá, eu tenho tendência a correr sempre quando eu leio”*.

2ª questão

a) a **relação olhar-executar depende da escrita, da quantidade de informação ou das mudanças**: *“Depende da escrita [...], se começa a vir coisas muito diferentes, eu me desconcentro e começo a ficar atrasado. Não tem tanto uma velocidade contínua do que leio à frente, dependendo da quantidade de informação, das mudanças de padrão”*;

b) **preocupação com a sonoridade atrapalha todo o resto**: *“uma coisa que me atrapalha também, que acho que não tem tanto a ver com leitura, é a preocupação do som que está saindo, se eu estou cobrindo, se o som está feio [...], então, às vezes, atrapalha todo o resto”*.

3ª questão

a) acredita que **não houve diferença** porque os assuntos da conversa não eram novidades para ele: *“acredito que não, [...] eu ouço há bastante tempo já, eu tenho consciência de que quando a gente vai ler uma coisa, acompanhar alguém, que não pode parar e tem esses caminhos pra facilitar - ver a harmonia, achar as cadências, os padrões e o que sai do padrão”*;

b) achou **diferença no nível de dificuldade entre as peças**: *“eu achei as três primeiras peças mais fáceis que as últimas. [...] esse tipo de coisa aqui que me assusta mais, no Vieille Chanson, tem mais mudanças”*.

Análise do discurso de SD

1ª questão

a) **hesitação frente à polirritmia:** *“No Puccini tinha a polirritmia, na hora que eu bati o olho eu não sabia se cortava ou se fazia, acabei fazendo”;*

b) **receio de escrita muito aberta:** *“uma coisa que assusta também são coisas abertas, não é nem problema de mão, é que é muito rápido, bater o olho e você abrir a mão, não são coisas muito comuns, não está debaixo da fôrma da mão [...], aí eu já penso que vai esbarrar e você não sabe se olha e fecha o acorde ou...”;*

c) **problema com inversão de acordes:** *“eu acerto o acorde, eu bato o olho, daí você vê, você tocou o acorde certo, mas não na inversão que está escrito. Pelo menos não soa mal”.*

2ª questão

a) percebe que tem um **olhar adiantado** em relação ao que toca **porque tem o raciocínio rápido:** *“eu reconheço rápido o que estou lendo, eu tenho um raciocínio rápido. Eu acho que, justamente, por reconhecer rápido meu olhar acaba indo pra frente”.*

3ª questão

a) acredita que **ajudou sim**, apesar de não ter ouvido novidades na conversa: *“eu já tinha pensado antes de ler as primeiras e eu acho que ajuda, claro”;*

b) acredita que, olhando antes e se **preparando para as mudanças, evita-se perder a pulsação:** *“acho que é importante olhar tudo isso e relacionar a mudança de textura com o pulso, que eu acho que, quando a textura muda totalmente, também é fácil de você perder o pulso”.*

Análise do discurso de SE

Comentários

a) acredita que sua maior **dificuldade** esteja **na fixação da tonalidade** enquanto está lendo: *“geralmente eu esqueço dela enquanto estou lendo [...], então sempre tenho que estar olhando pra armadura de novo, pra poder lembrar qual a tonalidade”*.

1ª questão

a) **dificuldade com a leitura da mão esquerda**: *“A minha dificuldade é concentrar o acompanhamento no baixo, a minha tendência é ir pela mão direita e o que eu consigo eu toco na mão esquerda”*;

b) **dificuldade em manter a pulsação regular**: *“se eu começo a prestar atenção no cantor eu começo a rallentar, e se começo a ficar ansioso eu começo a correr e a atropelar tudo, [...] o problema maior é esse, a pulsação da música”*;

c) **problema em acertar os acordes**: *“às vezes aparece um acorde que não é justamente no formato ou, então, eu tenho problema em acertar acordes com sétima porque, automaticamente, eu quero oitavar, aí eu acabo esbarrando”*;

d) **dificuldade em concentrar a leitura nas duas mãos e coordená-las**, quando estão numa escrita polifônica: *“quando tem muita diferença, se o baixo não está fazendo só a harmonia, mas também tem uma coisa ‘mão esquerda-mão direita’, daí eu tenho problema também, eu não consigo fazer as duas linhas ou então me concentrar em uma”*.

2ª questão

a) **percebe que**, em geral, **lê antecipado**: *“Geralmente eu olho antes pra tocar depois, eu percebo isso principalmente [...] na questão de virar página, porque a pessoa geralmente deixa pra virar na última hora e tem que virar antes pra mim porque eu percebo que eu realmente leio antes”*;

b) **atrasa o olhar quando há mudanças ou complicações na harmonia**: *“meu problema é realmente quando não segue tanto na harmonia, [...] quando modula, daí eu tenho dificuldade de ler mais pra frente, isso é o que mais me atrapalha. Eu não percebo o que vem depois, [...] quando é um pouco mais complicado, eu atraso e acabo atrapalhando o próximo compasso”*.

3ª questão

a) concordou com o que foi apresentado, mas sente **necessidade de praticar para obter resultados**: *“eu concordei, eu vou tentar absorver, mas aqui eu não consegui ainda fazer o que foi dito [...], eu não pratiquei isso de você olhar antes e depois mapear a partitura. Eu tenho que trabalhar mais isso e essa questão do andamento, de me ouvir, de concentrar. A questão de tocar o mais importante, eu até tentei fazer isso, tentei olhar se o tema era o mesmo, eu tenho que estudar, que treinar. Então, ainda não teve diferença as informações que você deu, preciso de um tempo pra treinar, pra digerir isso”*.

3.1.2 Os resultados

Por semelhança temática, podemos organizar as unidades de registro em 13 grupos, as chamadas unidades de contexto (UC), dispostas a seguir em ordem decrescente de número de unidades de registro (UR):

1) a influência dos padrões e das mudanças na leitura

- * agilidade de raciocínio na leitura relacionada com a quantidade de informações
- * a relação olhar-executar depende da escrita, da quantidade de informação ou das mudanças
- * atrasa o olhar quando há mudanças ou complicações na harmonia
- * facilidade quando há padrões
- * necessidade de pensar nas mudanças
- * preparando-se para as mudanças, evita-se perder a pulsação

2) observações variadas

- * diferença no nível de dificuldade entre as peças
- * costume de olhar a partitura antes
- * importância de tocar bem a introdução
- * importância da harmonia
- * clareza e definição das suas prioridades

3) dificuldades relacionadas à harmonia

- * dificuldade quando a música foge à harmonia padrão
- * dificuldade na fixação da tonalidade
- * problema em acertar os acordes
- * problema com inversão de acordes

4) problemas relacionados à pulsação e aspectos rítmicos

- * dificuldade em manter a pulsação regular
- * tendência a acelerar
- * hesitação frente à polirritmia

5) dificuldade de localização no teclado

- * dificuldade de localização no teclado associada ao medo de tocar nota errada
- * dificuldade de localização em trechos rápidos
- * receio de escrita muito aberta

6) problemas relacionados especificamente com a mão esquerda

- * dificuldade de localização da mão esquerda no teclado
- * dificuldade com a leitura da mão esquerda

7) dificuldade de leitura propriamente dita

- * dificuldade na leitura por não saber como soa
- * dificuldade em concentrar a leitura nas duas mãos e coordená-las

8) leitura antecipada

- * olhar adiantado porque tem raciocínio rápido
- * percebe que lê antecipado

9) as dicas sobre leitura ajudaram

- * ajudou a lembrar de coisas importantes
- * ajudou sim

10) necessidade de treinamento das técnicas de leitura à primeira-vista

- * as dicas foram válidas, mas há necessidade de praticá-las
- * necessidade de praticar para obter resultados

11) leitura atrasada

- * olhar atrasa por querer ler o máximo de notas possíveis

12) as dicas sobre leitura foram indiferentes

* não houve diferença

13) preocupação com a sonoridade

* preocupação com a sonoridade atrapalha todo o resto

De posse dessa organização, torna-se possível visualizar o agrupamento das unidades de contexto em quatro grandes categorias, como mostra abaixo a figura 01:

CAT. 01: Aspectos negativos relacionados à leitura à 1ª vista	CAT. 02: Aspectos relacionados à relação temporal entre o “olhar-executar”	CAT. 03: Observações a respeito das informações recebidas durante o teste	CAT. 04: Outras observações
dificuldades relacionadas à harmonia (4 UR)	a influência dos padrões e das mudanças na leitura (6 UR)	necessidade de treinamento das técnicas de leitura à 1ª vista (2 UR)	observações variadas (5 UR)
problemas relacionados à pulsação e aspectos rítmicos (3 UR)	leitura antecipada (2 UR)	as dicas sobre leitura ajudaram (2 UR)	
dificuldade de localização no teclado (3 UR)	leitura atrasada (1 UR)	as dicas sobre leitura foram indiferentes (1 UR)	
problemas relacionados especificamente com a mão esquerda (2 UR)			
dificuldade de leitura propriamente dita (2 UR)			
preocupação com a sonoridade (1 UR)			

Figura 01: As quatro categorias e suas respectivas unidades de contexto.

Observamos, num olhar mais distanciado do quadro acima, a ocorrência de 6 UC na CAT. 01 contra 3 nas CAT. 02 e 03 e apenas uma na CAT. 04, isto significa que boa parte dos depoimentos versaram sobre as dificuldades e os problemas envolvidos na leitura à primeira-vista, como harmonia, pulsação e rítmica, localização no teclado, problemas específicos com a mão esquerda, dificuldades de leitura propriamente dita e preocupação com sonoridade. Em termos numéricos, foram 15 UR no total somente na CAT. 01, ou seja, 15 citações espontâneas sobre aspectos negativos relacionados à leitura à primeira-vista, contra 9 UR na CAT. 02 – o que também é bastante significativo.

Num olhar mais aprofundado, o destaque fica por conta da UC **a influência dos padrões e das mudanças na leitura** (CAT. 02), pois teve a maior convergência de discurso, seguida das UC **dificuldades relacionadas à harmonia, problemas relacionados à pulsação e aspectos rítmicos e dificuldade de localização no teclado**, todas da CAT. 01. Não incluímos nessa listagem a UC **observações variadas** (CAT. 04) por se tratar de observações particulares sobre assuntos diversos, que não convergem num único tema comum e, portanto, não têm a mesma força de opinião que as outras UC.

3.1.3 O resultado sonoro das leituras

Uma avaliação do desempenho dos entrevistados durante as leituras, música por música, feita de forma coletiva nesta etapa do trabalho, permite-nos chegar às seguintes observações:

* 1ª peça – Bizet: Ma vie a son secret (compassos 01 a 18)

The image shows two systems of musical notation for Bizet's 'Ma vie a son secret'. The first system covers measures 10-13, and the second system covers measures 14-18. The vocal line is in a soprano or alto clef, and the piano accompaniment is in a grand staff. The lyrics are: '-cu. Le mal est sans remède aussi j'ai dû le faire. Et celle qui l'a fait n'en a jamais rien su. Ain.' The dynamics are marked as *pp* and *p*.

Figura 02: G. Bizet – Ma vie a son secret (compassos 10-18).

Temos uma peça em compasso $\frac{3}{4}$, andamento *Andante*, ritmicamente estável e sempre orientada na subdivisão do tempo em colcheias, tonalidade de Mi bemol maior, basicamente construída sobre uma linha de baixo na mão esquerda e acordes na mão direita. Harmonicamente, a peça se complica razoavelmente a partir do compasso 11, com alterações cromáticas em algumas notas dos acordes, ornamentando-os.

Foi justamente a partir do compasso 11, devido às mudanças harmônicas, que alguns entrevistados apresentaram problemas, não conseguindo reconhecer os acordes a tempo, portanto, perdendo a pulsação. Uma saída encontrada por dois sujeitos foi não tocar as notas que não conseguiram

reconhecer no acorde, ou mesmo não tocar o acorde inteiro, para evitar perder o pulso.

* 2a peça – Donizetti: La conocchia (compassos 01 a 16)

The musical score is presented in three systems. The first system shows the piano accompaniment starting with a piano (*p*) dynamic. The tempo is marked 'Moderato mosso' with a quarter note equal to 80 beats per minute. The second system continues the piano accompaniment, with a crescendo (*cresc.*) marking. The third system introduces the vocal line, labeled 'CANTO', with the lyrics 'Quan.n'a lo bel . lo mio voglio par-'. The piano accompaniment in this system starts with a forte (*f*) dynamic and then returns to piano (*p*).

Figura 03: G. Donizetti – La conocchia (compassos 01-12).

Aqui temos um bom exemplo de *canzone* napolitana, em andamento *Moderato mosso*, compasso $\frac{6}{8}$, tonalidade de Ré maior, com uma introdução do piano. O trecho todo é conduzido pelo padrão rítmico de dois grupos de três colcheias, marcando bem o binário composto. O ritmo harmônico é lento e os acordes são simples, construídos sobre as tríades principais da tonalidade.

De maneira geral, os sujeitos se saíram bem neste exemplo, apenas apresentando problemas de leitura na mão direita na introdução, por causa das terças, o que prejudicou a condução do ritmo e da pulsação e o reconhecimento dos acordes. Mais uma vez, tivemos casos de quem não reconheceu a nota a tempo e preferiu não tocá-la para não perder a fluência e o pulso e, também, de quem errou alguma nota e nem por isso se atrapalhou, continuando normalmente a tocar.

* 3ª peça – Fauré: Aurore (comp. 01 a 13)

The image shows a musical score for G. Fauré's 'Aurore' (measures 04-09). It consists of two systems of music. Each system has a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves (treble and bass clef). The key signature has one flat (F major), and the time signature is 2/4. The vocal line includes lyrics in French: '-toi - les, A-beil - les d'or qu'at - tire un in - vi - si - ble miel; Et l'au - be, au loin, ten - dant la can - deur de ses'. The piano accompaniment consists of chords in both hands. Performance markings include 'poco a poco cresc.' above the vocal line and below the piano accompaniment.

Figura 04: G. Fauré – Aurore (compassos 04-09).

De andamento *Andante*, em compasso **C**, ritmicamente estável (o trecho segue em semínimas), todo construído sobre acordes nas duas mãos, que tendem a ficar mais amplos a partir do compasso 7, tonalidade de Fá maior, porém apresentando muitas alterações entre os compassos 5 e 9.

Pela primeira vez, aconteceu um problema que, em hipótese alguma, pode ocorrer quando o pianista estiver lendo junto com o cantor: corrigir nota errada, repetindo o acorde ou a própria nota e perdendo a fluência da pulsação, impossibilitando a colaboração no momento da leitura. Por outro lado, novamente tivemos sujeitos que não se importaram com notas erradas ou que não tocaram o que não conseguiram ler, mantendo o pulso constante.

* 4ª peça – Bizet: Vieille chanson (compassos 01 a 15)

The image shows a musical score for Bizet's 'Vieille chanson' (measures 01-07). The score is in F major, 3/4 time, and marked 'Andantino' with a tempo of 80. It features a piano accompaniment and a vocal line. The piano part starts with a piano (p) dynamic and includes a 'PIANO.' instruction. The vocal line includes the lyrics 'Dans les bois l'amoureux Mvr. til Avait'.

Figura 05: G. Bizet – Vieille chanson (compassos 01-07).

Este é outro exemplo de peça com introdução: *Andantino*, compasso **C**, figuração rítmica mais variada que as peças anteriores. Somente em alguns trechos há uma constância através das colcheias. A tonalidade é de Fá maior, com poucas alterações harmônicas, acompanhamento mais ligado à linha vocal, ora dobrando material melódico, ora dialogando com ela.

A dificuldade maior foi na questão rítmica, no que diz respeito ao valor das figuras e à consequente estabilidade da pulsação. Alguns entrevistados se confundiram quanto à duração de notas nos compassos 9, 11 e 12, além de alguma instabilidade na pulsação devido à harmonia, ao atraso em reconhecer os acordes.

A introdução também trouxe elementos importantes para serem discutidos. Para uma leitura à primeira-vista, dependendo da habilidade e experiência do pianista, ela contém algumas dificuldades, como por exemplo, no 2º compasso: uma linha ascendente em sextas na mão direita e uma linha descendente na nota superior da mão esquerda. Um pouco menos difícil, mas que requer também atenção especial é o compasso 4, com o movimento paralelo ascendente entre as oitavas da mão direita e a nota superior da mão esquerda até a penúltima colcheia, depois vindo um movimento contrário na mão direita antes de um acorde de sétima de dominante na 3ª inversão (C⁷) no compasso 5; e o próprio ornamento, nos compassos 1 e 3 pode atrapalhar, como aconteceu com um dos sujeitos, que não teve tempo de pensar na harmonia seguinte.

* 5a peça – Puccini: Morire? (compassos 12 a 27)

Em andamento *Andantino*, em compasso $\frac{3}{4}$ e na tonalidade de Sol maior, Puccini, que provavelmente compôs para piano com pensamento orquestral, criou nesta canção um acompanhamento em três planos sonoros: um baixo, que geralmente dura o compasso todo, uma linha melódica aguda, que divide material com o canto e um recheio harmônico com acordes arpejados bem extensos, o que pode dificultar a localização no teclado dos pianistas que não possuem mãos grandes ou dedos mais alongados.

20 *p* *sostenuto* *rall.* [*a tempo*]
È la sem-plici-tà ti-mi-da e que-ta Che si tra-

24 *p rall.*
man-da co-me am-mo-ni-men-to Co-me un se-gre-to di vir-tú se-gre-ta Per-chè o-

rall. *pp*

Figura 06: G. Puccini – Morire? (compassos 20-27).

Neste trecho, os problemas mais encontrados foram: a correção de notas erradas, repetindo-se o acorde ou a nota que foi tocada erroneamente, e o atraso no reconhecimento dos acordes, ambos resultando na instabilidade da pulsação. Uma solução interessante aconteceu no compasso 24: um dos sujeitos tinha se confundido com as notas dos compassos anteriores, mas conseguiu reconhecer a harmonia deste compasso; para não atrasar, resolveu tocá-lo uma oitava acima, onde já estava com a mão e, assim, recuperou a fluência do trecho. Outro caso foi no compasso 26, que apresenta o acorde de Si menor em inversões nos dois primeiros tempos: um sujeito eliminou as notas do acorde e foi apenas conduzindo o soprano, obtendo um resultado sonoro mais simples, porém sem perder a pulsação nem a harmonia.

* 6ª peça – Fauré: En prière (compassos 06 a 18)

The image shows a musical score for G. Fauré's 'En prière' (measures 06-11). It consists of two systems of music. The first system shows the vocal line and piano accompaniment for measures 6-8. The lyrics are: 'E - cou - tez de Jé - sus, de - vant Vous à ge - noux, La pri -'. The second system shows measures 9-11. The lyrics are: '- è - re! Si Vous m'avez choi - si pour en - seigner vos'. The piano accompaniment is characterized by a steady eighth-note pattern in the right hand and a more complex pattern in the left hand, often with chromatic alterations.

Figura 07: G. Fauré – En prière (compassos 06-11).

A música encontra-se em compasso **C**, com andamento *Moderato*. A tonalidade é Fá maior. Ritmicamente, a parte do acompanhamento é toda construída na subdivisão ternária do tempo, como se fosse um quaternário composto, contrapondo-se à subdivisão binária da linha melódica. A condução harmônica é razoavelmente previsível no trecho selecionado, com algumas alterações cromáticas.

Os problemas que ocorreram foram principalmente no aspecto harmônico: alguns entrevistados não se guiaram pelo baixo para ajudar a definir o acorde, prejudicando também a fluência da pulsação. Entretanto, de maneira geral, essa foi uma peça em que os sujeitos conseguiram ler com eficiência, desconsiderando eventuais erros e não perdendo a pulsação quando eles aconteceram ou deixando de tocar notas que não tinham certeza, para não perderem a estabilidade rítmica. Tiveram tempo inclusive de observar os sinais de dinâmica. Portanto, demonstraram habilidade em lidar com a ferramenta da leitura seletiva, descrita no Capítulo 1.

3.1.4 Cruzamento dos dados

De posse de todos os dados coletados – os depoimentos e as gravações das leituras – e suas análises, podemos estabelecer algumas comparações e inter-relações.

Nos depoimentos, os problemas mais citados foram relativos às mudanças de padrões e da harmonia, o que foi confirmado pelos testes, pois grande número de falhas na leitura ocorreu em locais onde havia mudanças na harmonia, através de notas alteradas, cromatizações ou acordes fora do campo harmônico, fazendo com que a leitura ficasse atrasada e não conseguissem tocar todas as notas do acorde ou mesmo nenhuma delas.

Encontramos também algumas citações sobre aspectos rítmicos e percebemos problemas sobre isso especificamente na 4^a peça (*Vielle Chanson*), em que os sujeitos apresentaram falhas na subdivisão e contagem de tempo, confundindo a duração das figuras rítmicas.

Um outro problema que apareceu nas gravações foi a correção de notas ou acordes errados, o que está diretamente relacionado à dificuldade de leitura propriamente dita e também de localização no teclado.

Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar as saídas criativas encontradas por alguns sujeitos frente a situações complicadas: mesmo tocando notas erradas, alguns deles não se importaram em corrigir e simplesmente continuaram tocando (podem até não ter percebido que tocaram notas erradas); de outra forma, vendo que poderiam tocar notas erradas por não terem tido tempo de identificá-las, preferiram não tocá-las; e um último caso foi a mudança de oitava de um trecho da mão direita para evitar um grande deslocamento desta mão, evitando assim perder a fluência da pulsação.

3.1.5 Conclusão

A proposta inicial dos testes de leitura à primeira-vista aplicados neste trabalho era uma comparação entre o desempenho dos entrevistados *antes* de receberem as informações sobre técnicas de leitura e *depois* delas. Não esperávamos que fossem apresentar uma significativa melhoria apenas pela consciência das orientações, nosso intuito era investigar o efeito delas no comportamento dos sujeitos e, a partir daí, tirarmos nossas conclusões.

Os depoimentos nos trazem algumas revelações importantes a esse respeito. Para três dos cinco entrevistados, o tema das orientações não era novidade: eles já pensavam sobre o assunto. SB disse que ajudou a lembrar de coisas importantes, SC e SD relatam que os assuntos da conversa não eram novidade para eles. A primeira conclusão que se poderia chegar, então, é de que não houve diferença nenhuma entre o *antes* e o *depois*, de que o fato deles conhecerem algumas técnicas de leitura não interfere em nada no seu resultado.

Entretanto, SA e SE acreditam na necessidade de treinamento dessas técnicas passadas na conversa entre os testes, não apenas no seu conhecimento: “[...] eu tenho que estudar, que treinar. Então, ainda não teve diferença as informações que você deu, preciso de um tempo pra treinar, pra digerir isso” (SE).

Isto significaria questionar que o resultado das leituras de SA e SE fosse pior do que os outros, por sua menor experiência com o fenômeno. Porém, a resposta é não. Com exceção de SD, que se saiu bem em todas as peças, demonstrando dominar a leitura à primeira-vista no nível de repertório selecionado para este teste, todos os outros apresentaram problemas semelhantes em suas leituras. Dois dos que mais conseguiram manter a fluência frente aos erros ou que conseguiram evitá-los foram SC e SE. Todavia, SC disse não ter encontrado novidades nas informações recebidas, enquanto SE reclamou da necessidade de treinamento para melhores resultados. Por seu desconhecimento sobre o assunto,

era de se esperar que SE não tivesse obtido resultados positivos semelhantes a SC. Outro exemplo é SB, que também disse ter consciência das informações, ainda assim corrigiu notas e acordes errados durante sua leitura, mesmo sabendo que a informação básica é não parar, não perder a pulsação para não se desencontrar do cantor e não atrapalhá-lo.

Então, a questão não é simplesmente conhecer ou não as informações, nem tampouco treiná-las isoladamente. Acreditamos, com base neste trabalho que, assim como estudantes de piano recebem constantemente orientações sobre técnica pianística, sobre questões relativas a repertório, estilo e interpretação, também deveriam receber um treinamento orientado sobre leitura à primeira-vista. Independente de o estudante trabalhar ou não com cantores, esta é uma ferramenta necessária em sua formação, especialmente porque o jovem pianista não sabe exatamente qual será sua área de atuação profissional, necessitando, portanto, receber uma formação o mais abrangente possível. De que forma esta orientação deve ser aplicada é objeto de estudo da próxima etapa desta pesquisa.

Por fim, manifestou-se nos depoimentos uma série de citações que acabaram tomando lugar de destaque pela insistência na aparição: os aspectos negativos relacionados à leitura à primeira-vista. Dificuldades relacionadas à harmonia, problemas relativos à pulsação e aos aspectos rítmicos de maneira geral, dificuldades de localização das mãos no teclado, mais especificamente da mão esquerda, dificuldades de leitura propriamente dita e preocupação com a sonoridade, todos esses assuntos afluíram espontaneamente nos depoimentos, estimulados apenas pela pergunta inicial da entrevista. O que isso pode significar? Que os entrevistados são pessimistas? Que têm medo de ler à primeira-vista? Que não foram preparados para esta atividade e a fazem levianamente?

Provavelmente, muitas seriam as respostas a este fenômeno. Para nós, ele só reforça a crença na falta de treinamento orientado em leitura à primeira-vista, os estudantes acabam desenvolvendo sozinhos esta habilidade, aprendem pela necessidade. Percorrem um caminho que, com a devida orientação, seria muito mais curto, menos tortuoso, que traria resultados mais eficientes e geraria nos alunos maior autoestima e muito mais desenvoltura no momento da leitura.

3.2 Laboratório de leitura à primeira-vista aplicada à colaboração pianística

Constatamos, anteriormente, a dificuldade encontrada pelos jovens estudantes de piano na leitura à primeira-vista. Com o intuito de auxiliá-los e procurar uma maneira de preencher esta lacuna em sua formação, elaboramos um projeto experimental: um laboratório de leitura à primeira-vista aplicada à atividade da colaboração pianística. Este laboratório consistiu de uma série de encontros-aula, em que foram trabalhadas algumas das principais habilidades necessárias a um bom desempenho em leitura à primeira-vista, em situações de música feita em conjunto com um cantor: leitura antecipada, leitura seletiva, reconhecimento de padrões, manutenção do pulso e não correção de notas erradas.

Contamos com seis voluntários, estudantes de graduação em piano da Universidade Estadual de Campinas, que se dispuseram a um trabalho de longo prazo, feito de forma individual, com a frequência de um encontro-aula por semana¹⁹. Novamente, optamos por mantê-los no anonimato, preservando sua privacidade; referimo-nos a cada um por sujeito, da mesma forma como na etapa anterior da pesquisa, portanto sujeito A (SA), sujeito B (SB) e assim por diante. A ordem definida para descrição de cada estudante foi a cronológica, portanto, SA foi o primeiro a iniciar o trabalho e SF o último. Eles tiveram de 13 a 19 encontros-aula, de acordo com a disponibilidade de agenda de cada um. A seguir, passamos

¹⁹ Como explicamos anteriormente, estes alunos não são os mesmos que participaram da primeira etapa da pesquisa. Alguns foram convidados pelo pesquisador a participar do projeto, cujo conteúdo lhes foi transmitido numa conversa informal, e aceitaram devido ao interesse de cada um em desenvolver a leitura à primeira-vista. Outros souberam do trabalho, já em andamento, e manifestaram suas intenções de integrá-lo, sendo acolhidos até o limite da agenda do pesquisador.

a uma descrição autobiográfica de cada um deles, especificamente a respeito de suas experiências em colaboração pianística.

A primeira experiência de SA fazendo música em conjunto foi logo no início da graduação. Sobre isso ele diz: “minha leitura era muito ruim, bem defasada, eu não tinha esse hábito de leitura. Tinha que estudar bastante antes do primeiro ensaio. Não dava nem pra pensar na possibilidade de ler algo à primeira-vista com um cantor, a não ser que fosse uma coisa bem fácil”.

SB começou cedo, pois desde adolescente acompanhava o coro da igreja em que frequentava e admite que isso ajudou: “A experiência que tive antes, com o coral, me ajudou bastante, com certeza. Eu não tinha consciência de que isso ajudaria mas, quando cheguei aqui, vi que os outros não conseguiam ler nada. Essa experiência anterior me ajudou muito a resolver problemas do tipo ‘ah, tem que fazer a linha do baixo, tem que fazer a melodia’, essas coisas que eu tinha que fazer de qualquer jeito”.

SC teve algumas experiências antes de entrar na faculdade e lembra da primeira delas com destaque: “Na primeira vez que eu acompanhei uma pessoa eu gostei bastante, não sei se chegou a marcar de fato, mas eu me lembro de ter gostado de ter feito aquilo, foi muito prazeroso”. Isto fez com que se abrisse para o trabalho de forma mais intensa, pois percebeu que o piano era um instrumento muito requisitado. Ao longo de seis semestres de curso, já acompanhou diversos cantores, apresentou-se em recitais e participou de um intensivo de férias, em que pode perceber um avanço significativo em sua leitura e na maneira de acompanhar: “Hoje eu consigo sentir o ritmo interno dos cantores muito mais claramente, minha leitura melhorou bastante, talvez o jeito com que eu lido com os cantores, não necessariamente durante a música, mas corrigir ritmo, notas, perguntar da poesia, da tradução, auxiliar no aquecimento, esse tipo de conhecimento mais amplo da área da correpetição aumentou bastante”.

A primeira experiência de SD em tocar com outra pessoa foi, provavelmente, a mesma de muitos estudantes: piano a quatro mãos com seu professor. Quando entrou na graduação e teve sua primeira vez com um cantor,

achou a situação conflitante: *“A experiência foi estranha, eu tinha certa facilidade pra acompanhar, eu ouvia bem o que ele estava cantando. Mas eu tinha dificuldade pra tocar as notas porque, como a minha metodologia sempre foi de ler e decorar e eu estava estudando meu repertório solo, não tinha tempo de decorar aquela música”*.

SE teve o privilégio de ter alguém com quem tocar a quatro mãos em casa, pois sua mãe havia estudado piano. Depois, no conservatório, teve a oportunidade de tocar com a bandinha de musicalização e percebeu a importância do ensaio: *“estudando sozinho em casa não é o suficiente, você precisa do ensaio; mesmo que sua parte esteja ótima, tocando com o grupo, é completamente diferente”*. Lembra com decepção de suas primeiras experiências na universidade tocando com colegas: *“você vê que está tendo um pouco de dificuldade, não sabe muito bem o que fazer na hora, nem que seja pra soar mais ou menos bem, só pra fazer a peça... pra não parar no meio da peça. Não foi satisfatório”*.

SF admite que teve pouca experiência em acompanhamento, menos ainda em leitura à primeira-vista: *“a parte da leitura, enquanto eu tocava, não aconteceu nunca. Até agora me recuso. Se alguém chegar e me disser ‘eu tenho uma coisa pra cantar agora à tarde’, eu digo não. Vou estragar a peça dele e a minha parte também”*. Ele sempre pede a partitura com antecedência de, no mínimo, uma semana, para poder estudar a peça até praticamente decorá-la. Usa a partitura, durante o ensaio, apenas como guia. E reclama que não tem critérios para ouvir a outra pessoa, que é o acompanhar de fato.

Na etapa de preparação deste projeto, selecionamos o maior número possível de repertório para canto e piano, tanto peças escritas originalmente para essa formação, quanto reduções orquestrais de árias de ópera e/ou oratório. Parte de nossos objetivos era possibilitar aos voluntários o contato com grande variedade de estilos, períodos de composição, linguagem musical, permitindo-os estabelecer comparações, fazer associações ou dissociações, ter critérios para

avaliar as características que tornam uma peça mais ou menos difícil de ler à primeira-vista, de acordo com as habilidades de cada indivíduo.

A partir da seleção do repertório, procuramos analisar cada peça em seus diferentes aspectos: **harmonia** (tonalidades com mais ou menos acidentes de clave, quantidade de acidentes ocorrentes, cromatismo, cadências, linguagem mais ou menos tonal); **textura** (homofonia ou polifonia, acordes em bloco ou arpejados, dobramento da linha vocal); **ritmo** (variedade de células rítmicas, mudanças de figuração rítmica ou manutenção de um padrão, mudança de compasso, polirritmia); **extensão e tessitura** (maior ou menor amplitude, linhas suplementares, mudanças de região no teclado); **andamento** (peças mais lentas ou mais rápidas, variações temporárias ou mudanças de andamento); **gênero** (peças de diversos períodos musicais, em idiomas diferentes, canção de câmara, ária de ópera ou de oratório). Com isso, pudemos organizar o repertório em níveis de dificuldade, para que cada peça fosse aplicada aos pianistas no momento mais adequado, permitindo assim, que houvesse um progresso contínuo no desempenho da leitura à primeira-vista, propiciado pela sequência didática do repertório selecionado.

Para exemplificar a variedade de obras musicais utilizadas neste laboratório, listamos, a seguir, os tipos de peças e seus compositores:

a) peças extraídas dos métodos indicados para iniciantes na técnica vocal: Nicola Vaccai (1790-1848), Giuseppe Concone (1801-1861), Heinrich Panofka (1807-1887), Mathilde Marchesi (1821-1913);

b) canções e árias em italiano: Alessandro Scarlatti (1660-1725), Antonio Caldara (1670-1736), Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736), Gioachino Rossini (1792-1868), Gaetano Donizetti (1797-1848), Vincenzo Bellini (1801-1835), Giuseppe Verdi (1813-1901), Paolo Tosti (1846-1916), Giacomo Puccini (1858-1924);

c) canções e árias em francês: Hector Berlioz (1803-1869), Charles Gounod (1818-1893), Camille Saint-Saëns (1835-1921), Georges Bizet (1838-

1875), Jules Massenet (1842-1912), Gabriel Fauré (1845-1924), Henri Duparc (1848-1933), Reynaldo Hahn (1874-1947), Francis Poulenc (1899-1963);

d) canções em alemão: Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), Ludwig van Beethoven (1770-1827), Franz Schubert (1797-1828), Felix Mendelssohn (1809-1847), Robert Schumann (1810-1856), Johannes Brahms (1833-1897), Richard Strauss (1864-1949), Alban Berg (1885-1935);

e) canções em língua inglesa: Ralph Vaughan Williams (1872-1958), Charles Ives (1874-1954), Roger Quilter (1877-1953), Benjamin Britten (1913-1976);

f) compositores brasileiros: Antônio Carlos Gomes (1836-1896), Francisco Mignone (1897-1986), Alberto Nepomuceno (1864-1920), Waldemar Henrique (1905-1995), Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e Lorenzo Fernandez (1897-1948).

A leitura à primeira-vista neste laboratório não foi encarada apenas como decifragem de notas. Procuramos trazer situações do dia-a-dia de um pianista colaborador para os voluntários. Para isso, em todas as peças trabalhadas, este pesquisador tocava ou cantava a linha do canto, simulando uma situação o mais próximo possível do trabalho em conjunto, procurando executar as mesmas inflexões de dinâmica e andamento que um cantor faria, pois leitura, neste caso, envolve *ler* e *ouvir* também a parte do cantor. O objetivo principal era oferecer aos alunos o maior número possível de vivências em repertório para canto e piano, para que se tornassem capazes de perceber semelhanças, padrões e contrastes entre estilos e/ou autores. O trabalho almejava o amadurecimento musical dos estudantes no trabalho de música em conjunto.

O primeiro encontro tratou de uma avaliação do nível de desempenho na leitura de cada participante. Para isso, solicitamos que lessem peças variadas, iniciando por um nível elementar e aumentando o grau de dificuldade, até encontrarmos aquelas que não fossem capazes de ler com significativa fluência ou desenvoltura. Observamos, também, em quais aspectos citados anteriormente os

obstáculos eram maiores: harmonia, textura, ritmo, andamento, extensão ou tessitura, gênero. A partir desta avaliação, tivemos condições de estabelecer o repertório mais adequado para cada indivíduo.

Ao longo dos encontros-aula, houve uma insistência muito grande de nossa parte para que os alunos desenvolvessem uma nova mentalidade, a de selecionar as informações da partitura, num processo quase instantâneo de análise e “autopercepção” de suas capacidades, ou seja, olhando pela primeira vez para uma partitura, o pianista deve perceber o que é capaz de tocar, segundo a agilidade de sua leitura e suas condições motoras, deixando de fora aquilo que não for capaz. SC, em seu segundo encontro, assumiu que *“ler tudo o que está escrito é mais fácil do que selecionar informações da partitura”*.

Para se obter a devida fluência e um resultado satisfatório no conjunto, o pianista deve sempre direcionar sua atenção para frente, para além do que está tocando, mesmo que perceba que tocou algo errado. Trata-se da leitura antecipada que, como o próprio nome diz, é a capacidade de ler adiante do que se está tocando; obviamente essa antecipação é relativa à quantidade de informações a serem decifradas e ao andamento da peça, basicamente.

Uma técnica eficiente, neste sentido, consiste em apontar com um lápis as notas imediatamente adiante daquelas que estão sendo tocadas, encorajando o estudante a mover os olhos adiante. Alguns professores cobrem as mãos dos seus alunos com uma folha de papel para impedir que eles olhem para baixo, para as mãos. Aprender a confiar nos dedos, sentindo a topografia do teclado é importante para desenvolver boa leitura, mesmo que, em princípio, cometam erros; desenvolve-se a memória cinestésica²⁰, contribuindo para a construção de padrões topográficos ao piano, ou seja, um repertório de posições das mãos, distâncias, saltos e movimentos no teclado, em associação com padrões visuais reconhecidos na partitura. Um padrão, por exemplo, é observar uma escala e

²⁰ Memória associada ao tato e a percepção espacial.

perceber não apenas notas isoladas, mas a escala como um todo, reconhecer seu nome, sua identidade como escala e executá-la de uma só vez, a partir de um único impulso inicial. Se um grupo de notas, um desenho melódico, um acorde ou uma configuração rítmica é considerado um padrão, e nós já o conhecemos como tal, a leitura, neste momento, não é mais uma adivinhação e sim um reconhecimento, auxiliando significativamente o processo e permitindo um resultado sonoro mais fluente. A construção e o armazenamento destes padrões acontece naturalmente através dos anos de estudo, com o conhecimento do repertório, a automatização de movimentos musculares associados à decifração dos códigos impressos na partitura e, principalmente, através da maturidade artística que se vai adquirindo pela comparação entre estilos e linguagens composicionais.

A fluência na pulsação é aspecto fundamental para satisfazer o cantor, que espera poder cantar sua linha do início ao fim, sem interrupções. Portanto, um bom pianista não para e corrige notas erradas nem hesita frente ao aparente fracasso, pelo contrário, ele segue em frente, mantendo o pulso estável e atento à linha do canto.

O pianista que, conscientemente, busca identificar cada nota na página está fadado a ser um leitor mais lento, limitado pelas poucas notas que pode apreender de uma só vez²¹. Ele deve desenvolver duas habilidades a esse respeito. Em primeiro lugar, deve ter um bom conhecimento analítico para fazer escolhas no momento da leitura: notas ou linhas da textura que são fundamentais para a manutenção da base harmônica e rítmica, propiciando ao cantor o reconhecimento do acompanhamento e permitindo que possa desempenhar sua atividade eficientemente; e notas que poderá deixar de tocar – apenas no momento da leitura, pois a partitura deverá ser estudada posteriormente para a

²¹ Como veremos em exemplos de peças trabalhadas no laboratório de leitura à primeira-vista.

devida execução num recital, se este for o caso – quando houver excesso de informações num determinado trecho da partitura, evitando-se que perca a pulsação e a fluência. Em segundo lugar – e intrinsecamente associado ao item anterior – deve construir, com auxílio do professor, um repertório de padrões, algo que está intimamente relacionado ao conhecimento prévio do pianista, tanto teórico quanto prático.

Selecionamos, para os primeiros encontros, peças mais lentas e com um número menor de informações. Mais importante do que a quantidade de notas ou o alto nível do repertório, nesta etapa, é a absorção de um novo comportamento na leitura, deixando-se levar pela fluência, pela constante análise da partitura e por certa dose de improvisação.

Para termos acesso às impressões e observações dos voluntários, aplicamos um questionário semiestruturado, em que pudemos ouvir de cada um avaliações, críticas e sugestões sobre o trabalho. As questões propostas procuraram extrair de suas falas possíveis mudanças em seu comportamento, quando da leitura à primeira-vista; observações a respeito das dificuldades e das superações encontradas ao longo deste processo, e também um relato biográfico sobre a experiência anterior em música de câmara, juntamente com uma análise do processo da leitura e do preparo para os ensaios, desde a primeira peça até o momento atual.

Veja abaixo as questões:

- a) Fale, de forma espontânea, sobre o trabalho desenvolvido durante este projeto.
- b) O que significou para você participar deste laboratório de leitura à primeira-vista aplicada à colaboração pianística? Trouxe mudanças? Em que sentido?
- c) Analise o projeto em termos de aspectos positivos e negativos.
- d) Avalie o repertório utilizado, em termos de facilidades e dificuldades.
- e) Fale sobre suas experiências anteriores em colaboração.

As entrevistas foram registradas em áudio e, posteriormente, editadas, analisadas e organizadas por semelhança temática. Todo o processo dos encontros-aula foi registrado num diário, que contém a relação de todas as peças aplicadas aos alunos, como também observações que o pesquisador julgou necessário serem anotadas.

De posse dos dados coletados e registrados em áudio e no diário de classe, pudemos proceder à análise temática dos discursos, inicialmente de forma individual. Para conclusão deste processo, os temas encontrados em cada discurso foram comparados e organizados por sua semelhança, formando categorias de discurso.

3.2.1 Descrição individual do processo de desenvolvimento da leitura aplicada à colaboração pianística

Sujeito A

- 1º e 2º encontros: testes para avaliar o nível de leitura e traçar metas para o trabalho.

Avaliação: dificuldades maiores na questão harmônica, para reconhecer o acorde que está lendo, falta de visão da progressão harmônica. Dificuldade particular em tonalidades com bemóis.

Planejamento: repertório inicial com poucos acidentes ocorrentes, em tonalidades fáceis, com, no máximo, três acidentes fixos, ritmo harmônico lento, para desenvolver o raciocínio harmônico.

- 3º encontro

Beethoven → “An die ferne geliebte” n. 2: resultado positivo²².

Poco allegretto

Wo die Ber - ge so blau aus dem

Mendelssohn → “Neue Liebe”: resultado positivo, fizemos duas leituras com andamento um pouco mais lento.

Presto

Indem Mon-denscheinimWalde sah ich jüngst die Elfen

pp *sempre staccato*

²² Usaremos esta expressão, alternadamente com “leitura fluente” e, às vezes, “sem problemas”, para explicar que houve um bom resultado na leitura à primeira-vista, não necessariamente excepcional, mas capaz de permitir ao cantor desempenhar satisfatoriamente sua função.

→ "Jaglied": resultado positivo.

Andante con moto

1. Mit Lust thät ich aus-rei - - ten durch
2. Die A-bendstrahlen brei - - ten das

ei - nen grü - nen Wald, da - rin da hört ich sin - - gen drei
Goldnetz ü - ber'n Wald, und ihm ent - ge - gen strei - - ten die

→ "Herbstlied": compasso $\frac{6}{8}$, *Allegro agitato*, para dois sopranos e piano. Fizemos a primeira vez mais lento e a segunda a tempo, com bom desempenho.

trau - ern - des Schwei - gen wan - delt sich al - le die Fröh - lich -
laugh - ter was ring - ing, Do all so si - lent and still a - -

trau - ern - des Schwei - gen wan - delt sich al - le die Fröh - lich -
laugh - ter was ring - ing, Do all so si - lent and still a - -

Strauss → “Morgen”: compasso $\frac{4}{4}$, *Lento molto cantabile*. Resultado positivo.

The image shows a musical score for Strauss's "Morgen". It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in G major and 4/4 time, starting with a rest followed by the lyrics "Und morgen wird die Sonne wieder scheinen und auf dem". The tempo is marked "sehr ruhig". The piano accompaniment features a flowing melody in the right hand and a more rhythmic bass line in the left hand. There are four asterisks (*) under the piano part, indicating specific points of interest. The score is written on a grand staff with a treble clef for the voice and a grand staff for the piano.

Donizetti → “La Lontananza”: fizemos duas leituras, com resultado positivo.

The image shows a musical score for Donizetti's "La Lontananza". It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in G major and 6/8 time, starting with the lyrics "Or ch'io sono a te rapita, or che tolto a me tu". The tempo is marked "Andante (♩ = 58)". The piano accompaniment features a steady, rhythmic accompaniment in the right hand and a more active bass line in the left hand. The score is written on a grand staff with a treble clef for the voice and a grand staff for the piano.

→ “Le crepúscule”: esta peça foi utilizada nos testes do primeiro encontro. Fizemos uma revisão da leitura, com o intuito de avaliar a quantidade de informações retidas pela memória. Resultado bastante satisfatório, com grande contribuição pelo conhecimento anterior da peça. Abaixo, temos a ilustração do início da peça e do compasso 20, onde há mudança de andamento e figura de acompanhamento.

The image shows a musical score for Schubert's "Der Tod und das Mädchen". It consists of three systems of music. The first system is for the vocal line, marked "Cantabile" with a tempo of quarter note = 63. The lyrics are "L'au - be naît et ta por - te est". The second system is for the piano accompaniment, also marked "Cantabile" with a tempo of quarter note = 63, featuring a piano (*p*) dynamic and triplet patterns in the right hand. The third system is marked "Poco più" with a tempo of quarter note = 72, starting with the word "Tout" and featuring a piano (*p*) dynamic with complex rhythmic patterns in both hands, including triplets.

- 4º encontro

Schubert → “Der tod und das Mädchen”: trabalhamos, com esta peça, mudanças de andamento e figuração rítmica. Observe, no exemplo abaixo, que na parte inicial o andamento é lento e a escrita é vertical, com muitas notas que se repetem de um acorde para outro. Porém, há uma mudança no andamento no compasso 9 (*um pouco mais rápido*) e os acordes aparecem alternadamente entre as mãos.

Resultados: a parte lenta foi bem na primeira leitura; no trecho a seguir, não conseguiu acompanhar a mudança de andamento, perdendo o pulso e a leitura harmônica.

Mäßig (♩ = 54.)

pp

Etwas geschwinder

(Das Mädchen.)

Vor-ü-ber, ach, vor-ü-ber! geh, wil-der Kno-chen-mann! Ich

p *cresc.*

→ “Fisherweise”: trabalhamos mudanças de região no teclado, numa peça mais movida e, na parte harmônica, exercitamos a redução de acordes, feita com dificuldade, devido a aparição de algumas notas alteradas.

wach, er ruft mit sei-nem Lie-de die gold-ne Son-ne
baut, und plät-schert durch den Him-mel, der sich im Was-ser

f

(*leise*)

wach. Da la-gert rings noch Frie-de auf Wald und Flur und
baut. Bald wird ein bunt Ge-wim-mel in al-len Tie-fen

pp

→ “Abendlied”: de harmonia mais simples, resultado positivo.

Ruhig

1. Der Mond ist auf - ge - gan - gen; die gold - nen Stern - lein
2. Wie ist die Welt so stül - - le, und in der Däm - mung
3. Seht ihr den Mond dort ste - - hen? er ist nur halb zu
4. Wir stol - ze Men - schen - kin - - der sind ei - tel ar - me
5. Gott, lass dein Heil uns schau - en, auf nichts Ver - gäng - lich's

Carlos Gomes → ‘Suspiro d’alma’: compasso $\frac{4}{4}$, *Andante*. Trabalhamos nesta peça a presença de mudanças na harmonia através de notas alteradas ao longo dela e uma modulação passageira no poslúdio. Seleccionamos abaixo, os compassos 5-8 e 23-26.

Sus - pi - ro que nas - ce d'al - ma Ave a

compassos 5 a 8

compassos 23 a 26

→ “Io ti vidi”: compasso $\frac{6}{8}$, *Allegretto*. Fizemos leitura de acordes, analisando cada um e dizendo em voz alta seu nome. No exemplo abaixo, compassos 6-9.

- 5º encontro

Saint-Saens → “Tristesse”: andamento lento, acordes dispostos em blocos verticais, de fácil leitura.

Reynaldo Hahn → “L’Heure Exquise”: peça de andamento calmo, com acordes em posição aberta arpejados, com muitas notas em linhas suplementares. Leitura satisfatória, análise harmônica também. O andamento lento auxiliou (compasso $\frac{6}{8}$, compassos 4-7).

→ “Si nos vers avaient des ailes”: acordes arpejados e bem abertos. Fizemos análise de acordes e exercitamos tocar a parte do piano e do canto, improvisando o acompanhamento quando necessário, de forma a ler as três pautas. É aconselhável que o olhar antecipe o próximo acorde a partir da nota do baixo, evitando perder a fluência (compassos 2-3).

Fauré → “En prière”: acordes arpejados com notas alteradas. Trabalhamos a análise harmônica. A leitura foi um pouco mais difícil, porém com sucesso. Este é um exemplo de peça com mudanças significativas na harmonia, tanto pelas frequentes notas acidentadas, como pelas modulações passageiras. A leitura deve priorizar as notas da linha inferior, por serem a base do acorde, especialmente no caso de o aluno não ser capaz de manter a regularidade da pulsação se tentar ler as notas da linha superior.

lois Sur la ter - - re, Je sau - rai Vous ser-

sempre legato *cresc.*

→ “Le secret”: acordes em bloco vertical, andamento lento, leitura fluente.

nom que j'ai dit à la nuit, Et qu'à l'aube, sans bruit, comme une larme il s'éva-

sempre p

→ “Lydia”: acordes em bloco vertical, andamento lento, leitura fluente, deixando de tocar o que não conseguiu ler. Foi capaz de reconhecer os acordes e classificá-los mentalmente enquanto lia.

Ly.di.a sur les roses jou - es

Andante *p* *sempre douce*

- 6º encontro

F. Mignone → “Quando uma flor desabrocha”: apesar de ter pouca experiência com peças ritmicamente complexas, com contratempos, síncopes e uma espécie de polifonia rítmica, típicos da música brasileira, SA afirma ter apreço por este tipo de repertório. Em relação ao ritmo, atrapalhou-se um pouco, mesmo usando a semicolcheia como base para sua pulsação. Este é um excelente exemplo de como trabalhar a leitura seletiva. Em geral, esta peça causa certo espanto à primeira-vista, pela quantidade de informações rítmicas. O pianista deve, inicialmente, direcionar seu olhar para a linha do baixo, como guia para a regularidade; em seguida, deve “encaixar” a linha do soprano ao baixo, até que consiga enxergar os acordes que estão no preenchimento harmônico.

The image shows a musical score for the piece "Quando uma flor desabrocha" by F. Mignone. It is in 2/4 time and marked "Moderado". The score is divided into two systems. The first system shows the vocal line (CANTO) and the piano accompaniment (PIANO). The piano part has a complex rhythmic pattern with syncopation and contratempo. The lyrics are: "Quando u - ma flôr de - sa - bro - cha, Pa - re - ce sen - tir a - môr". The score includes dynamic markings (mp, p, poco rit., a tempo) and tempo markings (Moderado, a tempo). A blue box highlights a syncopated rhythm in the piano part, and a red oval highlights the bass line. The vocal line is mostly rests.

W. Henrique → “Boi-bumbá”: de andamento rápido (*Allegro*), ritmicamente difícil. Apresentou dificuldade em entender o ritmo entre as duas mãos, prejudicando a fluência da leitura. Abaixo, vemos os compassos 4-7.

A. Nepomuceno → “Cantigas”: a primeira leitura foi difícil, perdeu-se na análise harmônica, confundiu-se nas mudanças de clave que ocorrem na mão esquerda. Trabalhamos o reconhecimento de acordes e a leitura seletiva, tocando a linha superior com somente o baixo da inferior. O olhar deve seguir o movimento das setas. Temos aqui os compassos 18-21.

Fauré → “Chanson d’amour”: a primeira leitura foi feita em andamento um pouco mais lento, guiando-se pelo baixo; trabalhamos com os acordes em bloco, não arpejados e sim com as notas simultâneas, fazendo análise destes acordes; como estudo, tocamos novamente como está escrito, desta vez a tempo e obtivemos um resultado melhor, apesar de ter se perdido na modulação da 2ª página, demorando a recuperar a calma. O olhar deve se guiar pelos baixos, visualizando o acorde da linha superior como um todo, não nota por nota.

pp *senza rigore*

J'ai - me tes yeux, j'ai - me ta' bou - che OÙ mes bai - sers s'é - pui - se -

- 7º encontro

Donizetti → “La ninna nanna”: alguns trechos resultaram positivamente apenas na segunda leitura; dificuldades pelas mudanças de figuração rítmica e na harmonia, ocorridas entre os compassos 54 e 60, do exemplo a seguir.

dor - mi.

Poco più (♩=88)

Ah! si, non senti u - n'a - li to

→ “Il barcaiolo”: *Andantino*, compasso $\frac{6}{8}$. No trecho mais rápido, exemplificado abaixo (compassos 33-35), teve de pensar em soluções como, por exemplo, guiar-se pela nota mais aguda da mão direita.

Poco più (♩.=84)
- le - griecie - lo e mar. Che se in..
Poco più (♩.=84)
fp

Bellini → “Dolente imagine”: devido à tranquilidade proporcionada pelo andamento e pela tonalidade, conseguiu de fato "colaborar".

Andante flebile
p
CANTO
p
Do.lente im.ma - gi.ne di Fil.le mi - a, Per.chè sì squal.li.da mi.siedi ac.
pp

→ “Vaga luna che inargenti”: leitura fluente. Experimentamos um exercício de transposição simples, subindo apenas um semitom, o que necessita apenas da mudança da armadura de clave. Tocamos, nesta nova tonalidade (A), executando a parte do acompanhamento e a linha melódica do canto, com resultado positivo.

The image shows a musical score for the piece "Vaga luna che inargenti". It consists of three staves. The top staff is the vocal line, starting with a rest followed by a melodic phrase in a key with two flats (B-flat major). The lyrics "Vaga lu - na, che inar - gen - ti Que - ste" are written below the notes. The middle staff is the right hand of the piano accompaniment, featuring a flowing sixteenth-note pattern. The bottom staff is the left hand, providing a harmonic accompaniment with chords and single notes. Dynamic markings include *p* (piano) above the vocal line and *pp* (pianissimo) and *p* in the piano accompaniment.

- 8º encontro

Bellini → “L’Abandonno”: na primeira leitura, o andamento foi um pouco menos movido; perdeu-se no reconhecimento de alguns acordes, porém sem perder a fluência. Na segunda leitura, fizemos a tempo e o resultado foi positivo.

The image shows a musical score for the piece "L'Abandonno". It consists of three staves. The top staff is the vocal line with the lyrics "scorgi o - v'ei di - mo - ra, Di' che rie - da a chi l'a - do - ra, Co - me". The middle staff is the right hand of the piano accompaniment, featuring a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The bottom staff is the left hand, providing a harmonic accompaniment with chords and single notes.

→ “Torna vezzosa fillide”: na primeira leitura, estava procurando referências, uma linha condutora. Fez um pouco mais lento e, mesmo assim, perdeu a fluência rítmica. Na segunda leitura, obtive um resultado melhor, mas ainda achou difícil. Esta peça contém uma longa introdução de

21 compassos e mudanças de tonalidade, andamento, figuração rítmica e textura, como podemos observar nos excertos a seguir.

p grazioso ed elegante
Tor - na, vezzo - sa Fil - li - de, Al
a tempo
p

compassos 22 e 23

- sier. Ma rimi - ran - do,
mf

compassos 113 a 115

con agitazione crescente
Fil - li - de mia do - v'è? Che fa la morte, oh Dio, Che

compassos 197 a 200

→ “Malinconia”: leitura fluente.

Ma lin-co-ni a, Nin-fa gen-ti-le, La vi-ta mi-a

mf

leggero e pp

Detailed description: This is a musical score for a vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in a treble clef with a key signature of two flats and a 3/4 time signature. It begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The lyrics are 'Ma lin-co-ni a, Nin-fa gen-ti-le, La vi-ta mi-a'. The piano accompaniment is in a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. It starts with a piano (*pp*) dynamic and is marked 'leggero'. The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand.

- 9º encontro

Bellini → “Per pietà”: a leitura dos baixos estava atrasada na primeira vez, mesmo com andamento mais lento. Na repetição, feita no andamento correto, houve agilidade nos baixos e resultado positivo.

Per pie-tà, bellì.dol mi-o, Non mi

mf

p

Detailed description: This is a musical score for a vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in a treble clef with a key signature of two flats and a 3/4 time signature. It begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The lyrics are 'Per pie-tà, bellì.dol mi-o, Non mi'. The piano accompaniment is in a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. It starts with a piano (*p*) dynamic. The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand.

→ “La farfaletta”: peça fácil, tendo um trecho complicado. Faltou estratégia para resolver este trecho. Não percebeu que a linha superior dobra com o cantor e que poderia tê-la deixado sem tocar.

mi-o. Vo' baci-ar-tie il ci-bo dar-ti, Da'pe-ri-gli pre-servar-ti. Dici-

Detailed description: This is a musical score for a vocal line and piano accompaniment. The vocal line is in a treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature. It begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The lyrics are 'mi-o. Vo' baci-ar-tie il ci-bo dar-ti, Da'pe-ri-gli pre-servar-ti. Dici-'. The piano accompaniment is in a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature and time signature. It starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The piano part features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand. A red box highlights a section of the score where the vocal line has a complex melodic line with triplets and the piano part has a complex accompaniment.

Britten → “The Birds”: com muitas mudanças de harmonia e figuração rítmica não previsível. Resultado positivo (*Andante com moto*, compasso C , compassos 7-12).

no man e-ver had bought or sold.

Poco animando *mf*

And yet with these He would not play. He

mf

3 8

mf

b_a *b_a* *b_a* *b_a*

Detailed description: This block contains two systems of musical notation. The first system features a vocal line in treble clef with lyrics 'no man e-ver had bought or sold.' and a piano accompaniment in bass clef. The second system is marked 'Poco animando' and 'mf', with the vocal line starting 'And yet with these He would not play. He'. The piano accompaniment includes triplet and eighth-note figures, with dynamic markings 'mf' and 'b_a' (basso) indicated.

Quilter → “Come away death”: não conseguiu entender a peça na primeira leitura. Na repetição obteve um resultado melhor.

Poco Andante ($\text{♩} = 63$) *mf*

Voice. Come a-way, come a-way,

Piano. *mp*

death, And in sad cy-press let me be laid;

Detailed description: This block contains two systems of musical notation for 'Come away death'. The first system is marked 'Poco Andante' with a tempo of quarter note = 63. It shows a vocal line in treble clef with lyrics 'Come a-way, come a-way,' and a piano accompaniment in bass clef marked 'mp'. The second system continues the vocal line with lyrics 'death, And in sad cy-press let me be laid;'. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes and rests.

Vaccini → “Método prático para voz aguda, Lição VII”: usada para treino de transposição. Na primeira vez, leu na tonalidade de A; na segunda em Ab, apenas mudando a armadura de clave mentalmente. Finalmente, como exercício de intervalos e das relações harmônicas, procurou tocar em D. Resultado positivo em todos os casos.

Co - meil can - do - re d'in - tat - ta ne - ve è d'un bel
 Nichts ist auf Er - den rei - ner und keu - scher denn ei - nes

- 10º encontro ²³

Gluck → “O del mio dolce ardor”: na primeira leitura, perdeu alguns baixos e trechos solo. Teve alguns minutos para revisar a partitura. Na segunda vez, obteve melhor resultado. No trecho selecionado, a linha superior do piano dobra a melodia com o canto, podendo ser deixada de lado, priorizando a linha do baixo e manutenção do ritmo através das semicolcheias.

²³ Registramos a seguinte observação no diário de classe da pesquisa: “Aproveitar as peças mais fáceis para treinar aspectos da colaboração musical de fato, ou seja, ouvir a linha do canto e tocar junto. Está com dificuldade nisso, muito preocupado em ler somente a parte do piano”.

ran - ze; E nel de -
mem - brance; And in this

dim. > assai *p*

dim. *p*

si - o che co - sì m'em - pie il pet - to
ar - dor that all my bo - som so fir - eth

Giordani → “Caro mio bem”: peça mais conhecida, de andamento calmo e harmonia previsível. Leitura fluente.

p

Ca - ro mio ben, cre - di - mi al - men, sen - za di te lan - gui - sce il
Thou, all my bliss, Be - lieve but this: When thou art far My heart is

p dolce

Durante → “Vergin, tutto amor”: leitura fluente. Aproveitamos para estudar a harmonia, fazendo análise dos acordes.

Largo religioso

ff

pp

rit.

a tempo

Ver - gin, tut - to a -
Vir - gin, fount of

Carissimi → “Vittoria, mio core”: resultado positivo, mesmo com andamento mais movido.

Allegro con brio

Vit - to - ria! Vit - to - ria! Vit - to - ria! Vit - to - ria, mio
Vic - to - rious, Vic - to - rious, Vic - to - rious, Vic - to - rious my

Scarlatti, A. → “Già il sole dal Gange”: a primeira leitura fluiu bem, deixou de tocar notas que não conseguiu identificar. Nesta peça, o olhar deve priorizar a linha do baixo que, além de ser a melodia condutora do acompanhamento, possui bem mais mudanças que a linha superior, exigindo maior atenção.

mf brillante

Col rag-gio do-ra-to, col rag-gio do-ra-to in -
His rays gold-en beam-ing, his rays gold-en beam-ing De -

→ “Le Violette”: peça mais difícil, precisa de estudo. Apesar disso, não se intimidou e procurou manter a fluência, na medida do possível.

do-se, o-do-ro-se, vi-o-let-te, vi-o-let-te gra-zi-o-se,
mes-sage, ten-der flower, To my fair one, to my fair one in her bow-er;

Ru-gia-do-se, o-do-ro-se, vi-o-let-te, vi-o-let-te gra-zi-o -
Bear this mes-sage, tender flower, bear this mes-sage To my fair one in her bow -

→ “O cessate di piagarmi”: resultado positivo.

Andante con moto

p

agitato

p sempre legato

O ces - sa - te di pia - gar - mi,
O no long - er seek to pain me,

Detailed description: This is a musical score for a vocal and piano piece. The tempo is 'Andante con moto'. The score is in 3/4 time and B-flat major. The vocal line starts with a rest, followed by the lyrics 'O ces - sa - te di pia - gar - mi, O no long - er seek to pain me,'. The piano accompaniment is marked 'agitato' and 'p sempre legato'. The piano part features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

- 11º encontro

Fauré → “Mai”: resultado positivo.

Allegretto.

dolce.

Puisque Mai tout en

Allegretto.

p

Pédale a chaque mesure.

Detailed description: This is a musical score for a vocal and piano piece by Gabriel Fauré. The tempo is 'Allegretto'. The score is in 3/4 time and D major. The vocal line starts with a rest, followed by the lyrics 'Puisque Mai tout en'. The piano accompaniment is marked 'Allegretto.' and 'p'. The piano part features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes. The instruction 'Pédale a chaque mesure.' is written below the piano part.

→ “Lydia”: revisão. Na primeira leitura do dia, esqueceu os acidentes ocorrentes ao longo do compasso; na repetição, corrigiu esta desatenção (compassos 5-8).

Et sur ton col frais et si blanc Roule é - tincelant L'or flu.

The image shows a musical score for a song. It consists of three staves: a vocal line at the top, a piano accompaniment in the middle, and a bass line at the bottom. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The lyrics are: "Et sur ton col frais et si blanc Roule é - tincelant L'or flu." There are two red circles highlighting specific notes: one in the piano accompaniment staff and one in the bass line staff.

→ “Chanson d’amour”: revisão. Devido ao andamento ser mais movido, perdeu-se em trechos.

Tosti → “Non t’amo più”: leitura fluente.

Ricordi ancora il dì che c'incontrammo; Le tue pro.

The image shows a musical score for a song. It consists of three staves: a vocal line at the top, a piano accompaniment in the middle, and a bass line at the bottom. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The lyrics are: "Ricordi ancora il dì che c'incontrammo; Le tue pro." There are two tempo markings: $\text{♩} = 68$ and *legato molto*. There are also dynamic markings: *p* (piano) and *pp* (pianissimo).

Verdi → “La zingara”: começou tentando tocar tudo que está na partitura e não deu certo. Aos poucos, foi selecionando notas, compreendendo a textura e o resultado foi melhorando. No trecho selecionado, uma das possibilidades é deixar de tocar a linha superior, que dobra a melodia com o canto, mantendo a execução da forma como ocorria nos compassos anteriores, ou seja, mão esquerda tocando o baixo em oitavas e mão direita os acordes.

è pa - tria mi - a La ter - ra che un

Schumann → “Waldesgespräch”: na primeira leitura, com andamento lento, perdeu-se na parte harmônica do trecho em bemol. Na repetição, com andamento mais movido, usou a técnica da leitura seletiva e o resultado foi positivo. A peça está em D, compasso $\frac{3}{4}$. No compasso 16, há uma mudança na armadura de clave para Bb, retornando a D no compasso 34.

bro - - chen ist, wohl irrt das Wald - horn

her. und hin, flieh!

Brahms → “Vergebliches Ständchen”: na primeira leitura, demorou para encontrar uma estratégia de leitura. Na repetição, procurou guiar-se pela linha inferior do piano.

Lebhaft und gut gelaunt

(Er) Gu - ten A - bend, mein Schatz, gu - ten

A - bend, mein Kind, gu - ten A - bend, mein Kind!

- 12º encontro

Mozart → “Un’aura amorosa” (*Così fan tutte*): não se preparou antecipadamente para a mudança na figuração rítmica do 1º para o 2º compasso, no trecho abaixo. É necessário sentir claramente a pulsação da colcheia antes da mudança, a fim de evitar oscilação na fluência.

cor por - ge - rà. Al cor che nu - dri - to da

→ “Dalla sua pace” (*Don Giovanni*): da mesma forma, deve-se preparar a mudança da figuração rítmica para as semicolcheias mantendo regular o pulso da colcheia.

dà, mor - te, mor - te mi dà. S'el - la so -

cresc.

staccato

- 13º encontro

Donizetti → “Bella siccome un ângelo” (*Don Pasquale*): a dificuldade dos saltos da mão esquerda neste trecho é facilmente resolvida quando o pianista sobe em uma oitava a nota grave ou muda a inversão do acorde, priorizando a linha melódica da mão direita, elemento de ligação de frase.

oc - chio che par - la e ri - de, sguar - do che i cor con -
Eyes that each sense seems woo - ing, Glanc - es the heart sub -

cresc.

Gounod → “Avant de quitter” (*Fausto*): pela quantidade de bemóis na armadura de clave, a presença de acidentes ocorrentes tende a prejudicar a fluência da execução neste trecho, o que ocorreu com SA. A leitura deve priorizar a linha inferior e a nota mais aguda da linha superior, incluindo outras notas, dependendo do acorde e da antecipação do olhar.

vré d'u - ne tris - te _ pen - sé - e, J'i - rai chercher la gloi - re, la
 dan - ger to glo - ry _ shall call me, I still will be first, will be

- 14^o encontro: entrevista.

Sujeito B

- 1^o encontro: testes para avaliar o nível de leitura.

Avaliação: facilidade na leitura à primeira-vista, porém apresenta falta de experiência em ouvir a outra parte e “colaborar” de fato. Pouca intimidade também com o gênero “ópera” e as peculiaridades de sua interpretação.

Planejamento: trabalhar todo tipo de peça selecionada para este laboratório, experimentando níveis de dificuldade variados, com o objetivo de treinar a colaboração pianística com o cantor e a maturação artística pelo contato com este repertório.

- 2^o encontro

Bizet → “Chant d’amour”: resultado positivo (*Andantino quase allegretto molto appassionato*, compasso **C**, compassos 15-17).

a poco crescen-do mol-to.

lieux; Par-le, chan-te, rê-ve, soupi-re, Pourvu que

a poco crescen-do mol-to.

→ “Adieu l’hotesse árabe”: resultado positivo (*Andantino*, compasso $\frac{2}{4}$, c. 5-9).

rien ne t’ar-rê-te en cet heureux pa-ys, Ni l’ombre

→ “Ma vie a son secret”: harmonia variada, notas alteradas e cromatizações, enarmonia: resultado positivo. Importante observar, a partir do trecho selecionado abaixo, que o olhar deve perceber dois níveis de relevo: notas que se mantêm paradas ou repetindo e notas que mudam, conduzindo a harmonia (*Andante*, compasso $\frac{3}{4}$, c. 10-14).

-cu. Le mal est sans remède - aus - si j'ai dû le fai - re.

Liszt → "S'il est un charmant gazon": harmonia mais difícil, com cromatismos e modulações inesperadas, teve dificuldade na leitura à primeira-vista (*Allegretto com moto e grazioso*, compasso $\frac{6}{8}$, compassos 36-43).

Quelque dou - ce cho - se; Un rê - ve que Dieu bé - nit,
 New de - light un - clos - es, A dream that our Lord has blest,

pp
smorz.
sempre dolciss.

Où l'â - me à l'â - me s'unit, Oh! j'en veux
 Where heart within heart find - eth rest, Oh, there I

un poco accel.

Poulenc → “Le chemins de l’amour”: apesar da textura apresentar mais acordes em blocos verticais, esta peça traz dificuldades semelhantes ao exemplo anterior na questão harmônica, portanto necessita de estudo (Andamento moderado, compasso $\frac{3}{4}$, c. 11-15).

The image shows a musical score for a vocal piece. The top staff is the vocal line in treble clef, with lyrics in French. The bottom two staves are the piano accompaniment in treble and bass clefs. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/4. The lyrics are: "no - tre pas - sa - - ge Des fleurs ef - feuil - lées et l'é - çant tou - te cho - - se Je veux dans mon cœur qu'un sou -". The piano part features vertical chords and some arpeggiated figures.

- 3º encontro

Mignone → “Quando uma flor desabrocha”: esta peça trabalha a leitura rítmico-harmônica, como mostrado em SA. O pianista deve fazer escolhas, selecionar o que o olhar consegue reconhecer e transmitir a tempo de ser executado pelas mãos, sem perder o andamento e sem deixar de dar as devidas referências ao cantor. SB apresentou dificuldade.

Nepomuceno → “Cantigas”: acordes arpejados, harmonia previsível. Resultado positivo.

Fauré → “Mandoline”: apresentando muitas notas alteradas e uma condução harmônica pouco previsível, esta peça exige do pianista agilidade no reconhecimento de acordes. Importante observar que os impulsos rítmico-melódicos do acompanhamento são sempre dados pela nota mais grave da mão

esquerda, portanto o olhar deve destacar esta nota na leitura seletiva. SB precisou de três leituras para conseguir dar boas referências para o cantor.

Leurs cour-tes ves-tes de soie, Leurs lon-gues ro-bes à queues,
 Leur é-lé-gan-ce, leur joie. Et leurs mol-lès.

→ “Nell”: trabalhamos como exercício de leitura harmônica, para reconhecimento e análise de acordes.

Andante, quasi Allegretto. $\text{♩} = 66$
 Ta ro-se de pour-pre a ton
 clair so-leil. O Juin. é-tin-cel-le en-i-.

- 4º encontro

Schumann → “Mein schöner Stern”: perdeu-se um pouco no trecho de contratempo do segundo compasso do exemplo abaixo, mas sem problemas de leitura seletiva ao longo da peça (c. 14-17).

dim.
Licht, mein schöner Stern, verklären hilf!

dim.

→ “Mondnacht”: peça que propicia o trabalho da leitura com atenção aos sinais de dinâmica e à escuta da linha vocal, pela estabilidade harmônica e rítmica. Resultado positivo.

Zart, heimlich

p

ritard.

p

fz.

Es war als hätte der Himmel die Erde still geküßt,

→ “Waldesgespräch”: houve alguns equívocos de reconhecimento de notas e na modulação, mas resolveu satisfatoriamente (compassos 12-18).

lang, du bist allein, du schöne Braut! ich führ dich

heim!“ „Groß ist der Männer

→ “Frauenliebe und leben op. 42”: n. 1 ok; n. 2 ok; n. 3 ok; n. 4 (vide exemplo abaixo) subestimou a peça, perdeu-se na harmonia.

Innig

Du Ring an meinem Finger, mein goldenes Ringelein, ich

- 5º encontro

Puccini → “Nessun dorma” (*Turandot*): dificuldade apenas em acompanhar o fraseado e as respirações do cantor.

→ “Che gelida manina” (*La Boheme*): idem anterior. No trecho abaixo, tradicionalmente os tenores costumam cantar a pauta superior (*oppure*) e sustentam o *dó* por tempo variável. O pianista deve estar atento ao cantor, preparando a chegada a esta nota, bem com sua saída.

The image shows a musical score for the opera *La Bohème*. It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has lyrics: "pol - ché, pol - ché v'ha pre - so stan - za la dol - - ce spe -". The piano part includes markings like "f con anima" and "poco.". A red oval highlights a specific note in the vocal line.

Verdi → “La donna è móbile” (*Rigoletto*): figuração rítmica bastante estável e previsível, sem problemas para o pianista (compassos 57-62).

The image shows a musical score for the opera *Rigoletto*. It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line has lyrics: "fi - da, chi le con - fi - da, mal - cau-to il co - re! Pur mai non". The piano part is a simple accompaniment.

Cilea → “Lamento di Federico” (*L’arlesiana*): ária de fácil leitura, entretanto faltou atenção à linha do canto para, de fato, acompanhar o cantor (*Sostenuto*, compasso C, c. 27-29).

mf *pp rit.* *a tempo*

vo'. Vor-rei po - ter tut - to scor - dar!

pp e rit. col canto *a tempo*

- 6º encontro

Bellini → “L’Abandonno”: na primeira vez, confundiu as notas *lá* e *lá bemol*; na segunda vez, obteve bom resultado.

Allegro agitato

pp *leggere*

→ “Torna vezzosa fillide”: resultado positivo.

Bizet → “Agnus Dei”: mão esquerda atrasada, pois o olhar estava se direcionando para os acordes da mão direita.

dolce espressivo

A - - - gnus De - - i! qui tol - lis pec - ca - - ta mun - - di,
Lamb _____ of God, thou that tak - est a - way the world's guilt,

Rachmaninov → “Vocalize op. 34 n. 14”: resultado satisfatório. Esta peça exige a leitura seletiva em certos trechos, como vemos no exemplo abaixo (*Lentamente*, compasso C, compassos 42-46).

mf *p* *dim.*

- 7º encontro

Vaughan Williams → “Silent Noon”: com mudanças de tonalidade, andamento e figuração rítmica, resultado positivo (*Largo sostenuto*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 15-22).

The image displays a musical score for the piece "Silent Noon" by Vaughan Williams. The top system features a vocal line with the lyrics "skies that scat-ter and a - mass..." and a piano accompaniment. The piano part is marked with measures 15, 16, 17, and 18. A blue box highlights the beginning of the piano part, and a red box highlights the end. The bottom system is a piano solo with measures 19, 20, 21, and 22, marked "Poco più mosso" and "simile".

→ “Youth and Love”: devido à polirritmia, o trecho abaixo torna-se de difícil execução numa leitura à primeira-vista. SB não conseguiu filtrar informações e estabelecer uma estratégia de leitura, por exemplo, deixando de fora as tercinas da linha superior (*Andante sostenuto*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 32-38).

Poco animando.

Thick as stars at night when the
moon is down Pleasures as - sail him. He to his

pp

f risoluto.

Charles Ives → “The greatest man”: soube excluir elementos menos importantes para dar base ao cantor (*Allegro moderato*, compasso **C**, compassos 16-18).

Dad's some hun - ter too — Oh, my! Miss Mol - ly Cot - ton - tail — sure does fly —

f

faster

Quilter → “Come away death”: poucos erros de leitura, de notas ou ritmo, resultado positivo.

→ “Mistress mine”: confundiu acidentes na primeira leitura, depois obteve resultado satisfatório (*Allegro moderato*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 28-35).

The image shows two systems of a musical score for Schubert's "Mistress Mine". The first system contains the vocal line and piano accompaniment for the lyrics: "-twen - ty, Youth's a stuff will not en - dure, not en - dure. a tempo." The piano part features several chords in the right hand that are circled in red. The second system contains the lyrics: "Mis - tress mine, where are you roam - ing?" and includes dynamic markings such as *mp*, *poco meno mosso*, *p*, *espressivo*, and *pp*. The score is in 3/4 time and includes various performance instructions like *mf*, *poco rit.*, and *a tempo*.

Schubert → “Erlkönig”: leitura fluente.

- 8º encontro

Schumann → “Stille Thränen”: resultado positivo, trabalhando leitura antecipada. Como o ritmo harmônico, na maior parte desta peça, é lento, podemos ler um compasso inteiro à frente. Para estimular este procedimento, usamos uma folha em branco tapando o compasso que estava sendo tocado, forçando o aluno a ler o próximo, e assim por diante.

Sehr langsam

p

Du bist vom Schlaf er-stan - den

p

Pedal.

Schubert → “Frühlings glaube”: leitura sem dificuldades.

Ziemlich langsam

pp

Die lin - den Lüf - te sind er - wacht, sie

pp

Verdi → “La zingara”: resultado positivo.

Brahms → “Botschaft”: peça de difícil leitura à primeira-vista. Trabalhamos apenas para conhecimento da obra. Apesar de não ter tocado as notas corretas, não atrapalhou a fluência da peça (*Grazioso*, compasso $\frac{9}{8}$, compassos 40-43).

sprich: „Un - end - lich war sein We - he, höchst be - denk - lich sei - ne

p *poco cresc.*

Tchaikovsky → “Nur wer die Sehnsucht kennt”: na parte central (exemplificada abaixo) atrapalhou-se um pouco.

- hind you! What though mine stay. 'Tis well!
 Freu - de, al - lein und ab - ge - trennt

f *cresc.* *cresc.* *e stringendo*

- 9º encontro

Berlioz → “Villanelle op. 7 n. 1”: esta peça propicia um trabalho de reconhecimento de acordes, dada a escrita repetitiva da mão direita, apoiada pelos baixos da mão esquerda, dificultado pelo ritmo harmônico, que é consideravelmente rápido (*Allegretto*, compasso $\frac{2}{4}$, compassos 21- 30). Leitura fluente.

Sous nos pieds é-gré-nant les
per-les Que l'on voit au ma-tin trem-bler,

→ “L’Absence” op. 7 n. 4: leitura fácil quanto ao reconhecimento de notas e acordes; dificuldade apenas na questão rítmica, devido ao caráter recitativo da peça, com muitas notas longas, pausas e fermatas. Alguns desconfortos por parte deste aluno, mas no geral o resultado foi positivo.

Adagio (♩ = 44) *mf*
Adagio Re-viens, re-viens. ma bien-ai-me
e? Comme u-ne fleur loin du so-leil, La

- 10º encontro

Carlos Gomes → “Comme serenamente” (*Lo Schiavo*): resultado positivo para a primeira leitura, trabalhando questões de acompanhamento propriamente dito.

- si!
 T'a - - mo co - sil.....
 teneramente qual donna in terramai d'amar sognò!
 pp dolce
 delicate
 rall. ten. dim.
 ten. dim.

→ “Senza tetto, senza cuna” (*Il Guarany*): leitura fluente (*Allegro brillante*, compasso $\frac{3}{8}$, compassos 17-21).

GON:
 brillante
 Sen - za tet - - to,
 f marcato
 p

→ “C’era una volta un príncipe” (*Il Guarany*): precisa de estudo, apenas com uma leitura não seria possível um ensaio com um cantor, por exemplo (compasso $\frac{6}{8}$, compassos 48-53).

The image displays a musical score for the piece "C'era una volta un príncipe" from the opera *Il Guarany*. The score is written in 6/8 time and is divided into two systems. The first system features a vocal line with the lyrics "ah sí ah sí do_vet - te a - mar!" and a piano accompaniment. The second system continues the vocal line with the lyrics "..... do_vet - - te do_vet - te a - mar! e - gli dovette a -". The tempo is marked "Meno mosso". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

→ “Era un tramonto d’oro” (*Colombo*): tonalidade não muito comum (Gb), por isso perdeu-se em alguns momentos, mas sem abandonar a fluência (*Andante*, compasso **C**, compassos 34-36).

Animando

Farmi do-vea mo - rir quel pal - pi - to..... d'a-

Animando

cres.

→ “Di sposo, di padre” (*Salvator Rosa*): dificuldade devido às variações de andamento e tonalidade (*Andante*, *Poco più animato*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 59-65).

legato il canto assat espressivo

- lit - ti - lo spet - tro di un Re.

p

p

cres.

pp

cres. molto

→ “Quale orribile peccato” (*Fosca*): leitura fluente.
 (Andante, compasso $\frac{3}{4}$)

Quale orribile peccato e spiar quaggiù degg'

- 11º encontro

Bellini → “Ah, non credea mirarti... Ah, non giunge” (*La sonnambula*): estas duas árias de Bellini exemplificam uma característica muito comum deste período estilístico na ópera: uma primeira parte lenta, de acompanhamento simples, geralmente arpejado, seguida de uma parte rápida, com mudança de tonalidade, textura, figuração rítmica, em que a linha vocal exhibe suas habilidades virtuosísticas. O pianista, em seu primeiro contato com uma ária deste estilo, deve observar antes, na pré-leitura, essas mudanças, a fim de estar preparado para elas no decorrer da execução.

No excerto a seguir, temos o início da parte lenta da ária, em Am, compasso C , num andamento calmo (*Andante cantabile*).

Andante cantabile

Ah, non credea mi .

Logo abaixo, observamos a mudança da figuração de acompanhamento e da tonalidade (Bb); o andamento passa a ser *Allegro moderato*.

O desempenho deste aluno foi bom na parte lenta, porém perdeu-se na segunda parte, não pela leitura em si, mas por não estar tão atento à parte do canto.

→ “Qui la voce sua soave... Vien diletto” (*I Puritani*): da mesma forma que a ária anterior, temos uma primeira parte em Eb, *Andantino*, compasso C.

Logo a seguir, observamos as mudanças de figuras de acompanhamento, tonalidade (Ab) e andamento (*Allegretto moderato*). O resultado foi semelhante ao exemplo anterior, porém esteve um pouco mais atento às mudanças no andamento.

36

ALL.^o MODERATO (♩ = 108)

1º e stacc.

Bizet → “Je dis que rien ne m’épouvante” (*Carmen*): redução orquestral de difícil leitura à primeira-vista para o pianista; a linha inferior reproduz os violoncelos, que fazem arpejos com notas de passagem em quase toda a ária, enquanto a linha superior ora faz acordes, ora dobra com o canto, como no trecho abaixo. O pedal direito deve ser utilizado com muita cautela, para que não se perca a sonoridade dos violoncelos. Esta foi a principal dificuldade de SB em sua leitura, pois deixava o pedal direito pressionado por muito tempo, como faria numa peça do período romântico escrita para piano, causando reverberação excessiva e descaracterizando a sonoridade original.

Vous me don-ne-rez du cou-ra-ge, Vous me pro-tè-ge-rez, Sei-
Thou wilt aid me now with thy grace, For thou, O Lord, art ev-er

sf *dim.* *p* *pp* *colla voce.* *dim. p poco rit.*

- 12º encontro

Brahms → “Von ewiger Liebe”: resultado bom apenas na segunda leitura. No primeiro trecho do exemplo abaixo (compassos 41-45), o compasso é $\frac{3}{4}$ e o

andamento é moderado (*Mässig*). Na segunda pauta (compassos 79-83), vemos uma mudança de andamento, compasso e textura.

lei: „Lei - dest du

mf

Ziemlich langsam

Spricht das Mäg - de.lein, Mäg - de - lein spricht: „Un - se - re

pp dolce

→ “Die Mainacht”: no geral foi bem, mas devido à complexidade harmônica de certos trechos e a mudanças na figuração rítmica, perdeu-se um pouco. Nos exemplos abaixo, vemos que a peça começa tranquila, tanto harmônica quanto ritmicamente. No compasso 15, há mudança de tonalidade e figuras de acompanhamento, e no 18 (2ª pauta a seguir), nova mudança rítmica e um retorno à tonalidade inicial, porém com muitos acidentes ocorrentes.

Sehr langsam und ausdrucksvoll

Wann der sil - ber - ne

compassos 01 a 03

sein Ent - zü - cken mir vor;

cresc.

f

compassos 18 a 20

→ “Vergebliches Ständchen”: apesar do andamento rápido, fluiu bem e obteve bom desempenho.

Lebhaft und gut gelaunt

(Er) Gu - ten A - bend, mein Schatz, gu - ten

→ “O wüsst ich doch”: leitura fluente (*Un poco lento*, compasso $\frac{6}{4}$, c. 3-7).

Musical score for the piece "O wüsst ich doch". It consists of two systems of music. The first system shows the vocal line with the lyrics "O wüsst' ich doch den" and the piano accompaniment. The second system shows the vocal line with the lyrics "Weg zu - rück, den lie - - ben Weg - zum" and the piano accompaniment. The piano part features complex textures with arpeggios and triplets.

→ “Geitliches Wiegenlied”: resultado positivo, com exceção da parte em Fm, exemplificada abaixo. A ocorrência de outros acidentes, além dos bemóis da tonalidade, as tercinas na mão direita contendo dois planos de textura (uma linha melódica e os arpejos), contribuem para dificultar a leitura deste trecho à primeira-vista.

Musical score for the piece "Geitliches Wiegenlied". It features a vocal line with the lyrics "Der Him - mels.kna - be dul - det Be - schwer - de;" and a piano accompaniment. The piano part includes markings such as *p espress.* and *p legato*. The right hand contains complex textures with triplets and arpeggios.

→ “Der Tod, das ist die kühle Nacht”: sem problemas.

Sehr langsam

Der Tod, das ist die küh - le Nacht, das Le - ben

p

Detailed description: This is a musical score for a vocal and piano piece. The tempo is marked 'Sehr langsam' (Very slow). The music is in 6/8 time and G major. The vocal line is on a single staff with lyrics: 'Der Tod, das ist die küh - le Nacht, das Le - ben'. The piano accompaniment consists of two staves (treble and bass clef). The piano part begins with a piano (*p*) dynamic and features a series of chords and moving lines in both hands, with a long slur over the first few measures.

→ “Immer leiser”: leitura fluente.

Langsam und leise

Im - mer lei - ser wird mein Schlum - mer, nur wie

pp sempre e legato

Detailed description: This is a musical score for a vocal and piano piece. The tempo and mood are marked 'Langsam und leise' (Slow and soft). The music is in 6/8 time and G major. The vocal line is on a single staff with lyrics: 'Im - mer lei - ser wird mein Schlum - mer, nur wie'. The piano accompaniment consists of two staves (treble and bass clef). The piano part begins with a pianissimo (*pp*) dynamic and is marked 'sempre e legato' (always and legato). The piano part features a series of chords and moving lines in both hands, with a long slur over the first few measures.

- 13º encontro

Donizetti → “Quel guardo il cavaliere... So anch'io la virtù” (*Don Pasquale*)

Dificuldades da peça: a parte rítmica da introdução; a mudança de andamento de *Andante* para *Allegretto*, com mudança da textura e na figuração; acompanhar a linha do canto, devido ao excessivo número de rubatos oriundos da interpretação e da tradição. SB obteve bom resultado, apresentando ainda certa lentidão em responder aos rubatos, devido à falta de convívio com o gênero “ópera”. Temos, abaixo, um trecho da 2ª parte (*Allegretto*, $\frac{2}{4}$, compassos 17-21).

chio co-me si bru-cia-no i co-ria len-to fo-co; d'un bre-ve sor-ri-

→ “Regnava nel silenzio... Quando rapito in estasi” (*Lucia di Lammermoor*)
 Dificuldades da peça: mudança de andamento de *Larghetto* para *Moderato*, com mudança da textura e na figuração; acompanhar a linha do canto, devido ao excessivo número de rubatos (como no compasso destacado abaixo) oriundos da interpretação e da tradição e cortes na cena que, na versão original da ópera, é muito extensa e necessita da complementação da mezzo-soprano em certos trechos (*Moderato*, $\frac{4}{4}$, compassos 33-35).
 Resultado positivo.

schiu - da il ciel per me, si,

- 14º encontro

Leoncavallo → “Vesti la giuba” (*I Pagliacci*): resultado positivo.

- 15º encontro

Gounod → Ária das jóias: “Ah! Je ris de me voir” (*Fausto*): dificuldade para ajustar a introdução orquestral a um dedilhado que seja pianístico à primeira-vista, exemplificada na primeira pauta abaixo; e na linguagem harmônica que, em alguns compassos, apresenta acordes menos previsíveis de acordo com a tonalidade da ária. No geral, obteve resultado positivo na leitura, falhando em certos trechos ora pela imprevisibilidade harmônica, ora pelas variações no andamento.

compassos 01 a 05

toi, Mar - gue - ri - te, Est-ce toi?

compassos 22 a 25

→ “Je veux vivre” (*Romeu e Julieta*): resultado positivo.

cresc. molto

flam - - me Je te gar - - de

cresc. molto

Andamento rápido (*Tempo de Valzer animato*), problemas com saltos na mão esquerda no trecho acima, que pode prejudicar a fluência da linha do canto. Soluções: 1) não dobrar com o soprano e usar a mão direita para auxiliar a clave de Fá; 2) não tocar a nota mais aguda da mão esquerda, evitando o salto, e mantendo a direita como está escrito. SB apresentou leitura fluente, com bastante desenvoltura.

- 16º encontro

Mozart → “Come scoglio” (*Così fan tutte*)

Dificuldades da peça: mudanças de andamento, de *Andante maestoso* para *Allegro* e depois para *Più allegro*, com significativas alterações na figuração rítmica.

No trecho selecionado, a dificuldade encontra-se no interlúdio orquestral. Dificilmente o pianista terá tempo disponível para tocar as oitavas da linha inferior e ler tudo o que está escrito na linha superior. Soluções: 1) filtrar a mão direita, tocando apenas as semicolcheias, que são a linha condutora; 2) simplificar a mão esquerda, não tocando oitavas. Trabalhamos estas dificuldades durante a leitura.

The image shows a musical score for Mozart's "Come scoglio" from "Così fan tutte". It features a vocal line at the top and a piano accompaniment below. The piano part is written in two staves: a treble clef staff for the right hand and a bass clef staff for the left hand. A red oval highlights a complex rhythmic passage in the right hand, and a blue rectangle highlights a similar passage in the left hand. The score includes markings like "tr", "cresc.", and "f".

- 17º encontro:

Ambroise Thomas → “Connais-tu le pays” (*Mignon*): o excerto abaixo exemplifica uma mudança na figuração rítmica, que deve ser direcionada pela mão esquerda, mantendo a colcheia com figura de pulsação para manter a estabilidade no andamento. Resultado positivo.

bras, — Et la cour où l'on danse — à l'om - bre d'un grand
ar-bre, Et le lac trans-pa - rent, où glis - sent sur les

Massenet → “Vision fugitive” (*Hérodiade*)

Dificuldade no acompanhamento, devido a mudanças de andamentos: *Allegro appassionato*, *Andante*, *animato molto*, *a tempo appassionato*, *stringendo*, *a tempo*, *animato molto*, *col canto*, *a tempo appassionato molto*.

Te pres - ser dans mes bras!..
Could I cap-ture thy charms,
Sen - tir bat-tre ton cœur D'u-ne-a-mou - reu - sear-deur!
Feel thy heart beat-ing warm, Fold-ed with - in my arms!

- 18º encontro: entrevista

Sujeito C

- 1º encontro²⁴

Donizetti → “Le Crepúscule”: sem problemas.

→ “Me voglio fa na casa”: demorou dois compassos para mudar de F para Fm; ouvido atento à linha do canto e aos rubatos.

The image shows two systems of musical notation. The first system is for the vocal line and piano accompaniment of the piece "Me voglio fa na casa". The vocal line is in treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 4/4 time signature. It begins with a *tratt.* (tratto) marking and a *a tempo* instruction. The lyrics are "la tral-la la le la tral-la la le la tra la la la la la la la". The piano accompaniment is in bass clef, starting with a *fp* (forzando piano) dynamic. The second system is for the piece "I. Tempo". The vocal line is in treble clef with the same key signature and time signature, starting with a *p* (piano) dynamic. The lyrics are "la d'o-ro e d'argien-to li sca-li-ne fa-". The piano accompaniment is in bass clef, starting with a *pp* (pianissimo) dynamic. A blue oval highlights the final measure of the first system, which is a double bar line with repeat dots.

²⁴ Não fizemos a avaliação da leitura em SC como fizemos com os outros sujeitos, utilizando alguns exemplos do repertório no primeiro encontro-aula. Por ele ser o mais experiente de todos na atividade da colaboração pianística e por já o conhecermos tocando com cantores, decidimos iniciar o trabalho imediatamente e avaliá-lo ao longo de algumas aulas.

Schubert → “Wiegenlied”: iniciou um pouco mais movido que o cantor, mas foi logo se ajustando. Ouvido atento.

Langsam

Schla-fe, schla-fe, hol-der, sü-ßer Kna-be, lei-se wiegt dich

pp

→ “Nachtviolen”: de textura polifônica, escrita coral. A leitura ficou travancada pelo excesso de informação (*Lento*, compasso $\frac{2}{2}$, compassos 36-46).

hei - - li-ge Ver - bin - - dung, nun blüht in stum-men Nächten fort die

hei - - li-ge Ver - bin - - dung.

→ “Sehnsucht”: pela quantidade de oitavas na linha inferior, a leitura não fluiu. Exercitamos, numa segunda leitura, tocar selecionando apenas uma das notas das oitavas na mão esquerda, para não perder o andamento (andamento “não muito rápido”, compasso C, compassos 77-84).

The image shows a musical score for the piece "Sehnsucht" by Franz Schubert, measures 77-84. The score is in G major and common time. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part has a complex texture with many octaves in the left hand. The lyrics are: "sin - gen darf, dann fühl' ich, dass ich sin - - gen darf, dass ich sin - gen darf." The score includes dynamic markings such as *f* and *decresc.*

- 2º encontro

Donizetti → “Quel guardo il cavaliere” (*Don Pasquale*): a ária possui muitas variações de andamento, conduzidas pela linha do canto, portanto mais difícil de acompanhar à primeira-vista.

The image displays a musical score for the song "Quando m'em vo" from the opera La Boheme. It consists of two systems of music. Each system includes a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The lyrics are written in Portuguese: "ro-re. di ra-do sto al se-gno, ma in ri-so lo" and "sde-gno fo presto a can-giar. Ho te-sta biz-". The score includes various musical notations such as triplets, dynamics (f, p), and tempo markings (a tempo, rall.).

Puccini → “Quando m’em vo” (*La Boheme*): treinamento da leitura seletiva para não perder o pulso e a fluência e poder acompanhar o canto. Na tentativa de ler tudo, não consegui um resultado satisfatório para uma situação de colaboração musical. Deixou o depoimento abaixo, relatando uma das maiores dificuldades neste tipo de treinamento em leitura à primeira-vista:

“Ler tudo o que está escrito é mais fácil do que selecionar informações da partitura”.

O que o aluno está querendo dizer é que, para ler da maneira como está escrito, não é necessário tomar decisões em milésimos de segundos, basta apenas “decifrar” as notas e executá-las. Entretanto, propomos não apenas a decifragem das notas como também a análise da harmonia, da textura e a consciência do que é possível executar ou não, de acordo com suas habilidades técnicas relacionadas ao andamento da peça e ao acompanhamento da linha do canto.

appena allarg:..... a tempo

..... tut - ta ri - cer - ca in me..... ri - cerca in mè da ca - po a

col canto..... a tempo

Mozart → “Un’aura amorosa” (*Così fan tutte*): de escrita mais fácil, com menos informações, resultado satisfatório.

Andante cantabile

U - nau - raa - mo - ro - sa del no - stro te - so - ro un

p

- 3º encontro

Schumann → “Ich grolle nicht”: na primeira leitura, o olhar esteve atrasado em relação às mãos. Fizemos uma segunda vez, em que já houve sucesso, guiando-se pelo baixo para auxiliar na análise do acorde em cada compasso.

Nicht zu schnell

Ich gro...le nicht, und wenn das Herz auch bricht,

Detailed description: This musical score is for a piece titled 'Nicht zu schnell'. It features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in a treble clef with a common time signature (C). The lyrics are 'Ich gro...le nicht, und wenn das Herz auch bricht,'. The piano accompaniment consists of a right hand with a steady eighth-note pattern and a left hand with a simple bass line. The dynamic marking is *mf*.

→ “Du bist wie eine blume”: leitura fluente.

Langsam

Du bist wie ei - ne Blu - me, so hold und schön und

Detailed description: This musical score is for a piece titled 'Langsam'. It features a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/4. The tempo marking is 'Langsam'. The lyrics are 'Du bist wie ei - ne Blu - me, so hold und schön und'. The piano accompaniment features a right hand with a complex, flowing pattern and a left hand with a simple bass line. The dynamic marking is *p*.

→ “Mein schöner Stern”: demonstrou estar aprendendo a fazer escolhas, a experimentar possibilidades, resultando numa primeira leitura satisfatória (*Lento*, compasso **C**, compassos 9-17).

Dampf in mir, viel-mehr den Dampf in mir zu
 Licht, mein schö-ner Stern, ver-klä-renhilf!

The image shows a musical score for Fauré's "Le secret". It consists of two systems of music. Each system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The lyrics are in German. The first system has the lyrics "Dampf in mir, viel-mehr den Dampf in mir zu". The second system has the lyrics "Licht, mein schö-ner Stern, ver-klä-renhilf!". The piano accompaniment features a complex, rhythmic pattern of chords and arpeggios. There are dynamic markings "dim." in both systems.

Fauré → “Le secret”: resultado positivo.

→ “Au cimetière”: na parte dos acordes repetidos, leitura fluente, mas na parte das tercinas, devido à mudança rítmica, perdeu-se um pouco.

Declamato
 Com-bien plus malhean-ceux sont ceux qui meu- rent à la mé,

The image shows a musical score for Schubert's "Auf der bruck". It features a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The tempo/mood is marked "Declamato". The lyrics are in French: "Com-bien plus malhean-ceux sont ceux qui meu- rent à la mé,". The piano accompaniment consists of a series of repeated chords. A red box highlights a specific section of the piano accompaniment in the first system, showing a sequence of chords. There are asterisks (*) under the piano part in the second system.

Schubert → “Auf der bruck”: de andamento mais movido, continuou experimentando possibilidades de execução para não perder a fluência da peça (Andamento rápido, compasso **C**, compassos 26-35).

und freundlich wird ein fer - nes Licht, und freundlich wird ein fer - nes Licht uns
aus dem dun - keln Ta - le grü - - Ben.

cresc. *p* *f*

- 4º encontro ²⁵

Carlos Gomes → “Suspiro d’alma”: sem problemas.

→ “Analia ingrata”: trechos em que o piano faz introdução ou interlúdios solo não resultaram (*Allegretto grazioso*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 6-16).

²⁵ Anotação do diário de classe da pesquisa: “Vínhamos percebendo que este aluno expressava ansiedade, desespero, cobrança, autocrítica. Disse que sentia conflito por não poder corrigir notas erradas e, ao mesmo tempo, pelo impulso de querer corrigi-las. Pensamos em retroceder um pouco e trabalhar somente peças mais lentas, para exercitar reconhecimento de acordes, mudanças de claves e leitura de linhas suplementares, no intuito de trazer mais calma no momento da leitura”.

Handwritten musical score for piano, first system. It features a treble and bass clef with a key signature of two flats and a 3/4 time signature. The music consists of chords and melodic lines. A crescendo is marked "cresc. vigoroso" above the treble staff. A forte dynamic "f" is marked below the bass staff.

Handwritten musical score for piano, second system. It continues the piece with similar notation. Dynamics include "ff riten." and "sfz".

→ "Realtà": resultado positivo.

Handwritten musical score for voice and piano, third system. It includes a vocal line with lyrics and piano accompaniment. The tempo is "Lento e Grave" and the time signature is 3/4. Dynamics include "pp", "dim.", and "ppp". Performance instructions include "cupo e sotto voce" and "cupo".

Lyrics: *Al. lor ~~che~~ sa.rò ch'io*

→ “Noturno”: sem problemas.

Andante mesto e moderato

mpo

Va - do di not - te co - me fa - la lu - na Ri - can - tan - do un

p

mpo e sostenuto

Detailed description: This is a musical score for a nocturne. It consists of a piano accompaniment and a vocal line. The piano part is written in G major, 3/4 time, and is marked 'Andante mesto e moderato'. It features a melodic line in the right hand and a harmonic accompaniment in the left hand. The vocal line is written in the same key and time, with lyrics in Portuguese. The score includes dynamic markings such as *mpo* and *mpo e sostenuto*, and phrasing slurs.

- 5º encontro

Bellini → “Vaga luna che inargenti”: fizemos a primeira leitura em Ab, como está escrito, com resultado positivo, conduzindo musicalmente. Na segunda vez, trabalhamos transposição pela clave, subindo para A. Finalmente, voltamos para a tonalidade original, desta vez tocando a linha melódica do canto e o acompanhamento de forma livre e improvisada. Executado com dificuldade, querendo tocar muitas informações.

Andante cantabile

dolce

p

CANTO

p

Vaga lu - na, che in ar - gen - ti Que - ste

pp

p

Detailed description: This is a musical score for the song 'Vaga luna che inargenti' by Bellini. It features a piano accompaniment and a vocal line. The piano part is written in A-flat major, 3/4 time, and is marked 'Andante cantabile'. It includes dynamic markings such as *dolce*, *p*, *pp*, and *p*. The vocal line is written in the same key and time, with lyrics in Portuguese. The score includes phrasing slurs and a 'CANTO' label.

→ “Sogno d’infanzia”: 1ª vez tocando a linha do canto e o acompanhamento livre. “*Parece que dá pra tocar mais*”. Superestimando-se → acaba tendo resultado menos satisfatório. Na 2ª leitura, rigorosamente só melodia e baixo, resultado melhor. Na 3ª vez, tocando a linha do piano, com resultado positivo.

The image shows two systems of musical notation for the piece "Sogno d'infanzia". Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The first system includes the lyrics: "ti chiamo ancor. Pe-ra l'i-stan - te quan.d'io ti vi - di Pu -". The second system includes the lyrics: ".ra qual gi - glio sul - le. prim' - o - re: Tu ti slan.". The tempo markings "Lento" and "Più vivo" are placed above the vocal line in both systems.

→ “Dolente imagine”: fizemos uma primeira leitura somente da linha do canto com o baixo do piano. Na segunda vez, tocamos o acompanhamento como está escrito, com resultado positivo.

→ “Malinconia”: leitura fluente²⁶.

²⁶ O resultado desta peça comprovou que estávamos certos na mudança de planejamento para este aluno, pois atingiu resultado satisfatório em todos os sentidos: andamento, dinâmica, decifragem de notas, tudo à primeira- vista. SC também atribuiu isso à mudança do horário da aula para depois de um ensaio, comentando que estaria com o raciocínio mais ativo.

sempre legato

mf

Ma - lin - co - ni - a, Nin - fa gen - ti - le, La vi - ta mi - a

leggero e pp

→ “Per pietà”: sem problemas.

- 6º encontro

Schubert → “Heidenröslein”: no tom (G), um semitom abaixo (Gb) e tentando um semitom acima (G#). Na tonalidade original, tocando a linha do canto também, resultado positivo.

Lieblich (♩ = 69)

Sah ein Knab ein Rös - lein stehn, Rös - lein auf der Hei - den, war so jung und

pp

→ “Bundeslied”: leitura fluente no tom e, como exercício, um semitom acima.

Mässig

In al - len gu - ten Stan - den, er - höht von Lieb' und Wein, soll
So glü - het fröhlich heu - te, seid recht von Her - zen eins! Auf,

→ “Wandres Nachtlid” op.96 n. 3: leitura fluente, confundiu algumas notas durante a leitura devido aos acidentes ocorrentes.

Langsam

Ü - ber al - len Gip - feln ist Ruh, in al - len

→ “Liebhaber in allen”: fizemos na tonalidade original (A) à primeira-vista, um pouco mais lento e repetimos a tempo. Em Ab, fizemos duas tentativas para acertar tudo.

Etwas lebhaft

1. Ich wollt' ich wär' ein
2. Ich wollt' ich wä - re
3. Doch bin ich, wie ich

→ “Harfenspieler”: resultado positivo. Fizemos uma segunda vez, tocando a parte do piano mais a do canto, de forma improvisada, para trabalhar a leitura em três pautas (Muito lento, $\frac{2}{2}$, compassos 12-17).

sei - ner - Pein. Ja!

laßt mich mei - - ner Qual! und kann ich nur ein - mal recht

pp *dim.* *mf* *decresc.* *cresc.*

Detailed description: This block contains two systems of musical notation. The first system shows a vocal line with lyrics 'sei - ner - Pein.' and 'Ja!' and a piano accompaniment starting with a *pp* dynamic and a *dim.* marking. The second system continues the vocal line with lyrics 'laßt mich mei - - ner Qual! und kann ich nur ein - mal recht' and features a piano accompaniment with *mf*, *decresc.*, and *cresc.* markings.

→ “Mignon I”: leitura fluente.

Langsam.

Heiss mich nicht re - den, heiss mich

schweigen, denn mein Ge - heim - niss ist mir Pflicht; ich möch - te dir - mein

pp

Detailed description: This block contains two systems of musical notation for 'Mignon I'. The first system is marked 'Langsam.' and shows a vocal line with lyrics 'Heiss mich nicht re - den, heiss mich' and a piano accompaniment starting with a *pp* dynamic. The second system continues the vocal line with lyrics 'schweigen, denn mein Ge - heim - niss ist mir Pflicht; ich möch - te dir - mein' and features a piano accompaniment with various chordal textures.

- 7º encontro

Mignone → “Cantiga de Ninar”: um pouco de confusão com a leitura da nota *ré* devido à aparição do *ré bemol* ocorrente, mas não perdeu a fluência.

mão de va - gar. E quan - do tu dor - mi - res can - ça - do Fi - ca -
fin - da do mar. E quan - do el - lache - gou tu - do ri - a, E quan - do

Villa-Lobos → “Nesta rua”: na primeira leitura foi muito bem, repetimos apenas como estudo.

Moderato

Nes - ta ru - a, nes - ta ru - a tem um.

W. Henrique → “Fiz da vida uma canção”: 1ª vez difícil pela textura polifônica ampla. 2ª vez fazendo redução harmônica, analisando os acordes. 3ª vez para limpar os erros anteriores, a visão foi melhor, com mais segurança, seguindo melhor a linha do canto com rubatos.

21

Meu a- mór! Meu a- mór! Se dis-

ten. *f*

This musical score is for a vocal piece. It features a vocal line on a treble clef staff and a piano accompaniment on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The vocal line includes a fermata over the first measure and a repeat sign. The piano accompaniment includes dynamic markings 'ten.' (tenuitudo) and 'f' (forte).

L. Fernandez → “Toada para você”: 1ª vez para entender o ritmo, guiando-se pelo baixo. Na 2ª vez, olhando para a harmonia, para entender as relações harmônicas. Na 3ª vez, já conseguiu tocar mais informações e resolveu bem (Andamento “Dengoso”, $\frac{2}{4}$, c. 51-53).

Ro - sa, O pen - sa - men - to, a alma, o des - gos - to De vo -
 Ro - sa, El pen - sa - mien - to, el al - ma, las pe - nas De us -

(arrastado)

cantando

This musical score is for a vocal piece. It features a vocal line on a treble clef staff and a piano accompaniment on a grand staff. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The vocal line includes a fermata and a marking '(arrastado)'. The piano accompaniment includes a marking 'cantando'.

- 8º encontro

Mendelssohn → “Auf Flügeln des Gesanges”: para treinar leitura antecipada, usando uma folha em branco para tapar o próximo compasso e treinamos também a leitura harmônica. Resultado positivo.

Andante tranquillo

1. Auf Flü - geln des Ge - san - ges, Herz - lieb - chen, trag'ich dich
 2. Die Veil - chen kichern und ko - sen, und schau'n nach den Sternen em -

pp *sempre piano e legato*

Tosti → “Non tamo più”: trabalhamos também a leitura antecipada. Resultado positivo, embora tenha havido certa dificuldade em alguns trechos, mas a leitura está fluindo mais.

rit. *p* *I. Tempo* *p*
 più non t'a - mo più. Nei ca - ri

rit. *p col canto* *I. Tempo* *p*

Verdi → “La zingara”: sem problemas.

Allegretto

Chi pa - dre mi

p

Schumann → “Stille Thränen”: leitura fluente.

Sehr langsam

p

Du bist vom Schlaf er- stan - den

p

Pedal.

The image shows a musical score for Schumann's 'Stille Thränen'. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Sehr langsam' and the dynamics are 'p' (piano). The lyrics are 'Du bist vom Schlaf er- stan - den'. The piano part features a prominent pedal point in the bass register.

- 9º encontro

Bizet → “Habanera” (*Carmen*): requer atenção nas frequentes mudanças de Dm para D e no trecho (exemplificado abaixo) em que o piano representa a linha melódica solista da orquestra.

espress.

L'a - mour! l'a - mour! l'a -

The image shows a musical score for Bizet's 'Habanera' from 'Carmen'. It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'espress.' and the lyrics are 'L'a - mour! l'a - mour! l'a -'. The piano part has a characteristic triplet rhythm.

→ “Seguidilla” (*Carmen*): resultado positivo.

Mon_ pau - vre coeur très con - sa - la - ble,

The image shows a musical score for Bizet's 'Seguidilla' from 'Carmen'. It features a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are 'Mon_ pau - vre coeur très con - sa - la - ble,'. The piano part has a characteristic triplet rhythm.

- 10º encontro

Carlos Gomes → “Canta Ancor”: sem problemas.

Allegretto Moderato dolce leggermente

Quan - do can-ti all ora bru-na.co meUmimbo nel

f pp (sub)

→ “Addio”: peça estrófica, a introdução se repete todo início de uma nova estrofe, foi limpando as notas a cada repetição. Na parte do acompanhamento, confundiu algumas notas do baixo na 1ª estrofe, mas foi resolvendo ao longo da peça.

dim pp dolciss.

fren, Ma-rina ad-di - - o!

pp (poco rit)

→ “Pensa”: da mesma forma, a introdução se repete como interlúdio ao longo da peça, na 1ª vez não conseguiu ler todas as notas, mas foi limpando ao longo da peça.

Andante giusto

p dolce *dolce* *dim.*

con mestizia

Se, quando pre-ghin la-cie-me ne-lla so-li-nga sta-rea

→ “Tu m’ami”: apresentou dificuldades para acompanhar, devido a maior flexibilidade no andamento para permitir as respirações e o fraseado mais adequado ao cantor (*Andantino mosso*, $\frac{2}{4}$, compassos 20-24).

con crescente entusiasmo

ten. poco

con crescente entusiasmo

tu in ser ti all'a-ni-ma fe-de, spe-ran-za, a-

col canto *ten. poco*

→ “Conselhos”: leitura fluente.

Allegretto *accentata la prima* [^]
Me-
p staccatissimo cresc. dim.
stacc.
sempre stacc.
ni na penha cá, ve já que faz! Se por seu gosto o casamento quer A vontade de o marido há de fa-
p p

→ “C’era uma volta un príncipe” (*Il Guarany*): peça para estudo. Fizemos uma primeira leitura como experiência em uma ária de ópera com muitas mudanças de andamento e tonalidade. Precisa de mais estudo para limpar notas, conseguir ler mais e trabalhar melhor o conjunto com o cantor (Andamento deste trecho: *Cantabile con moto*, $\frac{6}{8}$, compassos 45-47).

picchettate *Più Animato*
cres: >
 - mar! a - mar!.. E - gli dovette amar! a - mar! ah si
p *p* *cres:*

- 11º encontro

Verdi → “Stride la vampa” (*Il Trovatore*)

la te - tra fiam - ma — che s'al - za, che s'al - za al ciel, —
 O'er all the flame rush - es up - ward, ac - cus - ing the sky, —
p *tr.*

O trabalho de leitura nesta ária é simples. O acompanhamento traz a mesma figuração rítmica do início ao fim, com harmonia previsível e andamento estável. Usamos o trecho acima apenas para exemplificar um aspecto da redução orquestral. Na sonoridade original da orquestra, o trecho soa exatamente como está escrito, ou seja, colcheias destacadas, articuladas pelos naipes de cordas. Um erro comum do pianista seria a utilização excessiva do pedal direito, com trocas a cada compasso; este efeito prolongaria a duração do som do baixo e dos acordes. A melhor solução encontra-se em associar o pedal apenas com a primeira colcheia de cada compasso, retirando-o em seguida e preservando, assim, a sonoridade orquestral original.

- 12º encontro

Tchaikovsky → “Nur wer die Sehnsucht kennt”: resultado positivo.

Andante non troppo

espress.

p

The image shows a musical score for Tchaikovsky's piece. It features a vocal line at the top and a piano accompaniment below. The tempo is marked 'Andante non troppo' and the performance style is 'espress.' (expressive). The piano part starts with a dynamic marking of 'p' (piano). The score is in a key with three flats and a common time signature.

Rachmaninov → “In the silent night”: perdeu-se um pouco na identificação de algumas notas e figurações rítmicas, mas não perdeu fluência. Teve alguns minutos para ler trechos mais complicados e na 2ª leitura o resultado foi bom.

Lento

Voice

Piano

mf

mf

ppp

pp

f

rit.

a tempo

pp

Night, on her mut - ed

The image shows a musical score for Rachmaninov's piece. It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Lento'. The piano part has dynamic markings of 'ppp' and 'pp'. The vocal line has dynamic markings of 'mf' and 'f'. The score includes the lyrics 'Night, on her mut - ed'. The piano part has a 'rit.' (ritardando) marking followed by 'a tempo'.

Poulenc → “Les chemins de l’amour”: não conseguiu manter a fluência o tempo todo, pela quantidade excessiva de informações.

Modéré mais sans lenteur

CHANT

Les

PIANO

p librement

mf

COUPLETS

che - mins qui vont à la mer ———— Ont gar - dé de
 je dois l'ou - bli - er un jour ———— La vie ef - fa -

Berlioz → “L’Absence”: perdeu-se mais na questão da contagem de tempo (valor das figuras). Longos trechos em recitativo, em que o piano sustenta um acorde e, por uma pequena distração, perde-se a contagem do tempo. Algumas mudanças de andamento e de figuração rítmica também contribuem para essa confusão na contagem das figuras de tempo.

Adagio (♩ = 44) *mf*

Adagio

Re - viens, re - viens. ma bien - ai - me

p *mf*

Ped

★ Ped ★

Puccini → “Si, mi chiamano Mimi” (*La Bohème*): de difícil acompanhamento, não pela identificação de notas, mas pela estilo (muitos rubatos, andamento flexível), que exige extrema atenção na linha do canto.

con grande espansione

mi - o..... il pri - mo ba - cio del - l'a -

- 13º encontro

Puccini → “Vissi d’arte, vissi d’amore” (*Tosca*): resultado positivo.

p dolciss. con grande sentimento
Andante lento appassionato ♩ = 40

Vis - si d'ar - te, vis - si d'a - mo - re, non fe - ci mai

Andante lento appassionato ♩ = 40

ppp *pp con molta dolcezza* *pp*

Verdi → “Pace, pace mio Dio” (*La Forza del Destino*): dificuldade em alguns trechos, como o exemplificado a seguir, em que há um pequeno *affretando*, saltos na mão esquerda, acidentes fora da tonalidade, ou seja, muitas informações para administrar à primeira-vista.

ce quisperò quest' al- - ma In pre - da a tan - to, a tan - to

→ “Caro nome” (*Rigoletto*): sem problemas de leitura, há apenas a necessidade de se acostumar ao fraseado e à interpretação da linha vocal para acompanhar melhor.

Ca - ro no - me cheil mio

- 14º encontro

Verdi → “Sempre libera” (*La Traviata*): é preferível inverter os acordes, aproximando-os dos baixos, do que tentar tocar a linha inferior como está escrita, mas perder o andamento (como aconteceu com SC).

Allegro brillante ♩ = 84

Allegro brillante ♩ = 84

mf

Mozart → “Martern aller Arten” (*O rapto do serralho*): em trechos como este, podemos trabalhar o reconhecimento ou a construção de padrões de escalas. Resultado positivo.

un - treu, un - treu, un - treu je - mals sein, nur

dann, dann würd'ich zit - tern, könnt'ich un - treu je - mals...

→ “Dove sono” (*As bodas de Fígaro*): leitura fluente.

Musical score for the vocal line and piano accompaniment of "Dove sono" from *As bodas de Fígaro*. The vocal line is in treble clef with lyrics: "tut - to si can - giò, per me tut - to si can - giò, la me - all to me seem chang'd? why doth all to me seem chang'd? From re -". The piano accompaniment is in bass clef, starting with a dynamic marking of *fp* and ending with a *Fax* marking. The score consists of two systems of staves.

→ “Der Hölle Rache” (*Flauta Mágica*): novamente, tivemos aqui a oportunidade de trabalhar com padrões de escala. Leitura fluente.

Musical score for the piano accompaniment of "Der Hölle Rache" from *Flauta Mágica*. The score is in bass clef and features a complex piano part with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The word "mehr." is written above the first staff. The score consists of two systems of staves.

- 15º encontro

Donizetti → “Fra poco a me” (*Lucia di Lammermoor*): no 2º compasso do exemplo, na linha superior, houve dificuldade em tocar tudo o que estava escrito sem perder o pulso. Como sugestão, deve-se tocar somente as oitavas, sem a nota intermediária, ou deve-se tocar as terças superiores, ignorando as oitavas.

pe - so!
left me,

l'u - ni - ver
With - out her

so in - te - ro é un de -
this world is but a

Bizet → “La fleur que tu m’avais jetée” (*Carmen*): dificuldade no trecho abaixo, devido aos acidentes ocorrentes e à harmonia não previsível.

(♩ = 76)
a tempo

voir! Car
own! For

tu n'a - vais eu qu'à pa - raî - - tre, Qu'à je -
hardly had you met my vi - - sion, Or cast a

p a tempo

*Red. * Red. * Red. * Red. * Red. **

p ter - uin regard sur moi, Pour t'en - pa - rer de tout mon é - tre,
sin - gle glance at me, Of all my soul you took pos - sion,

dim. molto

*Red. * Red. * Red. **

Puccini → “Ch’ella mi creda” (*La Fanciulla del West*): sem problemas.

Andante molto lento ♩ = 40

Ch'el - la mi cre - da li - be.ro e lon.ta - no, so - pra u.na nuo.va via.

Andante molto lento ♩ = 40

legando come organo

- 16º encontro

Gounod → “Ah! Lève-toi, soleil” (*Romeu e Julieta*): perdeu algumas notas, sem prejudicar a fluência.

par - le! Qu'elle est bel - le! Ah! je nai rien en - ten -
speak - ing! I a - dore her! Ah! Was it on - ly a

f

pp *cresc.*

Ped. *

Lalo → “Vainement, ma bien aimé” (*Aubade*): resultado positivo.

Allegretto (♩ = 84) *mf espress.*

Vai-ne - ment, —

p

This musical score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a tempo marking of 'Allegretto' with a quarter note equal to 84 beats per minute. The piano accompaniment is in grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature. The piano part features a complex, rhythmic accompaniment with many sixteenth and thirty-second notes. The dynamic marking 'mf espress.' is placed above the vocal line, and 'p' is placed below the piano accompaniment.

Massenet → “Il est doux, il est bon” (*Herodiade*): esta peça não exige tanto em termos de reconhecimento de notas, mas requer atenção às mudanças de andamento, compasso, textura e figuração que, pelo excesso de ocorrências, pode atrapalhar o acompanhamento da linha vocal. SC teve problemas nesse sentido.

mé! — Prophète bien ai-mé, puis-je vi - vre sans toi? —

f

rall. a tempo, (poco più mosso)

Prophète bien ai-mé, puis-je vi - vre, vi - vre sans toi?

ff *col canto* *a tempo, (poco più mosso)*

This musical score is in 2/4 time and features a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has two flats (Bb and Eb). The vocal line includes a triplet of eighth notes. The piano accompaniment is in grand staff and includes several triplet figures. The score is divided into two systems. The first system ends with a double bar line. The second system begins with a tempo change to 'rall. a tempo, (poco più mosso)'. A red circle highlights a triplet of eighth notes in the vocal line of the second system. Another red circle highlights the piano accompaniment in the second system, which includes a 'col canto' marking and a dynamic change to 'mf'.

- 17º encontro

Mozart → “Madamina! Il catalogo è questo” (*Don Giovanni*): esta ária traz algumas dificuldades que acabam por exigir seu estudo como, por exemplo, a frequente alternância entre as claves na linha inferior, ocasionando significativas mudanças de região no teclado. O andamento é rápido, o que não ajuda nesta questão. Deve-se visualizar com clareza o acorde de cada compasso para auxiliar na manutenção de uma guia para o cantor, caso haja algum problema nos saltos da mão esquerda ou na excessiva repetição dos acordes da mão direita. SC teve dificuldades com as frequentes mudanças de clave e, portanto, de região no teclado, perdendo um pouco a fluência da peça.

Allegro Laporello

Ma-da-mi - na! Il ca - ta - lo - go è
Pretty la - dy! Here's a list I would

que - sto, Del - le bel - le, che a - mò il pa - dron mi - o, Un ca -
show you, Of the fair ones my mas - ter has court - ed, Here you'll

Verdi → “Il lacerato spirito” (*Simon Boccanegra*): esta ária está, em sua maior parte, em F#m. A partir do trecho exemplificado abaixo, ela passa para F#, o que requer atenção por parte do pianista. Resultado positivo.

Cantabile

ser - to a lei de' mar - ti - ri Pie - to - so il cie - lo 'die ...
all the painthy life has known, May Heav'n be kind to thee!

pp

→ “Di provenza il mar” (*La Traviata*): deve-se acompanhar com atenção, pois o cantor faz uma pequena fermata não preparada, mas anunciada pelo sinal > na 3ª colcheia do 2º compasso. Leitura fluente.

con forza *rall.* *ppp*

Dio mi gui-dò! Dio mi gui-dò! Dio mi gui-dò!

p

- 18º encontro

Bizet → “Votre toast” (Canção do Toreador – *Carmen*): em ambos os trechos a seguir, as tercinas em semicolcheias podem emperrar o andamento se o pianista quiser lê-las literalmente, em vez de entendê-las como ornamentação de notas do acorde. No geral, o resultado foi positivo.

The first system of the musical score shows a piano accompaniment for the first two measures. The right hand features a complex, flowing melodic line with many triplets and slurs. The left hand provides a steady harmonic accompaniment with chords and moving lines. Red arrows point to specific notes in the right hand, likely indicating fingerings or accents.

The second system of the musical score includes vocal lines and piano accompaniment. The vocal lines are in French and English: "gar - del / read - y!", "al - lons! / come on!", and "al - lon / come on!". The piano accompaniment continues with the same complex, flowing melodic line in the right hand and harmonic accompaniment in the left hand. Red arrows point to specific notes in the right hand, likely indicating fingerings or accents.

Saint-Saëns → “Mon coeur s’ouvre à ta voix” (*Samson et Dalila*): nesta ária, a orquestra fica repetindo os acordes muito suavemente, criando o pano de fundo harmônico para a cantora. No piano, esta repetição nas duas mãos, acrescida do pedal direito, pode amplificar demais o som, prejudicando a projeção vocal, sem contar que há o risco de perder a fluência nos constantes saltos. A sugestão é repetir os acordes apenas da mão direita, tocando semínimas na esquerda, o que auxilia na sensação do pulso pela cantora. SC perdeu-se apenas quando a harmonia trazia acordes mais complexos.

Andantino ♩ = 66 *p*

Mon cœur s'ouvre
My heart at

a ta voix
thy sweet voice

comme s'ou - vrent les fleurs
Opens wide like the flow - er

19º encontro: entrevista.

Sujeito D

- 1º encontro: testes para verificar o nível de leitura à primeira-vista.

Avaliação: bastante dificuldade na leitura à primeira-vista, parando muitas vezes para corrigir notas, sem fluência.

Planejamento: repertório inicial fácil, em tonalidades com poucos acidentes, ritmo harmônico lento, textura homofônica, para construção de padrões e aprendizado das habilidades de leitura antecipada e leitura seletiva.

- 2 encontro

Carlos Gomes → “Suspiro d’alma”: treinando aspectos iniciais da leitura à primeira-vista.

- “Analia ingrata”: para exercitar reconhecimento de acordes.
- “Quem sabe”: com fluência, conseguiu antecipar o olhar.
- “Mon bonheur”: leitura da linha do canto com o acompanhamento executado pelo professor, para trabalhar a fluência.

The image shows a musical score for 'Suspiro d'Alma' by Carlos Gomes. It consists of three systems of staves. The top system includes a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line starts with the tempo marking 'Andantino' and the instruction 'Espressivo legato'. The lyrics are 'Ce nom que je chan-te Est tout mon bon-'. The piano accompaniment includes dynamic markings 'sf' and 'dim.'. The middle system continues the vocal line with the instruction 'piu animato' and lyrics 'heur, ... Il berce, il en-cha-te, Il ra-vit mon coeur, il ra-vit mon coeur, ra-vit mon'. The piano accompaniment includes 'cresc.' and 'animato' markings. The bottom system continues the piano accompaniment with 'cresc.' and 'animato' markings. The score is written in G major and 3/8 time.

- “Realtà”: sem problemas.

- 3º encontro

Herbert-Caesari → “Vocalize n. 1”: 1ª leitura em andamento lento, 2ª leitura um pouco mais movido, 3ª leitura tocando vocalize e acompanhamento (foi supondo a linha do canto pela estrutura repetitiva); 4ª leitura um semitom acima, tocando só a linha do canto; 5ª leitura um semitom acima tocando o acompanhamento.

♩ = 72

ITALIAN PHONATION: *A*

ENGLISH PHONATION: *Ah*

1.

Marchesi → “24 Vocalizes para contralto”, n. 6: tocando a linha do canto e o acompanhamento, mesmo errando manteve o pulso e pulou notas, mantendo a fluência do tempo e tendo consciência disso. Tem ouvido bom!

Nº 6.

CANTO

Donizetti → “Sovra il campo”: trabalhando leitura de acordes arpejados para construir padrões harmônicos.

Larghetto [p]

CANTO

So - vra il cam - po del - la

Larghetto

p

vi - ta so - no pian - ta ab-ban-do - na - ta. La mi -

Panofka → “24 Vocalizações para voz aguda” n. 11: na primeira leitura o olhar estava um pouco atrasado. Na segunda, o resultado foi melhor.

- 4º encontro

Schumann → “Stille Thränen”: sem problemas, fizemos somente a primeira parte.

Massenet → “Crepuscule”: leitura de acordes, resultado positivo.

Bellini → “Vaga luna”: bom desempenho.

→ “Dolente imagine”: fizemos duas leituras para conhecer a peça.
Resultado satisfatório, deixou notas de fora e não perdeu a pulsação.

Cesti → “Intorno all idol mio”: fizemos uma parte dela, precisa de mais estudo.

Largo amoroso *con grande espressione, e ben sostenuto il suono*
p
In - tor - no al - li - dol
A - bout my be - lov - ed
p dolcemente e ben legato
mi - o spi - ra - te pur, spi - ra - te,
i - dol, Ye breez - es pure, blow light - ly;

- 5º encontro

Vaccari → “Método prático para voz aguda”, pág. 7: primeira leitura lento, exercitando o reconhecimento dos acordes. Na segunda vez, a tempo.

Av - vez-zo a vi - ve-re sen - za con - for - to

Andante.

p

This musical score is for a vocal piece in a minor key (three flats) and common time. The tempo is marked 'Andante.' and the dynamics are 'p' (piano). The vocal line is on a single staff, and the piano accompaniment is on two staves. The lyrics are 'Av - vez-zo a vi - ve-re sen - za con - for - to'.

→ “Método prático para voz aguda”, pág. 4: quando a leitura ficou complicada, leu a linha superior, deixando a inferior. Na segunda vez, fizemos só leitura da linha inferior. Finalmente, tocando ambas as linhas, o resultado foi melhor.

Ma - nca so - lle - ci - ta più de - ll'u - sa - to, a - nco - rehè

Adagio.

p

This musical score is for a vocal piece in a major key (two sharps) and common time. The tempo is marked 'Adagio.' and the dynamics are 'p' (piano). The vocal line is on a single staff, and the piano accompaniment is on two staves. The lyrics are 'Ma - nca so - lle - ci - ta più de - ll'u - sa - to, a - nco - rehè'.

Concone → “40 Lições op. 17”, n. 26: guiando-se pelo baixo, exercitando o olhar antecipado.

Andante cantabile. (♩ = 70.)

p

This musical score is for a piano piece in a major key (one sharp) and common time. The tempo is marked 'Andante cantabile.' with a metronome marking of 70 quarter notes per minute. The dynamics are 'p' (piano). The score is for the right and left hands on two staves. Red arrows point from the right hand to the left hand, indicating anticipatory eye movements. The piece features a melodic line in the right hand and a more rhythmic accompaniment in the left hand.

→ “15 Vocalizes para voz aguda” op. 12 n. 5: pelo andamento calmo e ritmo harmônico lento, foi fácil e o resultado foi satisfatório.

Allegretto pastorale. (♩ = 63.)

p grazioso.

- 6º encontro

Mozart → “Abendempfindung”: primeira leitura com dificuldades nas partes solo do piano.

sein, sie wird die schönste Perle sein, die schönste Perle sein.

pp

- 7º encontro

Caccini → “Amarilli, mia bella”: neste exemplo, vemos os acordes distribuídos entre as duas mãos, semelhante a uma escrita coral. Deve-se insistir que o aluno leia o acorde verticalmente, do baixo para o soprano, e manter o trabalho da leitura antecipada, estimulando o reconhecimento do próximo acorde. A tonalidade é Gm. Na leitura, SD confundiu em vários momentos com G.

Moderato affettuoso

A - ma - ril - li, mia bel - la, non ere - di, o del mio
A - ma - ril - li, my fair one, Canst thou thine heart to

p *dolcissimo e legato sempre*

Pergolesi → “Nina”: resultado positivo.

Andantino

Tre gior - ni son che Ni - na, che Ni - na, che
For three long days my Ni - na, my Ni - na, my

p

Durante → “Vergin, tutto amor”: sente que sabe os acordes da mão direita, reconhece-os, mas não tem certeza da posição da mão no teclado para fazer as

mudanças e encadeamentos. Fizemos uma segunda leitura, focando os acordes da mão direita, porém perdeu a linha do baixo ²⁷.

The image shows a musical score for a piece by Mozart. The top system is a piano accompaniment in G major, marked "Largo religioso" and "ff". The bottom system includes a vocal line with lyrics: "Ver - gin, tut - to a -" and "Vir - gin, fount of". The piano accompaniment below the vocal line includes markings for "rit." and "a tempo", and dynamic markings "pp".

Mozart → “Abendempfindung”: como estudo. O primeiro contato com a peça, no encontro anterior, teve resultado melhor. Hoje confundiu os acidentes da clave e os ocorrentes, prejudicando a compreensão da tonalidade; perdeu-se com mais facilidade, aparentando desconcentração. Na segunda vez, recuperou-se.

- 8º encontro

Cavalli → “Vaghe stelle”: apesar de confundir o compasso, devido à falta de familiaridade com o $\frac{3}{2}$, lembrou de guiar-se pelo baixo, o que ajudou a manter o pulso em boa parte da peça.

²⁷ Após o trabalho nesta peça, o aluno se manifestou com o seguinte relato: “O trabalho da leitura aqui no curso tem me ajudado a desenvolver esta noção de posição das mãos”.

Allegretto

Marchesi → “24 Vocalizes para soprano”, n. 4: na primeira leitura perdeu a harmonia, o olhar estava atrasado em relação aos baixos da mão esquerda. Na segunda vez, melhorou.

Andante mosso.

VOICE.

PIANO.

→ “24 Vocalizes para soprano”, n. 17: primeira leitura a tempo, atrapalhou-se na mudança da harmonia. Fizemos uma segunda vez mais lento e o resultado foi melhor (*Allegretto*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 52-57).

Carissimi → “Vittoria, mio core”: primeira leitura a tempo, como experiência, guiando-se pelo baixo. Na segunda vez, um pouco mais lento, mesmo assim ainda é difícil, precisa de estudo.

Allegro con brio

Vit - to - ria! Vit - to - ria! Vit - to - ria! Vit - to - ria, mio
Vic - to - rious, Vic - to - rious, Vic - to - rious, Vic - to - rious my

co - re! Non la - gri - mar più, Non la - gri - mar
heart - is! And tears are in vain, And tears are in

Schubert → “Du bist die Ruh”: leitura boa, perdeu alguns acordes apenas, devido aos acidentes ocorrentes.

Dies Au - gen - zelt, von dei - nem Glanz al - lein er - hellt,
o - füll es - ganz, o - füll es - ganz!

- 9º encontro

Marchesi → “24 Vocalizes para contralto”, n. 17: olhar um pouco atrasado.

The image shows a musical score for vocal exercise n. 17. It consists of two systems of staves. The first system has a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The second system also has a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The vocal line features a melodic line with various intervals and rests, while the piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines in both hands.

→ “24 Vocalizes para contralto”, n. 18: não identificou a tempo alguns acordes e a linha do baixo no final.

The image shows a musical score for vocal exercise n. 18. It is labeled 'CANTO' and 'Andante'. It consists of two systems of staves. The first system has a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The second system also has a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The vocal line features a melodic line with various intervals and rests, while the piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines in both hands.

Bononcini → “Per la gloria d’adorarvi”: difícil, precisa de estudo.

Andante

f deciso

tr

mf

Per — la glo — ria da — do —
For — the love — my heart — doth

mf

tr

Detailed description: This musical score is for the piece "Per la gloria d'adorarvi" by Giovanni Bononcini. It is in 3/4 time and G major. The tempo is marked "Andante". The score consists of two systems. The first system shows the vocal line and piano accompaniment. The piano part begins with a forte (*f*) dynamic and a "deciso" (decisive) character. The second system continues the piece, with the piano part marked *mf* (mezzo-forte). The vocal line includes lyrics in both Italian and English. There are trills (*tr*) indicated in both the vocal and piano parts.

- 10º encontro

Beethoven → “Ich liebe dich”: leitura fluente, olhar antecipado, guiando-se pelos baixos.

Andante

p

mf

Ich lie — be dich, so wie du mich, am A — bend und am Mor — gen, noch
war kein Tag, wo du und ich nicht theil — ten uns' re Sor — gen.

Detailed description: This musical score is for the piece "Ich liebe dich" by Ludwig van Beethoven. It is in 3/4 time and G major. The tempo is marked "Andante". The score consists of two systems. The first system shows the vocal line and piano accompaniment. The piano part begins with a piano (*p*) dynamic. The second system continues the piece, with the piano part marked *mf* (mezzo-forte). The vocal line includes lyrics in German. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a more active bass line.

Schubert → “An die Musik”: da mesma forma que a peça anterior, manteve a leitura atenta aos baixos, deixando de tocar notas ou acordes que não teve tempo de reconhecer na mão direita, sem perder a fluência.

Mäßig

Du hol - de
Kunst, in wie viel grau - en Stun - den, wo mich des

→ “Lied der Mignon”: primeira parte tranquila, figuração rítmica baseada na colcheia, harmonia previsível, leitura fluente. Dificuldades na segunda parte (c. 27-33), em que há mudança na figuração rítmica e a harmonia fica mais dissonante (*Langsam*, compasso $\frac{6}{8}$, compassos 5-10 e 27-28).

Nur wer die Sehn - suchtkennt, weiß, was ich lei - de,

compassos 5 a 10

compassos 27 e 28

- 11^o encontro

Rossini → “Dueto dos gatos”: peça de leitura fácil, serviu para trabalhar mudanças, tanto de andamento, quanto de compasso e figuração rítmica. Abaixo, vemos o início da peça, a primeira mudança no compasso 30 e a parte final, a partir do compasso 40.

Adagio (♩ = 96)

compassos 1 a 4

Andante (♩ = 70)

compassos 30 a 32

Allegretto (♩ = 112)

p leggiero simile

compassos 39 a 42

Schubert → “Der Tod und das Mädchen”: mais um exemplo de peça que trabalha com mudanças, fizemos duas leituras para SD acostumar-se com elas, com resultado satisfatório.

Mäßig (♩ = 54.)

pp

Etwas geschwinder

(Das Mädchen.)

Vor-ü - ber, ach, vor-ü - ber! geh, wil - der Kno - chen-mann! Ich

cresc.

R. Strauss → “Morgen”: de maneira geral, a leitura fluiu bem, perdeu apenas algumas notas com muitas linhas suplementares.

Langsam sehr getragen

p

Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped. * Ped. *

- 12º encontro

Haendel → “Lascia ch’io pianga” (*Rinaldo*): resultado positivo.

→ “Ombra mai fu” (*Serse*): leitura fluente.

- 13º encontro

Mozart → “Deh vieni alla finestra” (*Don Giovanni*): teve dificuldade em coordenar todo o desenho da mão direita, no andamento solicitado pelo compositor; insistimos na manutenção do ritmo através da mão esquerda, tocando o que fosse possível da direita. Necessita de estudo.

Don Giovanni *p espress.*

Deh vie - nial-la fi - ne - stra, o mio _____ te-
 Fromout thy case-mentglanc - ing, oh, smile _____ up-

p sempre staccato

Puccini → “Vecchia zimarra” (*La Boheme*): sem problemas, lembrou-se de já ter tocado com um cantor num ensaio anteriormente e tinha achado fácil.

Colline *p*

Vec - chia zi - mar - ra. sen - ti. io re - sto al pian, tua -

pp staccatissimo poco rit.

- 14^o encontro

Mozart → “Vedrai, carino” (*Don Giovanni*): de fácil acompanhamento, andamento tranquilo, esta ária traz poucos problemas para o pianista. No trecho abaixo, devido à leitura das linhas suplementares superiores da clave de Sol, pode-se não ter tempo de ler todas as notas da clave de Fá. A sugestão é manter o pulso através das colcheias da linha inferior, com o pedal de dó, enquanto conduz a melodia da linha superior. Resultado positivo.

Sen - ti - lo bat - te.re,

→ “Batti, batti” (*Don Giovanni*): aparentemente fácil, esta ária traz duas dificuldades para quem ainda não tem tanta prática em leitura: 1) a linha superior dobra a linha do canto praticamente o tempo todo; 2) o baixo de Alberti da linha inferior tem uma melodia interna, não se restringindo apenas a arpejar a tríade. SD enfrentou dificuldades aqui, necessitando de estudo.

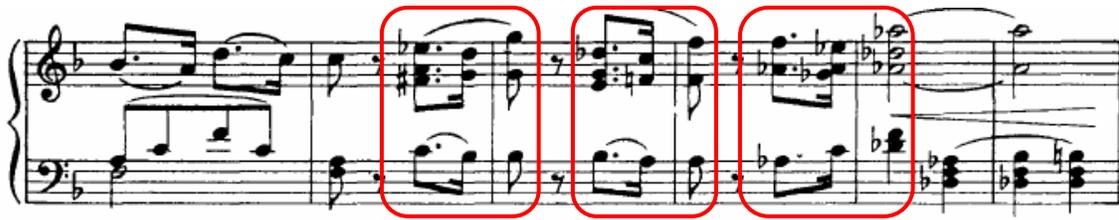
Andante grazioso

Bat - ti, bat - ti, o bel Ma - set - to, la tua po - ve - ra Zer - li - na: sta - rò

Andante grazioso

p sempre legato

Flotow → “M’appari tutt’amor” (*Martha*): dificuldade apenas neste trecho final da introdução, que requer alguns segundos de observação antes da execução propriamente dita. No restante, SD teve bom desempenho.



- 15º encontro: entrevista.

Sujeito E

- 1º encontro: testes com repertório variado.

Avaliação: relativa facilidade na leitura à primeira- vista, desde que o repertório não contenha muitas informações e complexidades.

Planejamento: trabalhar canções italianas, árias antigas e *lieder* para propiciar o conhecimento de peças requisitadas do repertório vocal, permitindo que SE toque com alunos de canto dos primeiros anos da graduação e adquira mais experiência.

- 2º encontro

Paisiello → “Il mio bem quando verra”: na primeira leitura, perdeu um pouco o tempo, desconstruindo-se do cantor. Na segunda vez foi melhor. O trecho abaixo exemplifica a mudança de figuração rítmica no final da peça. Anteriormente, o acompanhamento estava escrito sobre tercinas constantes, como vemos no primeiro compasso do exemplo; a mudança traz a semínima como figura principal e as pausas, que exigem maior atenção do pianista.

cresc.

mè! uo, uon mi chia-ma, oh Di-o, oh
me! No, he does not call me, O heav-en, O

Di-o, non c'è.
heav-en, 'tis not he!

Cavalli → “Vaghe stelle”: procurando sentir a pulsação, devido ao compasso $\frac{3}{2}$.

mp

Va - - - ghe stel - le, —

Haendel → “Ombra mai fu” (*Serse*): leitura fluente, sempre deixando de tocar o que não sabia.

p allarg.

ta - bi - le, ca - ra ed a - ma - bi - le so - a - ve più, so - a - ve
ra - di - ance, Waft - ing soft fra - grance, Perfume the air, Per - fumethe

p col canto

Stradella → “Pietà Signore”: resultado positivo.

Gran Di - o, giam - ma - i si - a dan -
 Je - ho - vah, O nev - er may I be

na - to nel fuo-co e - ter - no Dal tu - o ri - gor, dal tuo ri -
 tor - tured by fires e - ter - nal, for Ad - am's first fall, for Ad - am's

Pergolesi → “Nina”: muito boa leitura!

Andantino

Tre gior - ni son che Ni - na, che Ni - na, che
 For three long days my Ni - na, my Ni - na, my

Ni - na in let - to se ne sta, in let - to se ne
 Ni - na up - on her bed has lain, up - on her bed has

Schubert → “Heidenröslein”: sem problemas na leitura. Fizemos também tocando a linha do canto, improvisando o acompanhamento; confundiu um pouco, mas atingiu resultado quase satisfatório.

Liedlich (♩ = 69)

Sah ein Knabe ein Rös-lein stehn, Rös-lein auf der Hei - den, war so jung und

pp

The image shows the first system of the musical score for Schubert's 'Heidenröslein'. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The tempo is marked as 'Liedlich' with a quarter note equal to 69 beats per minute. The lyrics are 'Sah ein Knabe ein Rös-lein stehn, Rös-lein auf der Hei - den, war so jung und'. The piano part is marked 'pp' (pianissimo).

→ “Bundeslied”: teve problemas para ler as semicolcheias e o poslúdio.

sam - men, der uns hier - her - ge - bracht. Er - neu - ert - uns - re Flam - men, er
Stun - de stosst an, und küs - set treu, bei je - dem neu - en Bun - de, die

hat sie an - ge - facht.
al - ten wie - der neu!

fz

The image shows two systems of the musical score for Schubert's 'Bundeslied'. The first system includes the vocal line and piano accompaniment. The key signature is one flat (Bb) and the time signature is 2/4. The lyrics are 'sam - men, der uns hier - her - ge - bracht. Er - neu - ert - uns - re Flam - men, er Stun - de stosst an, und küs - set treu, bei je - dem neu - en Bun - de, die'. A red box highlights a specific passage in the piano accompaniment. The second system continues the piano accompaniment with the lyrics 'hat sie an - ge - facht. al - ten wie - der neu!'. The piano part is marked 'fz' (forzando).

→ “Wandlers nachtlid” op. 96 n. 3: confusão com mudança de figuração rítmica a partir do compasso 5, mas conseguiu bom desempenho na leitura.

Langsam

Ü - ber al-len Gip-feln ist Ruh, in al - len
 Wipfeln spü - rest du kaum einen Hauch; die Vög - - lein schweigen,

pp

- 3º encontro

Mozart → “Abendempfindung”: primeira leitura difícil, confundindo-se bastante, especialmente nas partes solo do piano.

Monteverdi → “Lasciatemi morire”: primeira leitura boa, com poucos equívocos.

Lento *p dolente*

La - scia - te - mi mo - ri - re! la - scia - te -
 No long - er let me lan - guish! no long - er

p dolente

Durante → “Vergin, tutto amor”: foi mais difícil por ter que conduzir os baixos e visualizar os acordes da linha superior. Olhar um pouco atrasado com relação ao próximo baixo.

- 4º encontro ²⁸

Giordani → “Caro mio ben”: sem problemas.

Gluck → “O del mio dolce ardor”: leitura boa, com poucas notas equivocadas, o que não atrapalhou a fluência da peça.

Mozart → “Abendempfindung”: de difícil execução ainda, confundindo acidentes (*mi bemol*).

Schubert → “Du bist die Ruh”: resultado positivo.

The image shows a musical score for Schubert's "Du bist die Ruh". It consists of two systems of music. The first system is a piano introduction, marked "Langsam" and "pp", in 3/8 time with a key signature of two flats. The second system is the vocal entry, with the lyrics "Du bist die Ruh, der Frie - de mild, die Schn.sucht du, und was sie". The piano accompaniment continues with a steady eighth-note pattern in the right hand and chords in the left hand.

²⁸ Anotação do diário de classe da pesquisa: “Quando fica difícil tocar tudo o que está escrito, deixa a mão esquerda de lado e se guia pela mão direita, mesmo quando a linha dos baixos é mais importante”.

- 5o encontro

Stradella → “Pietà, Signore”: revisão.

Carissimi → “Vittoria, mio core”: leitura boa, conseguiu olhar adiante, deixando de tocar o que não teve tempo de identificar.

Scarlatti, A. → “O cessate di piagarmi”: perdeu-se na primeira leitura. Fizemos estudo dos acordes tocando-os em bloco, permitindo melhoria no desempenho na leitura.

rit. - - - - mf dolente ed appassionato

miei mar-tir. O ces - sa - te di pia - gar - mi,
hear my cry. O no long - er seek to pain me,

rit. - - - - mf

con dolore e rit. assai

o la - scia - te - mi mo - rir, o la - scia - te - mi mo - rir.
Or give o'er, and let me die, Or give o'er, and let me die.

p rit. assai

→ “Già il sole dal Gange”: dificuldade na primeira leitura.

Allegro giusto

mf

mf *brillante*

Già il so - le - dal - Gan - ge, già il
O'er Gan - ges - now - launch - es, o'er

tr

leggero

Detailed description: This is a musical score for a piece titled "Già il sole dal Gange". It is in 3/4 time and B-flat major. The tempo is "Allegro giusto". The score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a prominent bass line with eighth-note patterns. The vocal line includes a trill (tr) and dynamic markings of mezzo-forte (mf) and brillante. The lyrics are: "Già il so - le - dal - Gan - ge, già il O'er Gan - ges - now - launch - es, o'er".

- 6º encontro

Caldara → “Comme raggio di sol”: sem problemas.

Sostenuto

pp

Co - me rag-gio di
As on the swell-ing

ppp *cresc.* *molto* *dim.* *simile*

Detailed description: This is a musical score for a piece titled "Comme raggio di sol". It is in 3/4 time and B-flat major. The tempo is "Sostenuto". The score consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a complex texture with many chords and a dynamic range from pianissimo (ppp) to fortissimo (pp). The vocal line is marked with piano (pp) and includes the lyrics: "Co - me rag-gio di As on the swell-ing".

Marchesi → “24 Vocalizes para soprano”, n. 4: leitura fluente.

→ “24 Vocalizes para soprano”, n. 17: idem anterior.

Verdi → “La zingara”: na primeira leitura perdeu-se um pouco. Teve alguns minutos para olhar trechos. Na segunda vez, o resultado foi bom.

Pergolesi → “Se tu m’ami”: no geral foi bem, perdendo-se em poucos trechos. Parecia estar desconcentrado. A orientação dada foi priorizar os baixos para manutenção do pulso e para dar base harmônica ao cantor.

Andantino

p

Se tu -
If thou

mf

cresc. *rit.*

m'a - mi, se tu so - spi - ri Sol per me, gen - til pa - stor,
lov'st me, and sigh - est ev - er But for me, O gen - tle swain,

cresc. *rit.*

Tosti → “Non t’amo più”: dificuldade no trecho em E. A parte em Em foi bem.

Cavalli → “Vaghe stelle”: revisão. Apresentou ainda um pouco de confusão na contagem do tempo.

- 7º encontro

Scarlatti, A. → “Le Violette”: difícil para esta etapa.

Allegretto

Ru-gia-do-se, o-do-ro-se, vi-o-let-te gra-zi-
 Low-ly vio-let, si-lent blow-ing, Dew-y fragrance sweet be-

→ “Se Florindo è fedele”: resultado satisfatório, perdeu-se um pouco no trecho abaixo, centrado na Dominante, com o ritmo harmônico significativamente acelerado. Novamente, a orientação foi priorizar a linha do baixo para não perder a fluência.

Po-trà ben l'ar-co ten-de-re il fa-re-
 How art-ful e'er he draw the bow, Well-vers'd in

tra-to-ar-cier, ch'io mi sa-prò di-fen-de-re d'un
 arch-ers' wiles, My heart I can de-fend, I know, From

Bononcini → “Per la gloria d’adorarvi”: olhar atrasado, dificuldade na fluência.

Caldara → “Comme raggio di sol”: revisão, leitura fluente.

Pergolesi → “Se tu m’ami”: revisão. A leitura feita no encontro anterior ajudou no bom resultado de hoje: memorização.

- 8º encontro

Tosti → “Non t’amo più”: revisão, sem problemas.

Fauré → “Adieu”: resultado positivo, pois observamos na etapa de pré-leitura, a mudança rítmica que ocorreria neste trecho.

The image displays two systems of musical notation for the piece "Adieu" by Gabriel Fauré. The first system features a vocal line and a piano accompaniment. The vocal line includes the lyrics "bien-ai-mé - es, Fu-mé - - es!". The piano part is marked *dolcissimo* and includes a red box highlighting a triplet of eighth notes in the bass clef. The second system continues the vocal line with the lyrics "On voit, dans ce monde lé-". The piano accompaniment is marked *dolce* and includes several triplet markings in the bass clef, some with an asterisk (*).

R. Hahn → “L’heure exquise”: confundiu um pouco alguns acidentés, mas de modo geral, a leitura fluiu bem.

Infiniment doux et calme.

pp

p

La lune blanche luit dans les bois;

- 9º encontro

Schumann → “Stille Thränen”: apresentou pequena dificuldade a partir do compasso 22, como mostra o exemplo, pela quantidade de acidentés ocorrentes, numa modulação passageira. Entretanto, não perdeu a fluência do andamento.

ge - schlum - mert schmer - zen - los, der

Him - mel bis zum Mor - gen viel Trä - nen

Schubert → “Der Tod und das Mädchen”: resultado positivo.

R. Strauss → “Morgen”: sem problemas.

- 10º encontro

A. Scarlatti → “Sento nel core”: leitura fluente, deixando de tocar o que não conseguiu identificar a tempo.

Adagio, ma non troppo (about ♩ = 69) *p espressivo*

Seu-to nel
Lou-ing, I

pp
p
un poco marcato
pp

f *p*

co-re Cer-to do-lo-re, Cer-to do-lo-re, Che la mia
bor-row Ma-ny a sor-row, Ma-ny a sor-row Of the re-

Haendel → “Ombra mai fu” (*Serse*): revisão, resultado positivo.

→ “V’adoro, pupille” (*Giulio Cesare*): da mesma forma que a peça anterior, manteve a fluência guiando-se pelos baixos.

Largo Cleopatra

Ich lieb' euch, ihr Au-gen, ihr Pfei-le der Lie-be, mit
V'a-do-ro, pu-pil-le, sa-et-te d'a-mo-re, le

sü-ßem Er-schau-ern emp-fängt euch die Brust. Ich lieb' euch, ihr
vo-stre fa-vil-le son-gra-te nel sen, v'a-do-ro, pu-

- 11º encontro

Mozart → “S’altro che lagrime” (*La Clemenza de Tito*): perdeu-se na primeira leitura, pelo excesso de informações na textura; na segunda vez, conseguiu guiar-se melhor pelos baixos, o que auxiliou na condução da harmonia e na manutenção do andamento.

Tempo di Menuetto Servilia

S'al-tro che la-gri-me per lui non ten-ti,

tut-to il tuo pian-ge-re non gio-ve-rá, tut-to il tuo piange-re

Schubert → “Lied der Mignon”: não se preparou para a mudança do compasso 27, como SD, mas compreendeu rapidamente o trecho, concluindo bem a leitura.

Alban Berg → “Die Nachtigall”: peça de leitura à primeira- vista difícil pelo excessivo número de acidentes ocorrentes e mudanças no andamento, precisa de estudo (compassos 12-19).

allargando
<(f) *(sotto voce)*
p

Ro - - - - - sen auf-ge - sprun - - - - gen. Sie
bears a thous-and ros - - - - es. She

poco f

Etwas langsamer (♩ = ca 84)

wär doch sonst ein wil-des Blut; nun geht sie tief in Sin - nen,
used to be a wild young maid, now she 'in med - i - ta - tion

zart betont

molto p *ebenso*

- 12º encontro

Bellini → “Vi ravviso” (*La Sonnambula*): o excerto a seguir pode trazer dificuldades através dos saltos da mão esquerda, pela distância entre o baixo e o acorde arpejado; caso isso ocorra, a orientação é deixar de tocar a mão direita, que está dobrando com o canto, para auxiliar a esquerda. SE apresentou bom desempenho nesta ária.

Mozart → “Deh, vieni, non tardar” (*As bodas de Fígaro*): sem dificuldades.

- 13º encontro

Donizetti → “Quanto è bella, quanto è cara” (*L’Elisir d’Amore*): há necessidade de se aplicar a leitura seletiva neste trecho, pois a linha superior traz muitos acidentes ocorrentes, inicialmente num desenho em sextas e, posteriormente, em oitavas e terças. Se o pianista tocar notas erradas nestes compassos, ele atrapalha o cantor, pois está dobrando a linha melódica com ele. Resultado positivo.

-fet- to d'in- spi - rar, in quel cor non son ca- pa- ce lieve affetto d'inspi- rar, in quel cor non son ca-
me was nev- er meant, all my love she is ig- nor- ing, love for me was never meant, all my love she is ig-

→ “Una furtiva lagrima” (*L’Elisir d’Amore*): deve-se ficar atento para a mudança de tonalidade. Resultado positivo.

spir... Cie - lo, si può mo - rir, di più non

Gluck → “Che farò senza Eurídice” (*Orfeo ed Euridice*): resultado positivo.

rò? Do - ve an - drò sen-za il mio ben, sen - za il mio ben,

- 14º encontro: entrevista.

Sujeito F

- 1º encontro: testes de leitura com repertório variado.

Avaliação: bastante dificuldade na leitura à primeira-vista, parando muitas vezes para corrigir notas, sem fluência.

Planejamento: repertório inicial fácil, em tonalidades com poucos acidentes, ritmo harmônico lento, textura homofônica, para construção de padrões e aprendizado das habilidades de leitura antecipada e leitura seletiva.

- 2º encontro

Vaccini → “Método prático para voz aguda”, pág. 7: primeira leitura lento, exercitando o reconhecimento dos acordes. Na segunda vez, a tempo.

ha. Bel - la prova è d'al - ma for - te l'es - ser pla cida e se -
zeihn. Das ist wah - re See - len - grö - ße: Un - ver - schul - det Leid er -

re - na nel sof - frir l'in - giu - sta pe - na d'u - na col - pa che non ha.
tra - gen mit Ge - duld und oh - ne Kla - gen, gern des An - dern Schuld ver - zeihn!

→ “Método prático para voz aguda”, pág. 4: resultado positivo.

tor, per fug - gir dal cru - doar - ti - glio, per fug - gir dal cru - doar -
Garn, kaum ent - flohn des Gei - ers Kral - len, hü - te dich vor Schlin - gen,
ti - glio vo - la in grembo al cac - cia - tor, vo - la in grembo al cac - cia - tor.
Fal - len, vor des tück - schen Jä - gers Garn, vor des tück - schen Jä - gers Garn!

Concone → “40 Lições op. 17” (para contralto), n. 26: guiando-se pelo baixo, exercitando o olhar antecipado.

p *p* *sf*
dolce. *p*

→ “15 Vocalizes para voz aguda”, n. 6: pelo andamento calmo e ritmo harmônico lento, não apresentou dificuldade e o resultado foi satisfatório.

Adagio espressivo. (♩ = 60.)

p con sentimento.

6.

- 3º encontro

Schubert → “An die musik”: boa leitura, guiando-se bem pelos baixos e conseguindo perceber a harmonia (compassos 32-35).

beß - - rer Zei - ten mir er - schlossen, - du hol - de Kunst, ich

cresc.

→ “Heidenröslein”: da mesma forma, resultado positivo (compassos 43-48).

nachgebend *wie oben*

Röslein Röslein, Rös-lein rot, Röslein auf der Hei - den.

pp

- 4º encontro

Monteverdi → “Lasciatemi morire”: inicialmente, trabalhamos a leitura seletiva, cujo objetivo foi tocar menos do que estava escrito na partitura. Na segunda vez, procuramos tocar mais informações²⁹.

Pergolesi → “Nina”: fizemos o mesmo trabalho que a peça anterior e o resultado foi satisfatório.

Caccini → “Amarilli, mia bella”: na primeira vez, selecionando informações e, apesar de ter se perdido um pouco, manteve a fluência. Na segunda leitura, foi melhor.

Mozart → “Abendempfindung”: na primeira leitura perdeu-se bastante, faltou mais confiança e tranquilidade.

- 5º encontro

E. Herbert-Caesari → “50 Vocalizes”, n. 1: depois da primeira leitura, que foi fluente e sem dificuldades, procuramos tocar a melodia com a mão direita e a parte do piano somente com a mão esquerda, reorganizando a posição dos acordes ou a oitava dos baixos, quando necessário.

²⁹ Nota do diário de classe: “Está aprendendo a tocar selecionando informações mais relevantes de forma correta, sem perder o pulso e a fluência necessária ao cantor”.

Donizetti → “Sovra il campo della vita”: resultado positivo (compassos 12-14).

The image shows a musical score for Donizetti's "Sovra il campo della vita". It consists of three staves. The top staff is the vocal line, with lyrics: "-gno - ta a tut - te gen - ti. Cer - co un e - co a mie - i la -". The middle and bottom staves are the piano accompaniment, featuring a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand.

Scarlatti, A. → “O cessate di piagarmi”: guiando-se pelo baixo para não perder a fluência e não se assustar com acordes mais complexos, como os do compasso 22 (compassos 20-23).

The image shows a musical score for Scarlatti's "O cessate di piagarmi". It consists of three staves. The top staff is the vocal line, with lyrics: "o la - scia - te - mi mo - rir, o la - scia - te - mi mo - rir. Or give o'er, and let me die, Or give o'er, and let me die." The middle and bottom staves are the piano accompaniment. The score includes performance instructions: "con dolore e rit. assai" above the vocal line and "p" and "rit. assai" below the piano accompaniment.

- 6º encontro

Marchesi → “24 Vocalizes para soprano” op. 3, n. 4: primeira leitura boa.

→ “24 Vocalizes para soprano” op. 3, n. 17: por ter andamento mais rápido (*Allegretto*), a execução fica mais difícil. Mesmo assim, conseguiu manter a fluência, deixando de tocar o que não conseguiu identificar. Na segunda vez, obtive melhor desempenho.

Verdi → “La zingara”: primeira leitura um pouco mais lento, resultado bom. Teve alguns minutos para rápido estudo. Na segunda vez, a tempo, sem problemas.

Musical score for Verdi's "La zingara". It features a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked "Allegretto". The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The vocal line includes the lyrics "Chi pa - dre mi" and a trill (tr) on the final note. The piano accompaniment consists of chords in the right hand and a simple bass line in the left hand.

Carissimi → “Vittoria, mio core”: resultado positivo, guiando-se pelo baixo, conseguiu manter o pulso, deixando de tocar notas que não teve tempo de identificar.

- 7º encontro

Marchesi → “24 Vocalizes para soprano” op. 3, n. 10: trabalhando leitura antecipada, resultado bom.

Musical score for Marchesi's "24 Vocalizes for Soprano", Op. 3, No. 10. It features a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has three flats (Bb, Eb, Ab) and the time signature is 4/4. The vocal line is highly melodic and includes many slurs. The piano accompaniment consists of chords in the right hand and a simple bass line in the left hand.

Bononcini → “Per la gloria d’adorarvi”: resultado bom, soube guiar-se pelo baixo, tirou notas da linha superior na introdução. Lembrou-se de já ter lido essa peça há dois anos e isso ajudou na leitura deste encontro-aula.

Musical score for Bononcini's "Per la gloria d'adorarvi". The score is in 3/4 time, key of D major, and marked "Andante". It features a vocal line and a piano accompaniment. The piano part is marked "f deciso" and includes a trill in the right hand.

Caldara → “Alma del core”: não conseguiu realizar o trabalho, a peça é difícil para esta etapa, a harmonia muda muito, a textura é complexa para SF neste momento (compassos 57-62).

Musical score for Caldara's "Alma del core". The score is in 3/4 time, key of D major, and marked "a tempo". It features a vocal line with lyrics and a piano accompaniment. The piano part is marked "p" and "mf". The lyrics are: "Sa - rò con - ten - to nel mio tor - men - to, se quel bel lab - bro. This boon I ask thee That thou wilt grant me Thy lips a - dor - ed".

→ “Comme raggio di sol”: resultado bom. Analisamos os acordes antes de fazer a leitura ao piano da peça como está escrita.

Musical score for Caldara's "Comme raggio di sol". The score is in 3/4 time, key of D major, and marked "Sostenuto". It features a vocal line and a piano accompaniment. The piano part is marked "ppp", "cresc. molto", "dim.", and "simile". The lyrics are: "Co - me rag-gio di As on the swelling".

- 8º encontro

Concone → “15 Vocalizes para voz aguda” op. 12, n. 6: revisão.

Marchesi, M. → “24 Vocalizes para soprano” op. 3, n. 18: sem problemas.
Trabalhamos, como estudo, a análise dos acordes.

The image shows a musical score for a vocal exercise. It is marked "Andante." and consists of three staves: a vocal line (soprano clef), a piano accompaniment (treble clef), and a bass line (bass clef). The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is common time (C). The vocal line features a series of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with some notes marked with accents. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line with occasional chords and rests. The bass line is marked with a "C" below each measure, indicating a common time signature.

→ “24 Vocalizes para soprano” op. 3, n. 17: revisão.

Tosti → “Non t’amo più”: sentiu dificuldade em alguns trechos, mas não perdeu a fluência e, portanto, não atrapalhou a linha do canto.

The image shows a musical score for the song "Non t'amo più" by Tosti. It features a vocal line (soprano clef) and a piano accompaniment (treble and bass clefs). The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is common time (C). The vocal line includes lyrics: "- cor? Or la mia fe - de, il de - si - derio im - men - sò, il mio sogno d'a - mor non sei più". The score is marked with "rit." (ritardando) and "Meno" (meno mosso) in several places. The piano accompaniment includes dynamic markings such as "p" (piano) and "p" (piano) in the bass line. The piano part features a complex accompaniment with chords and moving lines in both hands.

- 9º encontro

Bellini → “Dolente imagine di Fille mia”: dificuldade apenas na introdução.

Orientamos a exercitar a leitura seletiva, tocando baixo e soprano.

CANTO

Do.lente im.ma.gi.ne di Fil.le mi.a, Per.chè si squal.li.da mi siedi ac.

Verdi → “In solitária stanza”: trabalhamos reconhecimento de acordes. Leitura

fluente, guiando-se pelos baixos.

Andante mosso *mezza voce*

In so.li.ta.ria

stan.za Lar.gue perdo.glia a.tro.ce; Il

Cesti → “Intorno all’idol mio”: apesar do andamento lento, há excesso de informações em trechos como o selecionado abaixo, em que a linha superior do piano dobra a linha vocal e a textura do acompanhamento se divide em três planos. Além disso, o ritmo harmônico é mais acelerado que no início da peça, dificultando a leitura de todos os elementos à primeira-vista. A orientação dada é guiar-se pelos baixos, procurando dar suporte harmônico, e excluir a linha superior que dobra o canto (*Largo amoroso*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 13-21).

- 10º encontro

A. Scarlatti → “Spesso vibra per suo gioco”: fizemos uma primeira vez mais lento, para entender a peça e repetimos a tempo. Perdeu-se um pouco, mas manteve a fluência.

Allegro. (J. - 126.)
f con grazia.

Voice. *f*
 Spes - so vi - bra per suo
 Oft the blind - fold boy doth

Piano. *f marcato.*

più f *p*

gio - co il ben - da - to par - go - let - to stra - li
 bran - dish, While in sport - ive mood he hov - ers, Gold - en

cresc.

G. Paisiello → “Il meo bem quando verra’: resultado positivo (*Andante*, compasso $\frac{3}{4}$, compassos 9-16).

p dolce

Il mi - o ben quan - do ver - rà
 When, my love, wilt thou re - turn,

a ve - der la me - - sta a - mi - ca?
 Her to see for thee who is sigh - ing?

- 11º encontro

J. Ovalle → “Azulão”: dificuldade apenas na quantidade de bemóis da tonalidade.

Leitura fluiu bem, com alguns equívocos apenas (*Andante*, compasso **C**, compassos 5-7).

Vai, A - zu.lão, A - zu - lão, com - pa.nhei - ro, vai! Vai ver

Carlos Gomes → “Notturmo”: para trabalhar leitura com acidentes ocorrentes; resultado positivo (*Andante mesto e moderato*, compasso **C**, compassos 16-19).

Ta - ce l'a-manza nell'aleo.va bru-na, Ta - ce nel bo: sco l'asso-pi-to angel... E

Barrozo-Neto → “Canção da felicidade”: para trabalhar leitura antecipada.

Lentamente.

PIANO.

p

1. Fe - li - ci - da - de, pa - ra que vies - te? Si a - pós par - tis - te, não mais vol -
 2. Fi - quei so - si - nho! Pois meu A - môr, quando par - tis - te, par - tiu tam -
 3. Eu te quiz tan - to por que jul - ga - va que si che - gas - ses, não mais te i -

- 12º encontro

Rossini → “Se il mio nome” (*O Barbeiro de Sevilha*): resultado positivo.

Andante. *mezza voce*

Se il mio no - me sa - per voi bra - ma - te, dal mio
 Who for e'er 'neath thy window is sigh - ing, Dost thou

Guitar & Strings pizz.

p

→ “Dueto dos gatos”: peça de leitura fácil, de acompanhamento baseado em acordes em bloco repetidos, com ritmo harmônico lento; há mudança de andamento no compasso 40. Resultado positivo.

Adagio (♩ = 96) Edited by Robin de Smet

PRIMO GATTO
FIRST CAT

SECONDO GATTO
SECOND CAT

PIANOFORTE

Mia u, mi

Adagio (♩ = 96)

mp sempre legato *simile*

compassos 1 a 4

Allegretto (♩ = 112)

Soffio (Spitting)

Mi au,

Mia u, mia

Allegretto (♩ = 112)

p *leggiero* *simile*

compassos 39 a 42

Beethoven → "Ich liebe dich": resultado positivo, guiando-se pelos baixos.

Andante.

Ich lie - be dich, so wie du mich, am A - bend und am Mor - gen, noch

war kein Tag, wo du und ich nicht theil - ten uns' re Sor - gen.

13º encontro: entrevista.

3.2.2 Análise individual das entrevistas

Como foi possível observar na descrição dos encontros-aula de cada participante do laboratório de leitura à primeira-vista aplicada à colaboração pianística, o último encontro consistiu de uma entrevista, com as questões já citadas anteriormente e lembradas logo abaixo:

- a) Fale, de forma espontânea, sobre o trabalho desenvolvido durante este projeto.
- b) O que significou para você participar deste laboratório de leitura aplicada à colaboração pianística? Trouxe mudanças? Em que sentido?
- c) Analise o projeto em termos de aspectos positivos e negativos.

- d) Avalie o repertório utilizado, em termos de facilidades e dificuldades.
- e) Fale sobre suas experiências anteriores em colaboração.

De posse dos registros em áudio de cada depoimento, conduzimos o processo de redação, seguido de sucessivas leituras, para captar a essência de cada discurso e sermos capazes de categorizá-los, segundo as diretrizes da análise de conteúdo. Como não há um padrão rígido para esta análise, decidimos, nesta segunda etapa da pesquisa, procedermos de forma individual, como anteriormente, mas não questão por questão. Preferimos tratar o discurso como um todo, pois encontramos vários casos em que o mesmo tema foi abordado em diferentes respostas, nas quais o entrevistado complementava seu raciocínio. Assim, preservamos a unidade de cada discurso.

A categorização está organizada por temas comuns (unidades de contexto – UC), ou seja, todas as citações (unidades de registro – UR) sobre aspectos positivos do trabalho estão concentradas no item a) pontos positivos; o item b) trata das críticas ou sugestões, de acordo com a experiência de cada um no processo do laboratório; o item c) concentra as observações a respeito do repertório utilizado; e, por fim, o item d) traz uma síntese autobiográfica de cada entrevistado acerca de suas vivências anteriores em colaboração pianística.

Sujeito A

- a) Pontos positivos

UR1: melhoria no processo da leitura: *“Melhorou o processo de leitura, o como pensar, porque, por mais que você leia e tenha esse costume de leitura sempre, a forma como você pensa não é tão eficiente quanto se alguém te der umas orientações que te ajudem mais e te deem mais segurança para fazer um trabalho melhor”.*

UR2: leitura direcionada ao repertório: *“E tem a coisa da prática, porque, se você fizer sempre com o repertório e com esse foco de leitura à primeira-vista com uma função – de tentar melhorar mesmo – não como o estudo, de corrigir ou melhorar a técnica, ajuda bastante no processo de leitura. Me desenvolvi bastante”.*

UR3: experiência positiva: *“Trouxe mudanças positivas justamente por criar esse hábito de leitura direcionada, mais já para o momento, não ficar procurando nota”.*

b) Críticas e sugestões

UR1: falta de treinamento em leitura causa distanciamento entre nível de performance e leitura: *“Esse tipo de trabalho tem que começar mais cedo, desde o primeiro ano, desde o começo do estudo mesmo, com o enfoque não só na performance, mas na leitura também. Muitas vezes, o grau de complexidade de leitura e de performance não é o mesmo. Se você começar cedo, você consegue equiparar essas duas coisas. Isso seria o ideal, o objetivo maior: o nível de performance e o de leitura ser praticamente o mesmo”.*

UR2: ouvido interno deveria auxiliar na leitura: *“Se o seu grau de leitura estiver bem desenvolvido, você vai ver a partitura de maneira diferente, não só notas, bolinhas, você tem uma visão maior do todo. Tem o desenvolvimento do ouvido interno, não é simplesmente pegar a partitura e ver o que está escrito, mas ouvir aquilo antes mesmo de tocar”.*

UR3: treinamento da leitura deve ser a longo prazo: *“Leitura é uma coisa que você pode fazer a vida inteira, é um trabalho a longo prazo. Se eu tivesse um professor me ajudando desde criança, como eu teria uma leitura excelente...”.*

UR4: necessidade de orientação em leitura na graduação: *“Não faz parte da grade curricular da faculdade uma coisa voltada para o desenvolvimento da leitura à primeira-vista, ou você sabe ler bem ou não sabe. O que é uma coisa horrível porque, depois que você sai da universidade, você vai precisar disso para sua vida profissional”.*

c) Avaliação do repertório

UR1: facilidade em peças do período clássico, pelo maior domínio da linguagem harmônica: *“Peças do classicismo foram mais fáceis por causa da harmonia, desde novo a gente lê mais. É uma harmonia mais simples, você bate o olho e já sabe o que é”.*

UR2: harmonia mais complexa dificulta leitura de peças do período romântico: *“Peças do período romântico já são um pouco mais difíceis, porque tem acordes com sétimas e sextas e começa a ficar mais confuso, a harmonia vai ficando mais complexa”.*

UR3: dificuldade com redução de orquestra: *“Eu acho mais difícil tocar redução de orquestra, justamente porque não é pianístico, não cabe na mão”.*

d) Biografia

Primeira experiência tocando em conjunto foi no primeiro ano da Graduação: *“minha leitura era muito ruim, bem defasada, eu não tinha esse hábito de leitura. Era uma quantidade muito grande de repertório, tanto solo quanto música de câmara. Eu tinha que estudar muito pra dar conta de tudo. Tinha que estudar bastante antes do primeiro ensaio. Não dava nem pra pensar na possibilidade de ler algo à primeira-vista com um cantor, a não ser que fosse uma coisa bem fácil”.*

Sujeito B

a) Pontos positivos

UR1: **a leitura seletiva:** *“Apesar de eu já exercer esta atividade de acompanhamento desde antes de eu entrar aqui na faculdade, percebi que eu podia aprimorar: selecionar aquilo que é mais importante, ver o que o cantor precisa para eu reproduzir no piano, sem atrapalhar o andamento da peça, por exemplo. Ficou mais fácil acompanhar porque, selecionando as informações, a coisa flui mais rápido e o cantor fica mais satisfeito”.*

UR2: **ganho de experiência pela quantidade de repertório trabalhado:** *“Eu já tinha uma leitura razoavelmente boa, mas não tinha o conhecimento do que é necessário para acompanhar gêneros específicos de peças, tipo uma ária, um recitativo, um lied. A gente passou por bastante coisa, eu já tenho um conhecimento mais ou menos prévio do que esperar de cada peça, o que é necessário para tocar, o que o cantor esperar que eu faça”.*

UR3: **a experiência de quem ensina:** *“O que eu acho mais importante, vindo de quem ensina isso, é a experiência. Não necessariamente saber tocar um milhão de coisas ou ter dedo pra tocar tudo, mas, principalmente, saber o que tocar. Então, o que eu achei interessante era que você sabia o que passar, o que eu deveria fazer na prática, não me mostrar que existe um milhão de coisas e me fazer tocar tudo, mas nas diversas situações de acompanhamento, me mostrar aquilo que era mais importante. Então, o que eu acho que é mais importante é você saber direcionar o estudante naquilo que ele vai exercer na correpetição, direcionando para aquilo que ele deve tocar, não fazendo ele tocar tudo, mas direcionando para aquilo que ele deve tocar melhor”.*

UR4: **treinamento com a simulação do cantor:** *“Outra coisa boa que senti que você sabia bastante a parte do canto, você sabia o que o cantor faria. Então, você foi o cantor que a gente teria aqui e isso foi legal”.*

b) Críticas e sugestões

UR1: **duração insuficiente para conhecer mais repertório:** *“Quanto à duração do trabalho, para um pianista que vai seguir isso, podia ser mais intenso, podia ter mais coisas, porque tem muito repertório, muita coisa pra se aprender de cada compositor, os macetes. Pra mim, seria muito mais proveitoso se eu visse mais repertório, não na parte daquele processo de dificuldade, mas pra conhecer mesmo, abranger mais coisas”.*

c) Avaliação do repertório

UR1: **Mozart e Schubert como autores mais fáceis:** *“Ah, os mais fáceis, que te deixam um pouco mais animado são Mozart, tirando aquelas coisas super virtuosísticas, que não dá pra ler mesmo; Schubert tem coisas bem legais também, apesar de, às vezes, ter mudanças drásticas, é relativamente previsível”.*

UR2: **dificuldade de acompanhar uma ária de ópera:** *“Quando chega na parte da ópera aí já complica. Não porque é difícil de ler, porque tem aquela coisa de “o cantor manda”, então não é mais você ou pulso que comanda, como nas anteriores que você vai seguindo o pulso, tem um rubato, um ritenuto...”.*

UR3: **falta mais experiência em acompanhamento de ópera:** *“Quando chega nas árias de Puccini ou Carlos Gomes, por exemplo, a experiência de quem já fez muito isso, de quem canta isso é que faz a diferença. Eu posso saber tocar tudo, mas se chegar na hora e eu ficar atropelando, o cantor vai ficar “p” da vida. Isso eu vejo que é meio difícil, principalmente porque eu não acompanhava esse estilo antes. Falta ainda pra mim a experiência, a prática”.*

d) Biografia

“Eu comecei a estudar piano com doze anos de idade. Um ano depois, já tocava na igreja e com 14-15 comecei a acompanhar o coral. Agora estou com 20 anos, quer dizer já acompanho há 6 ou 7 anos. [...] Tinha a partitura a quatro vozes, mas geralmente você dava uma interpretada, esse mesmo esquema que você faz quando vai fazer leitura – você tira algumas coisas, põe oitava no baixo – isso eu fazia muito na igreja. Pra mim, ajudou um pouco quando eu cheguei aqui. [...] A experiência que tive antes, com o coral, me ajudou bastante, com certeza. Eu não tinha consciência de que isso ajudaria, mas, quando cheguei aqui, vi que os outros não conseguiam ler nada, não que eu tenha uma leitura perfeita, mas essa experiência anterior me ajudou muito a resolver problemas do tipo “ah tem que fazer a linha do baixo, tem que fazer a melodia”, essas coisas que eu tinha que fazer de qualquer jeito”.

Sujeito C

a) Pontos positivos

UR1: experiência positiva: *“Eu acho que seu trabalho veio na melhor hora possível, antes disso eu até tinha algum contato com correpetição, mas eu realmente não usava a leitura, era sempre algo de levar pra casa. Eu estava acostumado a pegar peças avulsas e estudar para uma aula qualquer. Eu acho que fez uma diferença bastante grande, as duas coisas somadas: a sua aula mais eu ter contato com o trabalho da correpetição de modo mais próximo”.*

UR2: mudança de comportamento: *“Uma das maiores contribuições, senão a maior, não foi necessariamente na minha leitura propriamente dita, mas o modo como eu enxergo a situação da leitura à primeira-vista, porque antes, por eu não*

ter contato com esse tipo de trabalho, eu tinha bastante medo da leitura à primeira-vista. Eu insistia o máximo possível para que as pessoas me dessem a partitura com antecedência, para que eu pudesse estudar. E, a partir desses meses que eu fiz esse curso com você, a gente passa a enxergar a coisa de modo muito diferente, então você simplesmente vê uma ocasião em que você tem que ler como uma piscina de água fria que você tem que se jogar mesmo e o que sair saiu”.

UR3: consciência da melhora na leitura: *“Mas claro que a leitura em si melhorou bastante em relação ao que era antes. Me sinto inclinado a entrar na zona de desconforto, você entra sem se questionar, você não sabe o que vai conseguir produzir, mas você não liga, você acha que seu nível é mais ou menos o bastante para o que eles esperam. Então, com o que você consegue produzir, você está quebrando um galho para alguém. Você simplesmente vai de cabeça, sem se importar muito com a capacidade ou a falta de capacidade”.*

UR4: contato com grande quantidade de repertório: *“O contato, num ambiente mais seguro, com uma quantidade muito grande de repertório, ter a oportunidade de passar por peças que você, como correpetidor experiente, julga importantes, ter a capacidade de ler isso à primeira-vista, acho que foi um dos melhores aspectos desse curso todo”.*

UR5: a leitura seletiva: *“Direcionar nossa leitura para que ela se encaixe dentro do contexto da correpetição. Você passou várias técnicas, no sentido de filtragem de informação que tem na partitura, para que uma pessoa que não tem uma leitura muito boa seja capaz de lidar com um repertório mais ou menos abrangente de canto”.*

UR6: autoconfiança: *“Talvez eu tenha começado a pensar em mim mesmo como correpetidor de um modo mais consciente, daí você acaba se tratando como um*

profissional dessa área. Você se leva mais a sério e as coisas vão se acrescentando: você vai ganhando experiência, vai ganhando leitura, conhecimento de estilo, de repertório. Esse tipo de coisa se acumulou bastante nesse ano em particular”.

b) Críticas e sugestões

UR1: necessidade criação de exercícios de leitura: *“Se você quisesse, talvez, levar isso um passo à frente em nível de ensino, você podia começar a criar material que fosse direcionado ao ensino de leitura, ou seja, exercícios mesmo, que não fosse música de verdade, necessariamente, mas que fosse criada para testar aspectos particulares da leitura”.*

UR2: sensação de estagnação durante o final do processo: *“Eu diria que, mais ou menos da metade do segundo semestre para o final do ano, eu atingi um platô na sua aula, porque não estou conseguindo melhorar muito. Mas não sei se isso é por conta da aula ou pelo fato de eu não estudar objetivamente em casa, ou ainda pelo fato de ter atingido um nível que, a partir dele, começa a se tornar realmente difícil e requer mais esforço do que o resto precisou. Começa a ser mais complexa a coisa”.*

UR3: frustração por não se sentir reconhecido no meio acadêmico: *“Eu acho muito triste como as pessoas não tratam a correpetição como uma matéria regular. Correpetição é mais uma obrigação a se fazer do que uma aula, você não aprende a ser correpetidor. [...] ninguém liga para o que você está fazendo, você serve de fundo, de suporte para os cantores, ou seja, o trabalho não é tão satisfatório quanto poderia ser nem tão enriquecedor”.*

UR4: não reconhecimento da importância do trabalho com cantores: *“Minha maior reclamação como correpetidor dentro do mundo acadêmico é o reconhecimento. Ajuda tanto pra gente, como músico, porque, se você toca com*

um cantor, você entende o conceito de música como um idioma muito melhor. Aquilo para eles é orgânico, é completamente inerente ao que eles estão fazendo. E, se você toca com eles, você absorve isso e você se torna um músico muito melhor”.

UR5: preocupação em ter bons professores: *“Eu tenho medo de não me colocar em contato com bons professores, que se importem com a parte do piano. As chances são de que eu vou ficar estagnado e não me dar conta disso. Eu não estarei melhorando porque ninguém ensina”.*

c) Avaliação do repertório

UR1: Gosto pelo repertório de canções alemãs: *“Os compositores que tendo a gostar mais são os alemães, os de *Lieder*. Schubert, por exemplo, é um dos meus favoritos. Mozart e Bach são os mais difíceis. Mozart eu até gosto porque, quando sai, é muito entusiasmante; é difícil, mas quando sai, é muito recompensador. Em Bach, não existe nada que não seja redução. É muito difícil você saber o que pode tirar na hora de tocar à primeira vista, tudo é construído de modo a expressar exatamente a harmonia, então se você tira alguma coisa vai fazer diferença”.*

d) Biografia:

“Na primeira vez que eu acompanhei uma pessoa eu gostei bastante, não sei se chegou a marcar de fato, mas eu me lembro de ter gostado de ter feito aquilo, foi muito prazeroso. [...] Quando eu cheguei aqui na Unicamp, eu logo fui me dando conta de que o piano é um instrumento muito requisitado, porque todo mundo precisa dele pra fazer as coisas. Acompanhei alguns colegas na aula de técnica vocal. Eu me dei conta de que o trabalho era volumoso, porém era fácil em relação ao nível de repertório. Não é como no piano solo, que você tem que estudar uma sonata, ler ela por um mês, é algo que dá para pular de uma peça para outra com muita agilidade, você produz bastante. Tanto que gostava de fazer

isso. [...] A partir do segundo semestre do curso, eu comecei a acompanhar mais cantores, a fazer muito trabalho. Agora estou no 6º semestre. Ano passado eu tocava na aula de quatro cantores. A partir daí foi aumentando, acho que as pessoas gostavam de mim como acompanhador, então me chamavam pra tocar em aula. E começaram a me chamar para fazer recitais também, para trabalhos mais avulsos, para tocar fora da Unicamp. Eu fui ficando conhecido entre os cantores e eles me chamavam. [...] Hoje eu consigo sentir o ritmo interno dos cantores muito mais claramente, minha leitura melhorou bastante, talvez o jeito com que eu lido com os cantores, não necessariamente durante a música, mas corrigir ritmo, notas, perguntar da poesia, da tradução, auxiliar no aquecimento, esse tipo de conhecimento mais amplo da área da correpetição aumentou bastante”.

Sujeito D

a) Pontos positivos

UR1: mudança de mentalidade em relação à leitura à primeira-vista: *“Era uma coisa que tinha bastante deficiência. Já na primeira aula eu mudei minha forma de ver a leitura à primeira-vista: quando você faz o trabalho sozinho, fica pensando que é aquela coisa quadrada, mas não é. Depois, com essa mudança, foi como se eu começasse a desenvolver uma coisa nova a partir do zero”.*

UR2: mudança de comportamento na leitura: *“Antes, o meu método funcionava a partir de decorar: começava a estudar uma música, decorava determinado trecho dela para ir para o trecho seguinte, decorava e ia para o próximo. Essa mudança de comportamento quebra uma visão um pouco romântica que a gente tem, de que vai tocar devagar, lendo tudo e um dia a gente consegue tocar rápido. É lógico, se a gente fizer, talvez um dia a gente consiga tocar rápido, mas quanto*

tempo isso vai demorar? Eu percebi que esse trabalho teve muito resultado pra mim”.

UR3: mudança de comportamento em ensaios: *“Hoje eu toquei num recital de canto de alunos de instrumento complementar e tive que tocar uma música que eu ensaiei duas vezes. Não era difícil, mas eu não faria isso há seis meses. O primeiro ensaio foi leitura mesmo e não ensaio. Não estudei a música, só a toquei junto com o cantor”.*

UR4: melhoria no desempenho: *“Estou tendo, gradativamente, mais facilidade de tocar em grupo, e também estou tendo mais facilidade para ler as coisas do meu próprio repertório solo”.*

UR5: autoconfiança: *“Eu era medroso, nunca tinha feito isso. Pensava que era melhor não arriscar. Agora já sei como trabalhar com isso, estou mais seguro. Olho as peças, penso nelas, penso na forma como vou trabalhar com elas. Antes nem olhava, porque depois eu ia olhar em casa, eu ia tocá-la devagar, vendo tudo, e depois decorá-la. Era um processo mais lento o antigo.”*

b) Críticas e sugestões

UR1: duração do laboratório: *“Eu sinto que precisaria de mais tempo, o tempo foi curto, mas isso não está relacionado diretamente com a forma como foi o trabalho. Dois semestres é pouco tempo pelo meu nível, uma pessoa que está bem no começo, como é o meu caso, precisaria de mais tempo. Não sei exatamente quanto, acho que dependeria da pessoa”.*

c) Análise do repertório

UR1: facilidade em peças lentas e harmonicamente menos densas: *“Quanto mais lento, mais fácil é. Mas não aquelas que são muito densas na harmonia, com acordes com muitas notas. Quanto menos densa for a partitura, mais fácil é de você ler. Isso não significa que você não possa tirar coisas dessa densidade e torná-la mais fácil de ler, aí é que está o segredo”.*

UR2: facilidade em peças de textura simples: *“Outras peças, que tem a melodia praticamente toda só no cantor e acompanhamento de acordes no piano, essas são mais fáceis”.*

UR3: dificuldade em peças brasileiras, pela harmonia: *“As peças brasileiras, por conta da harmonia, são um pouco mais difíceis na hora de ler, justamente pelos acidentes que tem. Eu marquei as peças do Carlos Gomes, gostei do estilo, são exigentes não na velocidade, mas na harmonia mesmo”.*

d) Biografia

“Minha vida como pianista não é tão longa. Eu comecei a estudar piano um pouco tarde, comecei a estudar com quatorze e agora tenho dezenove. A primeira vez que eu toquei com outra pessoa foi piano a quatro mãos com meu antigo professor. [...] A primeira vez que eu toquei com uma pessoa cantando foi na aula de técnica vocal. A experiência foi estranha, eu tinha certa facilidade pra acompanhar, eu ouvia bem o que ele estava cantando, eu não ficava tocando a minha parte e rezando para que o metrônomo dele fosse igual o meu. Mas eu tinha dificuldade pra tocar as notas porque, como a minha metodologia sempre foi de ler e decorar e eu estava estudando meu repertório solo, não tinha tempo de decorar aquela música. [...] Esse ano, eu peguei a disciplina de música de câmara

pela primeira vez. Trabalhei com cantor e flautista. Mas já não estava dando tempo de decorar. Essa foi uma dessas primeiras vezes que eu toquei lendo esse tipo de repertório”.

Sujeito E

a) Pontos positivos

UR1: leitura antecipada: *“Eu achei o trabalho ótimo. No geral, você aplicou conceitos e métodos que, no fundo, a gente sabe, mas nunca lembramos, é muito difícil pensar em tudo na primeira vez que a gente está lendo uma peça. Então, o que eu achei interessante é sempre estar olhando em frente; a gente acaba, às vezes, fechando a visão e não olhando pra frente mesmo. Acho que isso é importante sempre, sempre, de lembrar”.*

UR2: leitura seletiva: *“A questão harmônica também, porque é importantíssimo entender a harmonia e mesmo que você não consiga tecnicamente uma coisa, você pode improvisar, fazer uma coisa mais simples, no tempo, na harmonia da peça. Ah, e não ter medo de tirar coisas, não é? Porque a gente se sente mal por saber que tocamos coisa muito mais difícil do que aquilo que estamos lendo e queremos tocar tudo; sabemos que, no fundo, é possível, só que não na primeira vez. E não devemos ter medo. Muitas vezes, é redução de orquestra, não é nem um pouco pianístico, então tem que saber discernir o que precisa ser tocado, o que é mais importante naquele momento e o resto não precisa ser tocado, não ter medo de fazer isso. Gostei muito”.*

UR3: autoconfiança: *“Eu acho que amadureci bastante, por não pensar apenas nas notas que eu estou tocando, no dedo; ficar tranquilo e pensar que eu posso sim simplificar aquilo que eu estou tocando, posso pensar mais pra frente. Eu*

acho que criei mais segurança também. Sabe, estar seguro daquilo que estou fazendo: 'já entendi? Entendi. Então, vamos pra próxima'. Então é isso: amadurecimento e segurança".

UR4: variedade de repertório: *"Eu achei que você escolheu muito bem o repertório, você soube diferenciar bastante o nível e escolheu uma peça pra trabalhar cada coisa, uma peça pra trabalhar mais a questão harmônica, o ritmo, uma peça um pouco mais rápida, outra mais lenta, pra dar tempo de pensar mais, outra pra não pensar mesmo. Pra saber como a pessoa se vira com situações variadas. Eu achei muito importante essa variedade de repertório".*

b) Críticas e sugestões

UR1: necessidade de mais treinamento de harmonia no teclado: *"Uma das coisas mais interessantes que a gente trabalhou foi fazer a redução harmônica, de falar qual é o acorde. Eu acho que talvez, no meu caso, você poderia ter dado um pouco mais de ênfase nesse aspecto, porque eu sinto falta disso e acho importantíssimo pra qualquer músico. Eu achei muito legal esse trabalho e acho que você pode fazer mais ainda essa redução harmônica, analisar os acordes".*

UR2: necessidade de praticar mais e conhecer mais repertório: *"Eu acho que esse trabalho poderia durar mais tempo sim. Não sei quanto tempo. No fundo, eu consegui aprender todos os conceitos que você quis passar, você explicou muito bem, eu sempre vou me lembrar de tudo isso. Talvez um tempo a mais, não exatamente para explicar essas coisas, mas para praticar mesmo, junto com a pessoa. Mais repertório, mais domínio".*

UR3: carência de orientação em leitura: *"A gente tem a matéria 'Acompanhamento', mas a gente não aprende nada com ela, quer dizer, aprende, a gente acompanha loucamente, mas não tem ninguém orientando, a gente sente*

muita falta de alguém orientando. Na aula de piano a gente não treina isso, o foco não é esse”.

c) Avaliação do repertório

UR1: facilidade em peças sem mudança de figuração rítmica: *“Eu tive mais facilidade nas árias antigas por causa do ritmo, não varia tanto a figuração rítmica, e também em algumas peças românticas – de Schubert eu acho, não me lembro muito bem – pelo desenho arpejado, contínuo, mais uniforme”.*

UR2: dificuldade com variações rítmicas e questões motoras: *“Tive dificuldade em Mozart, a figuração rítmica, muitas vezes, tem variações; questões técnicas também: muitas escalas que, às vezes, não estão na mão. Precisa estudar escala mesmo, deixar algumas coisas prontas na mão para, na hora da leitura, não ter dificuldade. Muitas vezes, você está fazendo acompanhamento e, de repente, tem uma escala, uma coisa que você se assusta e, às vezes, nem é tão difícil, você sabe fazer aquilo, mas é tanta nota que você olha e a questão psicológica atrapalha”.*

d) Biografia:

Primeira experiência com a mãe, quando criança, tocando a quatro mãos. Depois, participando da bandinha, na escola de música: *“Não era tão formal, mas foi muito interessante. Você percebe que, estudando sozinho em casa, não é o suficiente, você precisa do ensaio, mesmo que sua parte esteja ótima, tocando com o grupo, é completamente diferente”.*

Na faculdade, já tocou com cantores, flauta e violoncelo: *“Li à primeira vista em ensaios e a experiência foi um pouco triste: você vê que está tendo um pouco de dificuldade, não sabe muito bem o que fazer na hora, nem que seja pra soar mais ou menos bem, só pra fazer a peça... pra não parar no meio da peça.*

Não foi satisfatório. Eu levava pra casa pra estudar e, decorado não ficava, mas já estava estudado; eu continuava usando a partitura, só em passagens tecnicamente difíceis eu decorava porque não dava pra ficar olhando para a partitura”.

Sujeito F

a) Pontos positivos

UR1: preenchimento de uma lacuna em sua formação: *“Foi como uma espécie de resposta aos meus desejos, um dos conteúdos que eu vim procurar aqui na Unicamp, por ser uma das minhas maiores necessidades como instrumentista e, provavelmente, depois do detalhe técnico, é o meu maior problema. Eu acho uma oportunidade muito boa de ter alguém com quem trabalhar, poder falar de um processo, de um método para aprender isso, porque eu sentia falta. Só com as aulas de piano não dava”.*

UR2: consciência da dificuldade em leitura à primeira-vista: *“A primeira coisa positiva foi ter consciência do meu nível de leitura, que não existe pra mim, para não falar de nível muito baixo é melhor falar que não tenho nível ainda. Ter consciência do trabalho que eu devo fazer, que eu deveria ter feito e que eu vou ter que fazer. Botar o olho na partitura e ficar sem saber o que fazer, e saber que um dia o meu trabalho pode ser isso, constrange muito, e não só por constrangimento, mas por desafio”.*

UR3: ponto de partida para desenvolver a leitura: *“E a outra é ter um plano de trabalho pra isso, eu já sei de onde começar por meio do trabalho com você, eu já sei como começar, de que maneira fazer, mais ou menos ter um critério para escolher o repertório; eu vou tomar aquele repertório que você trabalhou comigo, procurar alguma coisa igual e começar a trabalhar”.*

UR4: aplicação das técnicas de leitura diretamente no repertório: *“Uma das coisas mais importantes que eu aprendi agora é estudar no repertório a questão da leitura, porque você vai aplicar isso ao repertório. É muito mais fácil começar com o livro 1 do Mikrokosmos do que com uma parte de acompanhamento para cantor. É muito mais fácil, mas é muito fora da realidade. É trabalhar o repertório, trabalhar a música mesmo, porque ali está tudo, não tem outra parte onde procurar”.*

UR5: a leitura seletiva: *“Eu me lembro de você ter insistido em dois critérios: o tempo e saber discriminar umas coisas da partitura. Aliás, são três: o tempo, a harmonia e saber discriminar coisas da partitura. Eu achei isso muito legal. A questão do tempo, mais ou menos, todo mundo pensa. A harmonia, já é um pouco mais refinado, mas todo mundo pensa nisso, pelo menos a maioria. A questão de discriminar informações da partitura ninguém pensa quando está começando, você explicou muito bem nas primeiras aulas a questão do orgulho: “tenho que tocar tudo e não dá para deixar nada pra trás”.*

UR6: leitura como um dos pilares para o desenvolvimento musical: *“Eu, como aluno do curso de piano, considero o que você fez, depois da minha aula de instrumento, a segunda aula mais importante do curso. Depois estão as outras disciplinas. Música de câmara é trabalho em conjunto, mas até para aplicar nisso, para os primeiros ensaios, por exemplo, seria muito bom ter uma boa leitura para, pelo menos, não perder o andamento. Eu acho que você fez uma ponte para fazer o resto com o piano”.*

UR7: melhoria do solfejo como consequência do treinamento da leitura ao piano: *“Uma coisa curiosa: eu tenho muitas limitações no solfejo, tanto rítmico quanto melódico. As aulas de acompanhamento, de alguma maneira, influenciaram isso, foi um processo inverso. Meu solfejo melhorou por causa do acompanhamento, pelo fato de trabalhar a leitura mesmo, porque quando chega o*

momento em que você tem uma pressão ou não pode olhar para o instrumento, a única referência é o ouvido, é enxergar e tocar aquela coisa que está na partitura. Eu acho que é um processo mais ou menos similar a você olhar a partitura e cantá-la. Você não tem a parte motora, mas aquele treino de ter que ler notas, nisso que ajudou”.

b) Críticas e sugestões

UR1: processo positivo, apesar do repertório avançado e restrito: *“Eu achei bom o processo, por mais que eu considerasse o repertório um pouco avançado e, ao mesmo tempo, um pouco restrito, mas é mais ou menos a dinâmica para acompanhar qualquer coisa, não só cantor”.*

UR2: consciência da necessidade de treinar leitura ao piano: *“Eu pratico muito pouco a leitura, muito pouco mesmo. Eram as aulas e mais nada. Se não fosse pelo meu repertório de piano, que é onde eu tenho outra forma de encarar o assunto, outra abordagem do que é leitura, porque fica com a nota certa, com a dinâmica certa, nem se fala em leitura à primeira-vista no meu caso; é uma questão de sobrevivência pra mim, porque eu não vou ser concertista e, então, o outro jeito de tocar piano tem que ser com boa leitura, não tem jeito. Pelo menos, eu espero chegar perto de tocar tudo isso, de ter repertório, de solar e tal. Sem a leitura a maior parte do campo fica restrita”.*

UR3: necessidade de um método, uma sistematização do processo: *“Eu senti falta de um método, por natureza, limitado, um pouco mais por níveis, o que eu tenho que fazer primeiro, por passos. O que eu tenho que fazer para manter o ritmo? O que eu tenho que discriminar na partitura? E aquela questão de como enxergar em conjunto também, porque tem dois sistemas que a gente tem que ler simultaneamente. E algum critério de como enxergar isso em conjunto, para onde direcionar, embora você tivesse falado de sempre ir um compasso à frente, mas*

no meu caso nem sempre é possível isso, às vezes um tempo à frente, às vezes eu ainda estou um tempo atrás. Eu estou tocando e ainda estou tentando entender o que eu toquei. Tem que sistematizar um pouco melhor esse processo”.

UR4: insegurança com relação à topografia do teclado: *“Conhecimento do teclado também, precisa de alguma forma para exercitar isso. Eu achei legal o que você fez no começo, seria muito bom você sistematizar aquilo de colocar uma pasta para cobrir a minha mão, este pode ser um método, mas fazer uma espécie de sistema a partir disso. Porque é mais ou menos ginástico isso. Por outro lado, eu preciso ver o que eu vou fazer pra não ter que enxergar a minha mão. Com a questão de que eu não vou enxergar minha mão de um momento a outro, eu posso ficar perdido e não sei o que eu vou tocar. Eu preciso enxergar, se não posso enxergar, vou deixar de tocar”.*

UR5: dificuldade no reconhecimento de padrões: *“Um problema que eu vejo é que a memória muscular, às vezes, fica bloqueada quando você está lendo a partitura. Às vezes, tem um arpejo que toquei mil vezes, mas como eu estou lendo eu não consigo tocar, porque eu preciso saber que notas estão aí e onde elas ficam no teclado”.*

UR6: desejo de que o laboratório fosse uma disciplina do curso de graduação: *“Acho que dois semestres foi um período bom, pra começar. Eu gostaria até como disciplina, do jeito que você estava fazendo. “Acompanhamento” deveria ter sido isso, eu estaria feliz se pudesse ser desse jeito. “Acompanhamento” está virando uma espécie de compensação pela falta de pianista que acompanha aula de canto ou de instrumento. Não deveria ser isso. Eu acho que uns quatro semestres de acompanhamento daquele jeito que você estava trabalhando, eu acho que seria maravilhoso. Eu estou meio triste por ter acabado, é o que quase todo mundo precisa, porque ninguém trabalha direito isso”.*

c) Avaliação do repertório

UR1: facilidade em peças lentas, com predominância de graus conjuntos:

“Andamento lento, Dó maior e vizinhos, mais do que a tonalidade é aquela coisa de grau conjunto, quanto mais grau conjunto, melhor”.

UR2: facilidade em acordes em posição fechada e com poucas inversões:

“Na questão dos acordes, quando dá para enxergar o acorde, geralmente, no meu caso, é entre a fundamental e a primeira inversão, assim bem básico. Quando não tem muito salto, quando o acompanhamento é com acordes repetidos ou com arpejos um pouco mais fechados é mais fácil, e quando está dentro dos graus tonais. Geralmente, no caso de acompanhamento, o arpejo invertido fica um pouco complicado; eu procuro a nota principal, a tônica daquela tonalidade”.

UR3: facilidade quando não há mudanças na figuração rítmica:

“Outra coisa, o ritmo, a figuração rítmica, isso ajuda muito no começo: tudo semínima ou tudo colcheia no acompanhamento, isso ajuda, você não fica preocupado com a parte rítmica, só lendo nota”.

UR4: insegurança com partes solistas do piano:

“Seja qual for a parte solista do piano, sempre acho difícil, aquele nervoso pelo fato de ter que tocar sozinho e ler à primeira-vista, para mim, fica bem difícil”.

d) Biografia

A primeira experiência em conjunto foi com violino, há quatro anos: *“No começo, eu estudava a peça até decorá-la, até decorar mesmo, pelo menos, até decorar o movimento no teclado, o movimento da parte muscular. Daí, eu continuaria usando a partitura, mas só para ver onde está na parte, para acompanhar o outro instrumento. [...] A coisa mais importante nisso é que eu não*

estava lendo as notas quando eu estava tocando, porque eu já sabia as notas. Sentar e tocar lendo, até agora, para mim é impossível. [...] Tinha que estudar a peça antes, no mínimo uma semana antes do primeiro ensaio. E como tem aquela coisa de ter que tocar tudo que está na partitura e não deixar nada, então o processo é muito lento, às vezes em uma semana não chego. Se a peça é rápida, com muita coisa, muita nota e muita harmonia, e às vezes tem aquela questão técnica também, não dá pra mim. Não tive tanta experiência até agora. Em todas as peças, a parte de leitura enquanto eu tocava não aconteceu nunca. Até agora me recuso. Se alguém chegar e me disser 'eu tenho uma coisa pra cantar agora à tarde', eu digo não. Vou estragar a peça dele e a minha parte também".

Experiência com cantores foi ruim, ao longo de um semestre: *"Minha experiência com cantor foram seis peças num semestre que, para a maioria dos colegas que acompanham aqui, é tranquilo, mas para mim foi muita coisa. Era uma peça por semana e, pelo fato de que eu tinha que decorar pra tocar, não dava pra chegar na aula e acompanhar lendo, porque eu não ia tocar, não podia tocar. Tanto que, na primeira aula que eu tocava uma música nova, era só tocar o baixo, e eu ainda tinha que aguentar bronca do professor. A experiência aqui com canto não foi boa. [...] Eu não tenho critérios para ouvir junto, que é o acompanhar de fato. Tenho que ouvir aquela pessoa cantando".*

3.2.3 Análise categorial

Nas entrevistas acima, cada participante do laboratório de leitura à primeira-vista pode contribuir com suas opiniões, impressões e avaliações sobre o projeto. Para uma melhor visualização, agrupamos os temas comuns em grupos mais abrangentes e reorganizamos os discursos, resultando em três categorias: aspectos positivos, aspectos negativos e avaliação do repertório utilizado. Veja

abaixo as três categorias, cada uma contendo as citações pertinentes a seu tema e quem as emitiu:

1) Aspectos positivos

a) Consciência de algum tipo de mudança relacionada à leitura

- * experiência positiva pela mudança (SA e SC)
- * autoconfiança (SC, SD e SE)
- * mudança de mentalidade em relação à leitura à primeira-vista (SD)
- * melhoria no processo da leitura (SA e SC)
- * mudança de comportamento na leitura (SC, SD)
- * mudança de comportamento em ensaios (SD)
- * melhoria no desempenho
- * consciência da melhora na leitura (SF)
- * ponto de partida para desenvolver a leitura (SF)
- * consciência da dificuldade em leitura à primeira-vista (SF)
- * melhoria do solfejo como consequência do treinamento da leitura ao piano (SF)

b) Conhecimento de técnicas utilizadas na leitura à primeira-vista

- * aplicação das técnicas de leitura diretamente no repertório (SA e SF)
- * leitura seletiva (SB, SC, SE e SF)
- * leitura antecipada (SE)
- * treinamento com a simulação do cantor (SB)

c) Quantidade e variedade do repertório utilizado

- * ganho de experiência pela quantidade de repertório trabalhado (SB e SC)
- * variedade de repertório (SE)

d) Outros aspectos

- * preenchimento de uma lacuna em sua formação (SF)
- * processo positivo, apesar do repertório avançado e restrito (SF)
- * leitura como um dos pilares para o desenvolvimento musical (SF)
- * a experiência de quem ensina (SB)

2) Aspectos negativos

a) Duração insuficiente do laboratório

- * duração insuficiente por se considerar iniciante em leitura (SD)
- * duração insuficiente para conhecer mais repertório (SB e SE)
- * treinamento da leitura deve ser a longo prazo (SA)
- * sensação de estagnação durante o final do processo (SC)

b) Necessidade de treinamento em leitura na graduação

- * necessidade de orientação em leitura na graduação (SA, SE e SF)

c) Dificuldades com aspectos específicos da leitura

- * falta de treinamento em leitura causa distanciamento entre nível de performance e leitura (SA)
- * ouvido interno deveria auxiliar na leitura (SA)
- * necessidade de mais treinamento de harmonia no teclado (SE)
- * consciência da necessidade de treinar leitura ao piano (SF)
- * necessidade de um método, uma sistematização do processo (SF)
- * insegurança com relação à topografia do teclado (SF)
- * dificuldade no reconhecimento de padrões (SF)
- * insegurança com partes solistas do piano (SF)
- * necessidade de criação de exercícios de leitura (SC)

d) Outros aspectos

- * frustração por não se sentir reconhecido no meio acadêmico (SC)
- * não reconhecimento da importância do trabalho com cantores (SC)
- * preocupação em ter bons professores (SC)

3) Avaliação do repertório utilizado

a) Tipo de repertório mais fácil

- * facilidade em peças lentas e harmonicamente menos densas (SD)
- * facilidade em peças de textura simples (SD)
- * facilidade em peças do período clássico, pelo maior domínio da linguagem harmônica (SA)
- * Mozart e Schubert como autores mais fáceis (SB e SC)
- * Gosto pelo repertório de canções alemãs (SC)
- * facilidade em peças sem mudança de figuração rítmica (SE e SF)
- * facilidade em peças lentas, com predominância de graus conjuntos (SF)
- * facilidade em acordes pouco extensos e, de preferência, não invertidos (SF)

b) Tipo de repertório mais difícil

- * dificuldade com variações rítmicas e questões motoras (SE)
- * dificuldade em peças brasileiras, pela harmonia (SD)
- * harmonia mais complexa dificulta leitura de peças do período romântico (SA)
- * dificuldade com redução de orquestra (SA)
- * dificuldade de acompanhar uma ária de ópera (SB)
- * falta mais experiência em acompanhamento de ópera (SB)

Observamos, na figura 08, uma síntese do que encontramos anteriormente:

CAT. 01: Aspectos positivos	CAT. 02: Aspectos negativos	CAT. 03: Análise do repertório utilizado
Consciência de algum tipo de mudança relacionada à leitura	Duração insuficiente do laboratório	Tipo de repertório mais fácil
Conhecimento de técnicas utilizadas na leitura à primeira-vista	Necessidade de treinamento em leitura na graduação	Tipo de repertório mais difícil
Quantidade e variedade do repertório utilizado	Dificuldades com aspectos específicos da leitura	
Outros aspectos	Outros aspectos	

Figura 08: Quadro das categorias temáticas dos depoimentos.

Com relação aos aspectos positivos, a maior parte deles versa sobre mudanças ocorridas no comportamento da leitura. A maioria dos participantes possuía o hábito de levar a peça para casa e estudá-la até sua quase memorização antes do primeiro ensaio. Eles afirmam que a experiência adquirida no laboratório trouxe autoconfiança, por saberem como se portar numa situação de leitura à primeira-vista. O fato de conhecerem e praticarem algumas das principais técnicas utilizadas em leitura também reforça este quadro de autoconfiança; todos citam a leitura seletiva e/ou a leitura antecipada em seus discursos como algo que tranquiliza e mostra que há saídas técnicas e musicais para resolver dificuldades à primeira-vista. SE admite algo muito comum em quem ainda não tem experiência nesse tipo de situação: *“a gente se sente mal por saber que tocamos coisa muito mais difícil do que aquilo que estamos lendo e queremos tocar tudo; sabemos que, no fundo, é possível, só que nem sempre na primeira vez. E não devemos ter medo”*.

Outro aspecto comentado foi a questão da variedade de repertório oferecida a eles ao longo dos encontros, justamente com o intuito de ampliar a gama de experiências e, portanto, propiciar amadurecimento musical. Veja o que SC diz sobre isso: *“o contato, num ambiente mais seguro, com uma quantidade muito grande de repertório, ter a capacidade de ler isso à primeira-vista, acho que foi um dos melhores aspectos desse curso todo”*. Apesar disso, alguns consideraram o tempo insuficiente para conhecer uma quantidade ainda maior de obras: *“eu acho que este trabalho poderia durar mais sim, não exatamente para explicar coisas, mas para praticar mesmo. Mais repertório, mais domínio”* (SE).

Falaram também sobre a carência de um tipo de curso como este na graduação. SA resume afirmando que *“não faz parte da grade curricular da faculdade uma coisa voltada para o desenvolvimento da leitura à primeira-vista, ou você sabe ler bem ou não sabe. O que é uma coisa horrível porque, depois que você sai da universidade, você vai precisar disso para sua vida profissional”*. Mas SA vai mais a fundo na questão da formação, ele percebe um fenômeno que é extremamente corriqueiro entre os estudantes e que merece atenção: o distanciamento entre o nível do repertório solo que estudam e o da capacidade que possuem para leitura à primeira-vista. Eles têm, em seu repertório de solista, estudos de Chopin, prelúdios e fugas de J. S. Bach, sonatas de Beethoven, músicas brasileiras variadas; entretanto, alguns apresentaram dificuldades para ler *“Abendempfindung”*, de Mozart, que, tecnicamente, coloca-se muito mais fácil que qualquer estudo de Chopin. Veja a figura abaixo:

Andante

A - - bend ist's, die
Son - ne ist ver - schwun - den und der Mond strahlt Sil - - ber -

Figura 09: Mozart - Abendempfindung K. 523 (compassos 01-10).

De andamento *Andante*, textura simples, figuração rítmica bastante estável e harmonicamente previsível, SD, SE e SF encontraram dificuldade em lê-la à primeira-vista, principalmente na parte harmônica. Billier (1990) ensina que, em peças como esta, deve-se identificar o acorde como um todo, em vez de nota por nota, como falamos anteriormente a respeito dos padrões.

Por falar em dificuldades na leitura, foram elencadas várias delas, encontradas pelos participantes ao longo dos encontros: necessidade de mais treinamento de harmonia no teclado (SE), insegurança com relação à topografia do teclado (SF), dificuldade no reconhecimento de padrões (SF), ouvido interno deveria auxiliar na leitura (SA), insegurança com partes solistas do piano (SF), necessidade de criação de exercícios de leitura (SC) ou de um método, uma sistematização do processo (SF).

Os participantes foram solicitados a avaliar o repertório utilizado no laboratório, com relação a aspectos estruturais das peças e sua relação com uma maior ou menor facilidade de leitura e execução. Eles consideraram fáceis peças de andamento lento e harmonicamente menos densas (SD), de textura simples

(SD) e sem mudanças na figuração rítmica (SE e SF), com predominância de graus conjuntos (SF), com acordes pouco extensos³⁰ e, de preferência, não invertidos (SF), peças do período clássico, pela harmonia mais previsível (SA), Mozart e Schubert como autores mais fáceis (SB e SC).

Por outro lado, consideraram difíceis peças com variações rítmicas e questões motoras (SE), peças brasileiras e do período romântico, pela harmonia mais complexa (SA e SD), árias de ópera, por se tratar de redução de orquestra e pela falta de experiência com este estilo (SA e SB).

E, como aspectos finais, elogiaram a abordagem realística das situações de leitura, pela execução da linha do canto simulando a participação de um cantor: *“outra coisa boa que senti foi que você sabia bastante a parte do canto, você sabia o que o cantor faria. Então, você foi o cantor que a gente teria aqui e isso foi legal”* (SB). Ainda neste aspecto, SB também reforça a necessidade de conhecimento e experiência de quem ensina: *“o que eu acho mais importante, vindo de quem ensina, é a experiência, de saber direcionar o estudante naquilo que ele vai exercer na correpetição”*.

SC ressalta dois aspectos envolvidos com a falta de valorização do profissional da colaboração pianística: *“eu acho muito triste como as pessoas não tratam a correpetição como uma matéria regular”*. E enobrece o contato musical com o universo do canto, afirmando que *“se você toca com um cantor, você entende o conceito de música como um idioma muito melhor, você absorve isso e se torna um músico muito melhor”*.

Para SF, que se considera um iniciante em leitura à primeira-vista (*“para não falar de nível de leitura muito baixo, é melhor falar que não tenho nível ainda”*), este trabalho significou um dos pilares para seu desenvolvimento musical:

³⁰ Quando os estudantes falam em posição fechada de acordes, eles querem dizer que o intervalo entre a nota mais grave e a mais aguda não é tão amplo (até, no máximo, um intervalo de 13ª), a ponto de o acorde se encaixar com facilidade nas mãos. E o oposto, acorde em posição aberta, seria a partir deste intervalo, dificultando sua visualização como um todo.

“eu, como aluno do curso de piano, considero o que você fez como a segunda aula mais importante do curso. Música de câmara, por exemplo, é trabalho em conjunto, mas até para aplicar nisso, para os primeiros ensaios, seria muito bom ter uma boa leitura. Este trabalho construiu uma ponte para fazer o resto com o piano”.

3.2.4 Conclusão

Concluimos esta etapa cientes de que atingimos nosso objetivo: mostramos a existência de uma possibilidade, dentre outras que já foram ou que ainda podem ser exploradas, para se desenvolver a leitura à primeira-vista, ao mesmo tempo em que construímos as bases para a formação de pianistas aptos a fazer música em conjunto com outros instrumentistas ou cantores com qualidade e eficiência. Elaborados a partir da experiência de quem ensina, acreditamos no sucesso de outros projetos como este, desde que estejam baseados nos conceitos e técnicas reconhecidamente comprovados pelos estudiosos da área, citados ao longo deste trabalho – leitura antecipada, leitura seletiva, reconhecimento de padrões, consciência das funções do pianista colaborador – a fim de que promovam o crescimento musical e artístico dos alunos.

Por fim, ressaltamos que nossa função durante o laboratório foi de planejamento, orientação, avaliação, correção, ou seja, participamos de forma ativa em todas as etapas deste processo, conduzindo-o para que houvesse alguma mudança no desempenho da leitura à primeira-vista dos voluntários. Em cada encontro-aula, atuamos na seleção do repertório a ser lido, na simulação do cantor em sala, no incentivo à leitura antecipada e à leitura seletiva, no auxílio da análise estrutural da peça pré e pós-leitura, nas observações a respeito dos resultados obtidos. Corroboramos, com isso, a conclusão da primeira etapa da pesquisa: de que há necessidade de treinamento *orientado* em leitura à primeira-

vista e de que, havendo essa orientação, os resultados aparecem, auxiliando na formação dos estudantes e em sua vida profissional futura.

3.3 A formação e a atuação de pianistas colaboradores na atualidade

Após termos constatado a deficiência em leitura à primeira-vista nos estudantes de graduação em piano e levado adiante um projeto de desenvolvimento desta habilidade no trabalho da colaboração pianística, refletimos sobre a situação dos profissionais atuantes no mercado de trabalho e nos indagamos a respeito de sua formação, ou seja, dada a carência de cursos nesta área em nosso meio, como se direcionaram para esta atividade e como superaram as dificuldades enfrentadas com relação à leitura à primeira-vista, sem uma provável orientação?

Para termos acesso a estas informações, nesta terceira etapa, elaboramos um pequeno questionário, enviado por correio eletrônico a pianistas colaboradores experientes, de localidades distintas, a fim de promover um momento de reflexão sobre as questões preparadas. As respostas foram devolvidas ao pesquisador igualmente por *e-mail*.

Tratam-se de três questões de caráter semiestruturado, ou seja, seguem um roteiro de forma a orientar as respostas sem, no entanto, coibirem a liberdade do diálogo – quando necessário – para maiores esclarecimentos sobre pontos duvidosos do discurso. Foram feitas as seguintes questões a cada um deles:

- a) Como se deu seu contato com o trabalho da colaboração pianística? Você diria que foi treinado (a) para ele ou aprendeu com o dia-a-dia, através da própria experiência?

- b) No caso de quem trabalha ou trabalhou tocando em aulas de canto e/ou música de câmara, como você definiria a importância do professor com quem trabalhou nestas aulas na sua formação, especialmente em comparação com seu próprio professor ou ex-professor de piano?
- c) Leitura à primeira-vista envolve aspectos técnicos e outros pessoais – poderíamos listar uma série deles, desde conhecimento de harmonia, prática em análise musical, domínio da técnica pianística, até questões de caráter emocional, como o momento ou a situação da leitura, o grau de familiaridade com a peça ou com o outro músico, entre tantos outros. Como você avalia a influência destes fatores no seu processo e /ou desempenho da leitura à primeira-vista?

Para que se pudesse conhecer cada entrevistado, elaboramos também um pequeno questionário biográfico, com perguntas objetivas, apenas com o intuito de traçar um breve perfil de cada um. Foram feitas quatro perguntas:

- a) Você toca piano há quantos anos? E há quantos anos você trabalha como colaborador?
- b) No seu dia-a-dia, você trabalha com quais áreas da colaboração: música de câmara instrumental, preparação de cantores ou tocando em aulas de canto, acompanhando corais, etc.? Responda usando porcentagem.
- c) Durante sua formação, seus professores de piano estimularam você a fazer música em conjunto ou sua formação foi mais focada no desenvolvimento técnico-musical individualizado?
- d) Quando você começou a trabalhar como colaborador e se defrontou com situações em que tinha que ler boa parte do repertório à

primeira-vista, percebeu que tinha facilidade natural ou teve que desenvolver essa habilidade?

Com base no material coletado, ou seja, nas respostas enviadas por *e-mail* ao pesquisador, passaremos a uma exposição – e posterior reflexão – daquilo que pôde ser observado nos discursos individuais e também no cruzamento de algumas informações.

Nesta etapa do trabalho, contamos com a participação de cinco entrevistados. Apesar do pequeno número de contribuições, podemos vislumbrar, pela qualidade e seriedade das respostas, a importância de tal reflexão. Da mesma forma que na etapa anterior, estes entrevistados serão tratados aqui por *sujeito*, todos no sexo masculino, para que se preserve sua identidade e privacidade e serão apresentados em ordem alfabética: sujeito A, sujeito B e assim por diante.

O sujeito A toca piano há dezessete anos, trabalhando com acompanhamento há aproximadamente oito anos. Dedicar 100% do seu tempo à preparação de cantores. Reconhece que sempre recebeu incentivo por parte de seus professores de piano a trabalhar em conjunto com outros músicos. Considera não ter encontrado facilidade na leitura à primeira-vista, havendo a constante necessidade de desenvolver esta habilidade; percebe que a melhora é lenta e gradual.

O sujeito B toca piano há treze anos, trabalhando na área da colaboração pianística há onze anos. Como é possível perceber, recebeu incentivo de seu professor de piano logo cedo para experimentar música em conjunto e, segundo suas observações, a intenção foi pedagógica, para que pudesse se desprender de questões técnicas, como dedilhado, textura, entre outras, permitindo que sua musicalidade fluísse. Dedicar 80% do seu tempo ao trabalho com cantores, 19,5% à música de câmara instrumental e 0,5% ao

trabalho com coros. Admite que sempre teve facilidade natural para leitura à primeira-vista.

O sujeito C toca piano há dezoito anos. Por sua facilidade natural em leitura à primeira-vista, começou a acompanhar outros músicos desde o começo dos estudos, entretanto não reconhece ter recebido estímulo de seu professor de piano. Dedicou 60% do seu tempo ao trabalho com cantores, 20% exclusivamente ao acompanhamento de instrumentistas de cordas e nos 20% restante trabalha com música de câmara em geral.

O sujeito D é o mais experiente de todos os entrevistados. Teve seu primeiro contato com o piano há trinta e nove anos. Seu primeiro trabalho na colaboração pianística foi há vinte e sete anos, acompanhando coro. Organiza seu tempo nesta atividade de três formas: colaboração com cantores em apresentações musicais (70%), tocando em aulas de canto (25%) e música de câmara (5%). Reconhece nunca ter recebido algum estímulo ou orientação de seus professores para qualquer prática de música em conjunto e admite ter dispendido vários dias preparando peças que, hoje, lê à primeira-vista sem esforço.

O sujeito E recebeu sua primeira aula de piano há vinte e cinco anos e trabalha profissionalmente na área da colaboração pianística há treze anos. Fez mestrado em colaboração pianística nos EUA. Atualmente ministra disciplinas de leitura à primeira-vista, música de câmara e prática de repertório para cantores em curso de nível superior. Seu tempo como pianista se divide em: acompanhamento de coros (30%), música de câmara instrumental (30%) e preparação de cantores em aulas, ensaios e produções artísticas, como óperas e concertos em geral (40%). SE também relata que não recebeu qualquer estímulo de seus professores para o trabalho em conjunto, fazendo questão de salientar que sua formação foi focada no trabalho individual. Não reconhece uma facilidade natural em leitura à primeira-vista, apesar de admitir que pessoas com quem trabalhou tinham opinião

contrária a sua. Acredita que sua leitura atual é fruto de muito trabalho, feito de forma séria e consciente: *trabalho acima de todos os talentos*.

3.3.1 As entrevistas

Passemos, a seguir, para a análise individual dos depoimentos, questão por questão; observe que o que aparece em negrito é a unidade de registro (UR), o núcleo do discurso, extraído do trecho em itálico apresentado a seguir – que é a resposta do entrevistado, em suas próprias palavras.

Análise do discurso do sujeito A

1ª questão

- a) **atuação na área do acompanhamento por incentivo do professor de piano:** *“Desde adolescente, fui incentivado por minha professora de piano naquela época a explorar a música de câmara e o trabalho de acompanhamento de cantores. Ela mesma atuava nessa área, e então me ajudou a dar os primeiros passos”;*
- b) **aprendizado com a própria experiência:** *“Aprendi a maioria das coisas com a prática do dia-a-dia”;*
- c) **aprendizado com pianistas atuantes na área:** *“[...] embora tenha aprendido bastante coisa também com pianistas que já estão nesse ramo há muito tempo”;*
- d) **crença na solidificação do trabalho através da própria prática:** *“Acredito que o trabalho de acompanhamento se solidifica mesmo na prática, por mais que se aprenda com alguém”.*

2ª questão

- a) **professores de música de câmara foram essenciais:** “Tive durante muitos anos aula de música de câmara e, mais recentemente, de acompanhamento. Elas foram essenciais pra mim”;
- b) **professores ensinaram a ouvir o outro músico:** “Meus professores me ensinaram a ouvir a(s) parte(s) musical(is) do outro mais do que a minha própria”;
- c) **professores ensinaram a pensar no resultado do conjunto:** “[os professores] me ajudaram a pensar mais no todo, no resultado geral, ou seja, a ter uma visão menos ‘egocêntrica’ do que aquela que se tem na prática solista”;
- d) **aprendizado do trabalho em equipe, na busca de um ponto de vista comum em relação à interpretação musical:** “Aprendi a trabalhar em equipe, o que significa a ter de ceder muitas vezes, chegando a um ponto de vista comum no que se refere à interpretação. Quando se toca sozinho, tem-se mais liberdade nesse sentido”.

3ª questão

- a) **visão de que o conhecimento puramente teórico não ajudou no desenvolvimento de uma boa leitura à primeira-vista, mas sim sua aplicação na prática:** “Para mim, não adiantou conhecer Harmonia e Análise Musical na teoria, mas sim ter uma boa noção de como soaria na prática tudo aquilo que aprendi. Um bom treino harmônico foi trabalhar um pouco de baixo contínuo e de cadências”;
- b) **capacidade de prever o caminho harmônico quando conhece o estilo do compositor ou da época:** “depois de certo tempo de prática, comecei a prever o caminho harmônico que possivelmente seria percorrido numa determinada obra, principalmente quando somava isso à noção de estilo do compositor ou da época”;

- c) **crença na leitura à primeira-vista como um resgate de informações anteriormente adquiridas:** *“conhecer o repertório é fundamental, pois ao ter ciência de todo o arcabouço formal e harmônico de determinado período ou compositor, consigo realizar a leitura à primeira-vista de uma maneira mais ‘orgânica’, pois aquilo que leio já faz, de certo modo, parte do meu conhecimento”;*
- d) **dificuldade com certos aspectos relacionados à técnica pianística devido à falta de tempo de estudo individual que o colaborador tem, pela sua própria rotina intensa de trabalho:** *“A questão do virtuosismo é, para mim, uma das mais complicadas, pois pressupõe um prévio e intenso treino instrumental individual – o qual, pela própria situação de trabalho do pianista acompanhador, nem sempre é possível. Sempre considero muito difícil realizar passagens arpejadas, trecho rápidos, etc., à primeira vista”;*
- e) **percepção de que os fatores emocionais são decisivos para o êxito da leitura:** *“os aspectos emocionais são, para mim, os realmente decisivos para o êxito da leitura à primeira-vista. A situação da leitura é, certamente, a mais importante. Dependendo da ocasião, até o trecho mais banal fica difícil de ler”;*
- f) **desempenho da leitura prejudicado em provas ou exames, pelo medo de errar:** *“Geralmente tenho um desempenho ruim em provas que requerem leitura à primeira-vista. “Pelo medo de errar, acabo fazendo tudo mais lento que o correto, ou erro tudo mesmo”;*
- g) **desempenho da leitura prejudicado devido à miopia – quando há mudanças abruptas no clima ou pelo cansaço:** *“Uso lentes de contato, mas, mesmo assim, é comum que eu tenha dificuldades em ler partituras, principalmente quando há mudanças abruptas de clima ou quando estou um pouco mais cansado. As lentes se embaçam e pronto: minha visão fica comprometida e, por consequência, meu desempenho na leitura à primeira-vista não é tão bom. Parece um aspecto simples de se resolver, mas não é. As cirurgias*

atuais não oferecem garantia nenhuma de que a miopia não retornará, por isso não penso em solucionar a situação dessa forma”;

h) conhecimento do repertório como auxílio na superação de dificuldades:

“Como não posso depender completamente de minha visão, tento me preparar melhor do ponto de vista técnico, conhecendo bastante o repertório e interiorizando as obras, para que, caso minha visão me ‘deixe na mão’ numa situação de leitura, eu consiga superar essa dificuldade de outra maneira”;

i) familiaridade com o outro músico influencia no rendimento da leitura:

“Com relação à familiaridade com o cantor ou instrumentista, isso também exerce um poder positivo ou negativo. Logicamente, se me sinto mais à vontade com o outro profissional, a situação de leitura se torna mais confortável e o resultado é bastante satisfatório. Quando isso não acontece, a tensão se eleva um pouco”.

Análise do discurso do sujeito B

1ª questão

a) atuação na área por incentivo do professor de piano: *“Minha primeira professora de piano, da época em que eu estudava, foi quem me indicou para a professora de canto da escola também para acompanhar as aulas de canto. Eu não tinha experiência alguma em acompanhar outros músicos, muito menos cantores”;*

b) consciência da facilidade para leitura à primeira-vista: *“embora tivesse uma certa facilidade para leitura à primeira-vista (que também aumentou), era muito imaturo”;*

c) aprendizado com a própria experiência: *“aprendi muito com a própria experiência (inclusive, sempre há muito a aprender...)”;*

d) **conhecimento do repertório como auxílio na superação de dificuldades:** *“uma vez no mercado, procuramos estudar o repertório mais executado para evitar algumas dores de cabeça, tendo que aprender tudo na última hora”;*

e) **consciência de que muito do trabalho é feito de última hora ou até mesmo à primeira-vista:** *“Mas sabemos bem que com a vida agitada que levamos, acabamos mesmo tendo é que preparar tudo pouco antes dos compromissos (quando não à primeira vista)”.*

2ª questão

a) **colaboração dos professores de música de câmara foi vital:** *“Tive a felicidade de ter aulas de música de câmara com professores maravilhosos, e a colaboração deles na minha formação foi vital”;*

b) **percepção da importância da respiração no trabalho com instrumentistas de sopro e cantores:** *“Parece óbvio depois que passamos pela experiência, mas tocando por anos com instrumentistas, sobretudo os que tocam instrumentos de sopros, e principalmente com cantores, percebi a importância da respiração, do ‘timing’ pra certas coisas, enfim, melhorei muito meu discurso retórico-musical [...]. É uma questão fisiológica, se você não respira, morre”;*

c) **consciência das dificuldades enfrentadas no estudo do pianista solista e da contribuição que a colaboração pianística trouxe a sua formação:** *“demoramos um pouco pra entender estes aspectos no nosso repertório solo - já existem tantas outras coisas pra vermos quando estamos nessa fase da formação (como dedilhado, notas, polifonia e por aí vai...) e creio que meu trabalho com acompanhamento funcionou como um catalisador neste sentido”.*

3ª questão

a) **falta de consciência sobre o trabalho de colaboração por imaturidade, no início da carreira:** *“Comecei a acompanhar cantores muito cedo, mal tocava*

peças fáceis do repertório solo para piano, e nunca pensei na verdade nesses aspectos nessa fase, tinha uma leitura regular e me virava bem no repertório que lia com ela”;

b) utilização do conhecimento teórico e técnico como auxílio no trabalho, mais do que sua facilidade na leitura: *“Depois que cresci um pouco mais no aspecto técnico e teórico sempre os usei ao meu favor. E posso dizer que, hoje em dia, faço mais uso destes conhecimentos que da minha facilidade para leitura, e não é necessário citar que melhorou muito a minha leitura”.*

Análise do discurso do sujeito C

1ª questão

a) aprendizado com a própria experiência: *“aprendi com o dia- dia , na raça, através de minha própria experiência”.*

2ª questão

a) professores de canto e/ou música de câmara tiveram grande importância na formação, e b) professores de piano não tiveram significância na formação: *“Primordial, os professores de música de câmara foram grandes molas propulsoras do meu aprendizado. Meus professores de piano não me ajudaram em nada”.*

3ª questão

a) crença no estudo técnico e teórico, além do conhecimento do repertório e, principalmente, da prática da leitura como ferramentas para ter um bom desempenho: *“Estudo embasado, técnica, harmonia, e ouvir muito, inclusive muita música vocal e analisar cadências. O resto é ler, ler ,ler e ler”.*

Análise do discurso do sujeito D

1ª questão

a) **não recebeu treinamento para esta atividade:** *“comecei acompanhando coral de igreja, sem treinamento nenhum para isso. Antes de começar a trabalhar regularmente com cantores líricos, acompanhei cantores solistas na igreja e fiz um pouco de música de câmara no conservatório”.*

2ª questão

a) **professores de canto e/ou música de câmara não tiveram importância na formação:** *“Praticamente nenhuma. Só fui ter contato com professores de canto muito mais tarde, quando já tinha bastante experiência. Aprendi muitas coisas, mas já era um bom acompanhador a essa altura. E nas aulas de música de câmara da graduação, a orientação que recebi era desprezível”.*

3ª questão

a) **o tempo despendido com a leitura e a necessidade de preparar repertório apressadamente auxiliaram no desenvolvimento:** *“Eu citaria, em primeiro lugar, as horas de contato com a leitura, tanto para acompanhamento como para o repertório solo. A pressa em preparar repertório para acompanhamento coral na igreja ajudou muito nesse aspecto. Os trabalhos apressados com cantores também”;*

b) **a importância do conhecimento da harmonia:** *“O conhecimento de harmonia exerceu um papel importante, e isso foi reforçado pela prática de tocar música com acordes cifrados”.*

Análise do discurso do sujeito E

1ª questão

a) **não recebeu treinamento para esta atividade:** *“Literalmente, não fui treinado para isso. O fato é que sempre estava tocando para alguém, ou cantor ou instrumentista. Sempre os colegas vinham nos intervalos das aulas para que eu tocasse com eles. Meu contato inicial com o acompanhamento ocorreu quando eu estudava piano, ainda na escola de música. Sempre procurava partituras nas férias e comecei a ver muitas obras para violino e piano, canto e piano, mesmo populares, e fui ficando apaixonado pela beleza de tantos ‘desenhos’ em uma só folha”.*

2ª questão

a) **Mudança de mentalidade do professor de piano:** *“Quando minha professora de piano da época ficou sabendo que eu estava acompanhando recitais de graduação, falou que ser pianista acompanhador não era nada bom, tocar com colegas estava fazendo com que eu não estudasse mais detalhadamente o repertório do semestre. Hoje, ela aprecia o que eu faço e, além disso, incentiva outros alunos a procurar esta área”.*

b) **aulas de música de câmara foram importantes para trabalhar questões musicais em vez de técnica pianística:** *“Ainda na graduação, tive dois anos de aulas de música de câmara, o que realmente fez um grande diferencial a tudo que fazia antes, mesmo eu já acompanhando os alunos. Senti que, pela primeira vez, um outro professor falava de aspectos diferentes aos quais estava acostumado nas aulas de piano. Por não ser pianista, ele nunca se referia a problemas técnicos, pelo contrário, dizia que tínhamos que experimentar a música, sentir as frases, saber quem fala e quem responde...”*

3ª questão

a) **treinamento supervisionado trouxe confiança e tranquilidade na leitura à primeira-vista:** *“Até o ingresso no curso de graduação, jamais tinha ouvido falar na disciplina leitura à primeira-vista. Estava com dezessete anos, sozinho na*

imensa sala, muitas partituras na estante, tremendamente assustado. Lembro dos conselhos iniciais da professora sobre olhar o andamento, compasso, armadura de clave, etc. Ela selecionou um coral de Bach, eu olhei perplexo, sem saber o que fazer. Calmamente, ela foi delineando a partitura e com isso consegui tocar uns cinco compassos. Ao final da aula, ela me aconselhou que treinar a leitura é como estudar repertório, é preciso estabelecer uma disciplina de, pelo menos, trinta minutos diários de prática. Depois de dois meses, senti-me mais fortalecido em relação à leitura”.

3.3.2 Categorização

Através de todo o processo de análise de conteúdo, explicitado anteriormente, organizamos os núcleos dos discursos (unidades de registro) em oito grupos (unidades de contexto), os quais, por similaridade temática, formaram três categorias: aprendizagem da colaboração pianística por meio da prática, o papel dos professores de piano, música de câmara e/ou canto na formação do pianista colaborador, e o lado pessoal versus questões técnicas no desempenho da leitura à primeira-vista. Veja, a seguir, como ficou a análise categorial dos depoimentos dos pianistas colaboradores atuantes no mercado de trabalho:

1) Aprendizagem da colaboração pianística por meio da prática

a) Aprendizado através da prática

- * aprendizado com a própria experiência
- * aprendizado com pianistas atuantes na área
- * crença na solidificação do trabalho através da própria prática
- * não recebeu treinamento para esta atividade

- b) Crescimento artístico possibilitado pela prática da música em conjunto
- * aprendizado do trabalho em equipe, na busca de um ponto de vista comum em relação à interpretação musical
 - * consciência das dificuldades enfrentadas no estudo do pianista solista e da contribuição que a colaboração trouxe a sua formação
 - * percepção da importância da respiração no trabalho com instrumentistas de sopro e cantores

- c) Limitações no processo de aprendizagem
- * falta de consciência sobre o trabalho de colaboração por imaturidade, no início da carreira
 - * consciência de que muito do trabalho é feito de última hora ou até mesmo à primeira-vista
 - * dificuldade com certos aspectos relacionados à técnica pianística devido à falta de tempo de estudo individual que o colaborador tem, pela sua própria rotina intensa de trabalho

2) O papel dos professores de piano, música de câmara e/ou canto na formação do pianista colaborador

- a) A influência ou não dos professores de piano
- * atuação na área por incentivo do professor de piano
 - * professores de piano não tiveram significância na formação
 - * mudança de mentalidade do professor de piano
- b) A importância dos professores de música de câmara e/ou canto
- * professores de música de câmara foram essenciais
 - * colaboração dos professores de música de câmara foi vital

- * professores de música de canto e/ou música de câmara tiveram grande importância na formação
- * professores de canto e/ou música de câmara não tiveram importância na formação
- * professores ensinaram a ouvir o outro músico
- * professores ensinaram a pensar no resultado do conjunto
- * aulas de música de câmara foram importantes para trabalhar questões musicais em vez de técnica pianística

3) O lado pessoal versus questões técnicas no desempenho da leitura à primeira-vista

a) Observações sobre a leitura à primeira-vista

- * consciência da facilidade para leitura à primeira-vista
- * crença na leitura à primeira-vista como um resgate de informações anteriormente adquiridas
- * o tempo despendido com a leitura e a necessidade de preparar repertório apressadamente auxiliaram no desenvolvimento
- * treinamento supervisionado trouxe confiança e tranquilidade na leitura à primeira-vista

b) Influência de fatores emocionais na leitura

- * percepção de que os fatores emocionais são decisivos para o êxito da leitura
- * desempenho da leitura prejudicado em provas ou exames, pelo medo de errar
- * familiaridade com o outro músico influencia no rendimento da leitura
- * desempenho da leitura prejudicado devido à miopia – quando há mudanças abruptas no clima ou pelo cansaço

c) Observações sobre aspectos teóricos versus aspectos práticos

- * visão de que o conhecimento puramente teórico não ajudou no desenvolvimento de uma boa leitura à primeira-vista, mas sim sua aplicação na prática
- * conhecimento do repertório como auxílio na superação de dificuldades
- * utilização do conhecimento teórico e técnico como auxílio no trabalho, mais do que sua facilidade na leitura
- * crença no estudo teórico e técnico, no conhecimento do repertório e, principalmente, na prática da leitura como ferramentas para ter um bom desempenho na leitura à primeira-vista
- * a importância do conhecimento da harmonia
- * capacidade de prever o caminho harmônico quando conhece o estilo do compositor ou da época

Vejamos estas informações sintetizadas no quadro abaixo:

CAT. 01: Aprendizagem da colaboração pianística por meio da prática	CAT. 02: O papel dos professores de piano, música de câmara e/ou canto na formação do pianista colaborador	CAT. 03: O lado pessoal versus questões técnicas no desempenho da leitura à primeira-vista
Aprendizado através da prática (4 UR)	A influência ou não dos professores de piano (3 UR)	Observações sobre a leitura à primeira-vista (4 UR)
Crescimento artístico possibilitado pela prática da música em conjunto (3 UR)	A importância dos professores de música de câmara e/ou canto (7 UR)	Influência dos fatores emocionais na leitura (4 UR)
Limitações no processo de aprendizagem (3 UR)		Observações sobre aspectos teóricos versus aspectos práticos (6 UR)

Figura 10: As três categorias e suas unidades de contexto.

3.3.3. Discussão dos resultados

Pudemos encontrar, no processo de análise dos depoimentos, três grandes temas ou categorias que englobam assuntos abordados pelos entrevistados. Vamos comentar alguns deles:

Na CAT. 01, encontram-se temas associados à aprendizagem da colaboração pianística, divididos em três subtemas: aprendizagem através da prática, crescimento artístico possibilitado pela prática da música em conjunto, e limitações no processo de aprendizagem. Os cinco entrevistados foram unânimes em afirmar que aprenderam através da prática, o que significa que nunca tiveram alguma aula ou frequentaram algum curso específico em colaboração pianística ou que, quando receberam alguma orientação, já praticavam esta atividade anteriormente. Não estamos nos esquecendo das aulas de música de câmara nem desmerecendo o trabalho dos professores, fato muito comentado na CAT. 02 positivamente. Estamos alertando para a falta de orientação específica em colaboração pianística, que englobaria treinamento da leitura à primeira-vista, treinamento para o acompanhamento dos diversos instrumentos, canto e coro, treinamento para correpetição com maestros, informações sobre orquestração e como realizar uma redução orquestral ao piano, com atenção às diferenças entre os timbres e a sonoridade dos diversos instrumentos dentro de uma orquestra, estudo de técnica vocal e dicção para os que vão trabalhar com cantores.

Voltando ao tema da aprendizagem pela prática, foram ressaltadas também contribuições que o trabalho de colaboração pianística trouxe aos entrevistados: o trabalho em equipe, o ouvir o outro músico e interagir com ele de forma a se flexibilizar para se chegar a um senso comum sobre a concepção da obra estudada. Uma observação específica de quem trabalha com cantores e instrumentistas de sopro foi sobre a importância da respiração: o pianista não só deve perceber sua existência como também pode respirar junto com o parceiro.

Os pianistas reconheceram ainda algumas dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da profissão: o pouco tempo livre para estudo individual, provavelmente acarretado pelo excesso de trabalho, já que o mercado ainda é carente de bons pianistas colaboradores. E com pouco tempo para estudar, o acabamento do repertório muitas vezes fica prejudicado. Outra dificuldade, ainda relacionada às anteriores, é o fato de que boa parte do trabalho é feita de última hora; muitas vezes o pianista recebe as partituras poucas semanas – até mesmo poucos dias – antes do ensaio ou do concerto. Curiosamente, um depoimento versa sobre este fato de forma positiva, afirmando que a necessidade de preparar repertório apressadamente contribuiu para a melhoria de sua leitura à primeira-vista.

A CAT. 02 faz justiça aos professores de música de câmara e de canto, os grandes responsáveis pela formação dos pianistas colaboradores em nosso meio. O professor de piano tem outras preocupações na formação dos estudantes: técnica, conhecimento de repertório, de estilo, desenvoltura de palco, enfim todas as ferramentas que possibilitam ao aluno desempenhar com competência suas habilidades musicais ao piano. Entretanto, o tempo da aula individual de piano não é suficiente para trabalhar outras questões, como por exemplo, leitura à primeira-vista. O correto seria haver, nos conservatórios, escolas de música e universidades, cursos específicos de colaboração pianística.

A atuação dos professores de piano acaba se limitando, de maneira geral, ao estímulo que dão a seus alunos de procurarem colegas para fazer música de câmara, ou aulas de canto para acompanhar, como foi citado por dois entrevistados. Por outro lado, os professores de música de câmara influenciam positivamente seus alunos, incentivando-os a se libertarem das preocupações com a técnica de execução e virtuosismo, de forma a trabalharem as questões musicais propriamente ditas, de interpretação e de cocriação do material planejado pelo compositor.

A CAT. 03 apresenta a parte principal deste trabalho: a contribuição pessoal sobre aspectos relacionados à colaboração pianística, ou seja, a reflexão de cada entrevistado sobre questões de caráter técnico – como domínio da harmonia e análise musical, técnicas de leitura à primeira-vista, conhecimento de repertório, virtuosidade, etc. – em contraposição a outras de caráter pessoal – como a situação da leitura (se o pianista está com um músico conhecido ou não, se está num ambiente familiar, se acompanha um ou mais músicos ou se segue um regente, por exemplo), o momento em que ela é feita (de um modo ou de outro, cada pessoa tem períodos do dia em que tem um rendimento melhor ou pior em atividades intelectuais), a capacidade de lidar com os erros que, por ventura, ocorram, entre tantos outros temas.

Dos cinco entrevistados, apenas dois deles declararam que, desde o início da sua experiência na colaboração pianística, notaram facilidade natural para leitura à primeira-vista.

Um depoimento muito importante refletiu sobre a leitura à primeira-vista ser um resgate de informações anteriormente adquiridas. Soma-se a este o que fala sobre a importância do conhecimento da harmonia e, até mesmo, da prática de tocar música por acordes cifrados. Outro relato afirma ser possível prever o caminho harmônico de uma peça durante a leitura quando se conhece o estilo do compositor ou da época de composição desta obra.

O contato e, conseqüentemente, o conhecimento do repertório são um processo contínuo, portanto poderemos nos deparar com situações em que um compositor ou uma linguagem estilística não faz parte da nossa bagagem vivencial. Ainda assim, dois entrevistados afirmaram que procuram sempre ampliar seu conhecimento de repertório, para que possam evitar problemas na leitura à primeira-vista e para superar dificuldades particulares.

Mesmo os que se declararam bons leitores naturais não excluem a necessidade de exercitar e aplicar outros recursos, como conhecimento de

harmonia, de estilo e a familiaridade com a linguagem do compositor, para tornar mais eficiente a leitura à primeira-vista.

E é inegável a influência do campo emocional no desempenho da leitura: o cansaço, a situação de uma prova ou exame, a familiaridade com o outro músico e um caso bem específico, que pode ser mais comum do que pensamos – problemas na visão, como a miopia. Eles servem apenas como exemplos de muitos outros fatores que podem surgir na medida em que esta pesquisa tiver acesso a um número maior de pianistas colaboradores.

Por fim, um dos maiores problemas no momento da leitura à primeira-vista é a ansiedade, o nervosismo, que pode tomar conta do pianista, se ele não tiver um mínimo de orientação e domínio de algumas técnicas para facilitar o trabalho e promover autoconfiança. Neste aspecto, um dos entrevistados afirmou que adquiriu segurança e tranquilidade após passar por um curso supervisionado em leitura à primeira-vista; apesar de já ter experiência anterior em colaboração pianística, nunca havia tido contato com técnicas de leitura e com um ambiente seguro de treinamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivos avaliar aspectos da formação do pianista colaborador, especialmente aqueles relacionados à leitura à primeira-vista. Dividimos o trabalho em três etapas: na primeira delas, procuramos constatar a deficiência em leitura à primeira-vista entre estudantes de graduação; atingido este objetivo, tratamos de propor a criação de um laboratório experimental em leitura aplicada à colaboração pianística – foco principal deste trabalho – o que, de acordo com nossas observações e os relatos dos participantes, foi realizado com sucesso. Por fim, consideramos útil complementar esta pesquisa com informações a respeito da formação e atuação de pianistas colaboradores atuantes no mercado de trabalho, a fim de estabelecer comparações com os estudantes e verificar similaridades ou divergências entre sua formação.

Quando pensamos na criação de um laboratório experimental em leitura à primeira-vista, refletimos sobre como conduzi-lo durante toda sua extensão com domínio e segurança. Foi a partir de nossa experiência profissional que optamos por direcionar o trabalho para a área da colaboração pianística com cantores, haja vista nosso conhecimento do repertório vocal e nossa bagagem de vivências junto a esse campo de atuação artística. Como dissemos anteriormente, há diversas maneiras de auxiliar os estudantes a desenvolverem sua leitura à primeira-vista; nós escolhemos esta pela ligação com nosso histórico de vida, conferindo, portanto, autenticidade e confiabilidade ao nosso trabalho. E pudemos comprovar, tanto pela nossa observação quanto pelos depoimentos dos participantes, que o projeto foi bem sucedido.

As principais contribuições percebidas ao longo do trabalho, nos encontros-aula, e confirmadas ou acrescidas pelos depoimentos foram: a) mudança de mentalidade em relação a uma situação de leitura à primeira-vista: os

estudantes deixaram de ter medo e passaram a se sentir capazes de fazer o trabalho, numa postura crescente de autoconfiança; b) mudança de comportamento durante a leitura à primeira-vista, propiciada pelo conhecimento e prática de ferramentas como, por exemplo, a leitura antecipada e a leitura seletiva; c) crescimento artístico proporcionado pela preocupação em ouvir o outro e tocar junto com ele (*colaborar*); d) maior domínio do repertório, devido ao contato com grande quantidade de obras vocais, possibilitando o reconhecimento de estilos, linguagens e padrões composicionais.

Obviamente que o tempo foi insuficiente para suprimos todas as necessidades de cada um. Há muitas questões que estão diretamente relacionadas à formação anterior dos estudantes, como o conhecimento da harmonia e sua aplicação ao piano, a construção dos padrões – tanto visuais quanto motores –, o trabalho de leitura cantada associada ao desenvolvimento do “ouvido interno” ou, utilizando-se um termo recente e bastante adequado, *audiação*³¹.

Percebemos, também – e obtivemos confirmação através do depoimento de um dos participantes – uma grande distância entre o nível do repertório solo dominado pelos estudantes e a capacidade de ler à primeira-vista músicas em nível bastante inferior. Falta de orientação, excessiva preocupação com a *performance* e com a técnica pianística estão entre as principais causas desta deficiência. O fato é que, ao longo dos anos de estudo, cria-se este distanciamento entre o nível de habilidade em leitura e o nível de performance no repertório solista. Através de processos de repetição e memorização, os estudantes passam a maior parte do tempo otimizando resultados de um

³¹ Para uma melhor compreensão do assunto, consultar Silva (2010), que define *audiação* como a capacidade que o músico tem de ouvir e compreender a obra grafada na partitura de maneira mental, sem o auxílio do instrumento.

repertório previamente conhecido e deixam de lado o treinamento em leitura de peças novas ou exercícios para esta finalidade.

De acordo com os relatos de pianistas atuantes profissionalmente em colaboração pianística, verificamos que eles também não receberam instrução específica para esta atividade em seus anos de estudo musical. Obviamente que não pretendemos, nesta terceira etapa, estabelecer nenhum levantamento estatístico que possibilitasse uma generalização; apenas nos propusemos a fazer uma consulta a alguns colegas de trabalho a fim de complementar a investigação sobre a formação nesta área. As disciplinas de música de câmara auxiliam na formação musical como um todo, mas não especificamente em aspectos de leitura e preparo rápido de um repertório. O acompanhamento de aulas de canto traz consigo uma boa dose de pressão, pelo desconhecimento das peças a serem lidas e pela grande variedade delas, talvez aumentando a ansiedade em relação à leitura. Poucas pessoas tiveram a oportunidade de participar de um curso de leitura à primeira-vista na graduação, como citado num dos depoimentos em 3.3.1, cujo conteúdo afirma que esta experiência trouxe importante contribuição, pois propiciou uma sensação de segurança e tranquilidade pelo conhecimento e prática da leitura em sala de aula.

Três, dos cinco profissionais entrevistados, concordam com os estudantes de graduação sobre o crescimento artístico possibilitado pelo trabalho de música em conjunto, o exercício de ouvir o outro e sintonizar-se com ele. Além disso, percebem que, quanto maior sua bagagem musical – quanto mais músicas tocam e ouvem – mais segurança adquirem em sua leitura, devido à capacidade de reconhecer padrões estilísticos de composição. Entretanto, admitem que enfrentaram as mesmas dificuldades em relação à leitura à primeira-vista. Contabilizando os participantes de todas as etapas desta pesquisa, poucos demonstraram facilidade natural para isso.

A realidade dos pianistas atuantes no mercado de trabalho é de excesso de atividades, o que restringe o tempo disponível para estudo, tornando-se necessárias, portanto, uma leitura eficiente e estratégias de estudo que permitam atingir um resultado satisfatório de forma mais imediata. Novamente, comprovamos a necessidade do treinamento em leitura na fase de formação dos pianistas, pois ela os auxilia a lidar eficientemente com diversas situações em que o tempo disponível é curto, para que desempenhem com êxito suas funções, especialmente daqueles que atuam na colaboração pianística.

Professores, sejam eles de piano individual ou de prática de conjunto, precisam estimular a leitura à primeira-vista de forma contínua. Um estudante de piano primeiramente reconhece uma nota de cada vez e, aos poucos, vai desenvolvendo a habilidade de reconhecer várias notas de uma só vez, até reconhecer padrões, como uma escala, um acorde ou uma passagem típica da linguagem de um compositor.

De acordo com os depoimentos dos participantes no laboratório de leitura à primeira-vista aplicada à colaboração pianística, o repertório mais fácil, portanto o mais indicado para se começar um trabalho como este, é aquele de andamento lento, com harmonia mais simples, de acordes com amplitude reduzida entre baixo e soprano e, de preferência, com a nota fundamental no baixo, ritmicamente estável, sem grandes mudanças de figuração, com textura simples, de preferência homofônica, sem muitos saltos e mudanças de região no teclado. É importante trabalhar as duas claves igualmente bem, pois é comum encontrarmos estudantes que leem melhor na clave de sol do que na de fá. Cabe ao professor encontrar material adequado para superar essa deficiência. Harrel (1996) recomenda que se use material mais fácil do que o nível atual do estudante, como bem verificamos no laboratório experimental. Desta maneira, eles adquirem confiança no domínio dos movimentos dos olhos e das mãos, podendo desenvolver mais facilmente sua leitura. Percebemos, além disso, que o repertório mais fácil permite que o estudante, especialmente aquele menos experiente em

colaborar com outro músico, administre melhor sua ansiedade no momento da leitura, ficando mais atento à respiração e às inflexões do cantor.

Várias atividades musicais podem motivar os alunos a se tornarem bons leitores: tocar em duetos, seja de piano a quatro mãos, com outro instrumentista ou cantor, ou acompanhar um coro, por exemplo. Há diversos coros amadores ao nosso redor necessitando de pianistas para auxiliar nos ensaios e, este trabalho, em geral, não requer um pianista em nível muito adiantado, dotado de grandes ferramentas motoras ou técnicas, pois a maioria deles é formada por cantores que não leem música.

Praticar leitura à primeira-vista em casa pode parecer desagradável, mas fazer isso regularmente, o que deve ser encorajado pelas pessoas ao redor, pode ser valioso para qualquer o estudante. Harrel (1996) ressalta que uma boa leitura à primeira-vista possibilita aos estudantes progredirem mais rapidamente à essência da música: as ideias melódicas, harmônicas, contrapontísticas, rítmicas e estruturais, que dão à música sua personalidade, seu caráter e sua emoção. Estudantes que se tornam leitores competentes percebem que o objetivo do seu professor é prepará-lo para ser um músico independente. Uma leitura fluente permite que os estudantes deem importante passo em direção a um futuro profissional e abre as portas para o amplo universo musical.

Por fim, acreditamos que o embasamento propiciado pela bibliografia consultada nos permitiu obter sucesso em nossa pesquisa. Todos os autores contribuíram para construção deste trabalho e seus conceitos e informações puderam ser comprovados através das etapas desta pesquisa. Elementos de base para a formação de qualquer estudante de música (estruturação, harmonia, solfejo e percepção, domínio da técnica instrumental), somados aos elementos possibilitadores de uma leitura à primeira-vista eficiente (leitura antecipada, leitura seletiva, reconhecimento de padrões), aliados a questões de preparo de repertório (respiração, inflexão, adaptação de reduções orquestrais, elementos não textuais

característicos do estilo), permitem ao pianista colaborador uma melhor integração no trabalho da música feita em conjunto, cumprindo com êxito sua função.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Dian. **A resource manual for the collaborative pianist: twenty syllabi for the teaching collaborative piano skills and an annotated bibliography.** 2006. 184 p. Dissertação (DMA), Arizona State University, Tempe/USA, 2006.
- BALLESTERO, Luiz R. B. Texto e música: perspectivas pedagógicas na formação do pianista colaborador. In: VOX:IA – Encontro sobre a expressão vocal na performance musical, 2011, São Paulo.
- BANISTER, Peter et al. **Qualitative methods in psychology: a research guide.** Buckingham (Philadelphia): Open University Press, 1994. 184 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2008. 5a ed. 281 p.
- BEZERRA, Colbert H. Fraseado a acompanhamento (1). In: **Revista Brasileira de Música.** Rio de Janeiro, v. 13, pp. 43-53, 1983.
- _____. Leitura à primeira-vista: aptidão inata ou técnica adquirida? In: **Revista Brasileira de Música.** Rio de Janeiro, v. 11, pp. 61-68, 1981.
- _____. Leitura pela transposição – ato intuitivo? In: **Revista Brasileira de Música.** Rio de Janeiro, v. 12, pp. 39-48, 1982.
- BILLIER, Sylvainne. **Le déchiffrage** ou l'art de la première interprétation. Paris: Alphonse Leduc & Cie, 1990. 83 p.

BRESLER, Liona; STAKE, Robert E. Qualitative research methodology in music education. In: COLWELL, Richard (ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992. p. 75-90.

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas a fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005. 345 p.

FULLER, David. Accompaniment. In: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. London: Macmillan, 1980, v. 1, pp. 37-38.

GRAVES, Jody. Holding the banner high... and passing it on: Margo Garrett, professional accompanist. **American Music Teacher**, 01 Fev. 2009. Disponível em:

<<http://www.thefreelibrary.com/Holding+the+banner+high+...+and+passing+it+on%3a+Margo+Garrett%2c...-a0194277675>>. Acesso em: 26 Out. 2011.

GROUT, Donald J., PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. Tradução Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 1997. 759 p.

HARREL, Ralph. Components of sight-reading. In: **Clavier**. Illinois, v. 35, n.2, pp. 25-27, 1996.

KATZ, Martin. **The complete collaborator**: the pianist as partner. New York: Oxford University Press, 2009. 283 p.

KHALSA, Dharma Singh. **Longevidade do cérebro**. Tradução Sylvia Bello. Revisão técnica de Dr. Márcio M. Vasconcelos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 452 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Ed. Centauro, 2005. 5ª ed. 110 p.

MUNDIM, Adriana Abid. **Pianista colaborador: a formação e atuação performática voltada para o acompanhamento de flauta transversal.** 2009. 135 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PRICE, Deon N. The accompanist in rehearsal. In: **Clavier.** Illinois, v. 30, n. 9, pp. 19-22, 1991.

ROSA, Maria V. F. P. C., ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006. 112 p.

SADIE, Stanley (Ed.). **Dicionário Grove de música: edição concisa.** Editora assistente Alison Latham. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da composição musical.** Tradução Eduardo Seincman. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 3ª ed. 272 p.

SILVA, Ronaldo da. **Leitura cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional.** 2010. 112 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SLOBODA, John A. **A mente musical:** a psicologia cognitiva da música. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008. 384 p.

THOMPSON, Sam, LEHMANN, Andreas C. Strategies for sight-reading and improvising music. In: WILLIAMON, Aaron (ed.). **Musical Excellence:** strategies and techniques to enhance performance. New York, Oxford University Press, 2007. 300 p.

TRUITT, Frances E., CLIFTON, Jr., POLLATSEK, Alexander, RAYNER, Keith. The perceptual span and the eye-hand span in sight reading music. In: **Psychology Press.** UK, Taylor & Francis Ltd, v. 4, n. 2, pp. 143-161, 1997.

WOLF, Thomas. A cognitive model of musical sight-reading. **Journal of Psycholinguistic Research.** New York, Plenum Press, v. 5, n. 2, 1976.

BIBLIOGRAFIA

COSTA, José Francisco da. **Aprendizagem pianística na idade adulta: sonho ou realidade?** 2004. 101 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERRARI, Susana Neto. **Fritz Jank: pioneirismo brasileiro na arte de acompanhar.** 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOORE, Gerald. **The unashamed accompanist.** New York: The Macmillan Company, 1944. 84 p.

PSICOLOGIA Cognitiva. Disponível em: <http://encyclopedia-pt.snyke.com/articles/psicologia_cognitiva.html>. Acesso em: 12 dez. 2007.

RISARTO, Maria Elisa Ferreira. **A leitura à primeira vista e o ensino de piano.** 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

SAMUEL SANDERS. Disponível em <<http://www.answers.com/topic/samuel-sanders>>. Acesso em 11 nov. 2008.

WILLEMS, Edgard. **Las bases psicológicas de la educacion musical.** Argentin: Eudeba Editorial Universitaria, 1969. 3ª ed. 208 p.