

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

MAURA DE MOURA GODOY

INTERPRETAÇÃO MUSICAL COMO EXPERIÊNCIA TECNO-ESTÉTICA NA
FORMAÇÃO TÉCNICA EM REGÊNCIA

São Paulo

abril/2026

MAURA DE MOURA GODOY

INTERPRETAÇÃO MUSICAL COMO EXPERIÊNCIA TECNO-ESTÉTICA NA
FORMAÇÃO TÉCNICA EM REGÊNCIA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Freire.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica, Cultura e Sociedade

Projeto de Pesquisa: Cultura Técnica e Tecnoestética na Educação Tecnológica

São Paulo

Abril/2026

Godoy, Maura de Moura

G589i

Interpretação musical como experiência técnico-estética na formação técnica em regência / Maura de Moura Godoy – São Paulo: CPS, 2026.

141 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Freire.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2026.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Interpretação musical. 3. Técnico-estética. 4. Plano complementar. 5. Técnico em regência. I. Freire, Emerson. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

MAURA DE MOURA GODOY

INTERPRETAÇÃO MUSICAL COMO EXPERIÊNCIA TECNO-ESTÉTICA NA
FORMAÇÃO TÉCNICA EM REGÊNCIA



Documento assinado digitalmente

EMERSON FREIRE

Data: 22/06/2026 14:34:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Emerson Freire

Orientador - CEETEPS



Documento assinado digitalmente

MARIO RODRIGUES VIDEIRA JUNIOR

Data: 23/06/2026 11:45:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mário Rodrigues Videira Junior

Examinador Externo - USP



Documento assinado digitalmente

PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

Data: 22/06/2026 19:18:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

Examinador Interno/Colaborador – UNESP/CEETEPS

São Paulo, 14 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

Ao João Lourenço e à Lis, pela compreensão nas ausências, por me apoiarem e darem todo o carinho e suporte necessários à pesquisa.

Ao meu orientador Dr. Emerson Freire, pela atenção, pelos preciosos ensinamentos, carinho e cuidado em respeitar as angústias trazidas ao longo da pesquisa.

Ao Dr. Paulo Constantino pela confiança e preocupação constante em dialogar saudavelmente sobre a formação em música de nível técnico.

Ao Dr. Mario Videira pela pronta disponibilidade, pelo olhar carinhoso à pesquisa e feedbacks tão necessários e enriquecedores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pelos incontáveis ensinamentos.

A todos os funcionários da unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, pela cordialidade sempre dispensada quando os suportes são necessários.

À Sandra Lee de Carvalho, diretora da Etec de Artes, aos João Lourenço de Paula e Silva e Veridiana Ferreira, que contribuíram na transição da coordenação pedagógica e ao César Augusto Albino, coordenador do curso Técnico em Regência, por acolherem a pesquisa e colaborarem para que fosse finalizada com sucesso.

Aos colegas docentes da Etec de Artes, pelas conversas diárias e trocas de experiências tão ricas à busca pelo sucesso na educação.

Aos meus pais José Miguel e Ivone, minha irmã Julia e cunhado Wilker, pela escuta e palavras encorajadoras que certamente incentivaram o caminho até aqui.

Aos discentes que participaram da pesquisa, pelo entusiasmo empático e por contribuírem de forma tão leve e responsável nas noites no laboratório de pianos.

Fantasia
É poesia
Que antes do som prenuncia
Que já está no ar
O que vai nascer
É sintonizar
E reconhecer (...)
Universo é um só verso
Que transforma o som em sucesso (...)
Universo vive imerso nas canções
E às vezes aparece imenso
Intenso, suspenso, tão denso
(Luiz Tatit e Paulo Tatit)

RESUMO

GODOY, M. de M. **Interpretação Musical como Experiência Tecno-Estética na Formação Técnica em Regência.** 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2026.

O presente trabalho tem por objetivo observar quais contribuições a interpretação musical, entendida como espaço de exercício tecno-estético, pode oferecer à formação Técnica em Regência. A pesquisa parte da constatação de que, na Educação Profissional Tecnológica, especialmente no curso Técnico em Regência da Escola Técnica Estadual de Artes (Etec de Artes), a disciplina de Piano Complementar constitui-se em espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências musicais que articulam técnica e estética, favorecendo uma prática interpretativa mais sensível e consciente. O interesse pelo tema decorre de experiências docentes e inquietações acerca do lugar da interpretação musical nos processos formativos, ainda frequentemente marcados por abordagens tecnicistas e fragmentadas. Fundamentada em referenciais que compreendem a interpretação musical como processo hermenêutico e criativo, bem como na noção de tecno-estética de Gilbert Simondon, em diálogo com as reflexões acerca da Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa entende a interpretação não apenas como resultado da execução técnica, mas como prática formativa capaz de articular corpo, gesto, técnica e expressão estética. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em dois eixos articulados: uma fundamentação teórica e uma investigação empírica, desdobrada em duas etapas complementares — documental e de campo. A primeira etapa consiste na análise documental do Plano de Curso Técnico em Regência do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A segunda fase, orientada pela pesquisa participativa, propõe atividades pedagógicas interdisciplinares na Etec de Artes, articulando os saberes desenvolvidos nas disciplinas Instrumento Complementar: Piano III e Regência III – Teoria e Prática Coral. A triangulação dos dados – composta por diários de bordo, partituras anotadas e discussão focal com os participantes -, permitiu compreender como a experiência tecno-estética atravessa a formação técnica. Os resultados indicam que a dimensão interpretativa e inventiva própria da regência aponta para a necessidade de uma formação que relacione, de modo

orgânico, domínio técnico e a sensibilidade estética. Nesse contexto, a perspectiva tecnológica propõe um deslocamento formativo capaz de provocar inquietações e de reconfigurar o papel da técnica na constituição dos sujeitos da Educação Profissional Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Interpretação Musical. Tecnológica. Piano Complementar. Técnico em Regência.

ABSTRACT

GODOY, M. de M. **Musical Interpretation as a Techno-Aesthetic Experience in Technician in Conducting course.** 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2026.

This study aims to observe what contributions musical interpretation, understood as a space for techno-aesthetic exercise, can offer to Technical Conducting training. The research starts from the observation that, in Vocational and Technological Education, especially in the Technical in Conducting course at the State Technical School of Arts (Escola Técnica Estadual de Artes – Etec de Artes), the Group Piano discipline constitutes a privileged space for the development of musical skills that articulate technique and aesthetics, favoring a more sensitive and conscious interpretative practice. The interest in the topic stems from teaching experiences and concerns about the place of musical interpretation in formative processes, which are still frequently marked by technicist and fragmented approaches. Based on references that understand musical interpretation as a hermeneutic and creative process, as well as on Gilbert Simondon's notion of techno-aesthetics, in dialogue with reflections on Professional and Technological Education, the research understands interpretation not only as a result of technical execution, but as a formative practice capable of articulating body, gesture, technique, and aesthetic expression. This qualitative research was developed along two interconnected axes: a theoretical foundation and an empirical investigation, unfolding in two complementary stages—documentary and field research. The first stage consists of a documentary analysis of the Technical Course Plan in Conducting at the Paula Souza State Center for Technological Education. The second phase, guided by participatory research, proposes interdisciplinary pedagogical activities at the Etec de Artes, articulating the knowledge developed in the subjects Complementary Instrument: Piano III and Conducting III – Theory and Choral Practice. The triangulation of data—comprising logbooks, annotated scores, and focused discussions with participants—allowed us to understand how the techno-aesthetic experience permeates technical training. The results indicate that the interpretative and inventive dimension inherent in conducting points to the need for training that organically connects technical mastery and

aesthetic sensitivity. In this context, the techno-aesthetic perspective proposes a formative shift capable of provoking questions and reconfiguring the role of technique in the constitution of subjects in Vocational and Technological Education.

Keywords: Vocational and Technological Education. Musical Interpretation. Techno-aesthetics. Secondary Piano. Technician in Conducting.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista das competências descritas no capítulo 3 do Plano de Curso de Regência.	63
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto externa Etec de Artes (esquerda) e Etec Parque da Juventude (direita)	52
Figura 2 – Proposta de carga horária por componente curricular- 1º módulo.	66
Figura 3 – Proposta de carga horária por componente curricular- 2º módulo.	67
Figura 4 – Proposta de carga horária por componente curricular- 3º módulo.	67
Figura 5 – Foto do laboratório de pianos da Etec de Artes	69
Figura 6 – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas – IC: PI	71
Figura 7 – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas – IC: PII	73
Figura 8 – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas – IC: PIII	74
Figura 9 – Anotações de partitura de P2 (c. 9-11)	79
Figura 10 – Anotações de partitura de P6 (c. 13-18)	82
Figura 11 – Anotações de partitura adaptada de P11 (c. 1-21)	84
Figura 12 – Anotações de partitura de P8 (c. 4-9)	87
Figura 13 – Anotações de partitura de P7 (c. 67-69)	89
Figura 14 – Anotações de partitura de P12 (c. 77)	91
Figura 15 – Anotações de partitura de P12 (c. 81)	91
Figura 16 – Anotações de partitura provisória de P5 (c. 15-17)	96
Figura 17 – Anotações de partitura de P10 (c. 10-15)	99

LISTA DE SIGLAS

CEETEPS.....	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNCT.....	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CORALUSP.....	Coral da Universidade de São Paulo
CPS	Centro Paula Souza
EPT.....	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM.....	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETECs.....	Escolas Técnicas
IC: PI	Instrumento Complementar: Piano I
IC: PII	Instrumento Complementar: Piano II
IC: PIII	Instrumento Complementar: Piano III
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEOT.....	Modo de existência dos objetos técnicos
RIIITPC.....	Regência III: Teoria e Prática Coral
SATB.....	Soprano, Contralto, Tenor e Baixo
STB.....	Soprano, Tenor e Baixo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL.....	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. INTERPRETAÇÃO MUSICAL, PERFORMANCE E TECNOESTÉTICA	22
1.1. Interpretação musical e performance	22
1.1.1 <i>Interpretação musical</i>	23
1.1.2 <i>Performance</i>	25
1.2. Do Registro ao Gesto: A Trajetória Histórica do Intérprete Musical e a Configuração Estética da Partitura.....	28
1.3. Tecno-estética e o desenvolvimento da interpretação.....	32
CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM REGÊNCIA E A TECNO-ESTÉTICA .	40
2.1 Educação Musical e a Formação em Música	40
2.1.1 <i>Regência Musical</i>	44
2.2 Currículos na educação profissional técnica	47
CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	51
2.3 Lócus da pesquisa	51
2.4 Delineamento geral da pesquisa: duas fases metodológicas	52
2.4.1 <i>Aproximações metodológicas da pesquisa empírica</i>	53
2.5 Papel da professora-pesquisadora e natureza participante da investigação.....	54
2.5.1 <i>Implicações metodológicas da dupla posição: potencialidades e riscos</i>	55
2.6 Participantes da pesquisa e considerações éticas	55
2.6.1 <i>Condições da pesquisa e reflexos na condução</i>	57
2.7 Procedimentos de análise dos dados e rigor metodológico	59
2.7.1 <i>Indicadores de desenvolvimento musical e critérios analíticos</i>	59
2.7.2 <i>Níveis de desenvolvimento e desigualdades entre estudantes</i>	60
CAPÍTULO 4. ANÁLISES E RESULTADOS	62
4.1 O plano de curso do técnico em regência do Centro Paula Souza	62

4.1.1	<i>A aula de piano complementar</i>	68
4.2	Análise da pesquisa empírica	76
4.2.1	<i>Nesta Rua</i>	76
4.2.2	<i>Solfeggio</i>	80
4.2.3	<i>Deus Lhe Pague</i>	86
4.2.4	<i>Dirait-On</i>	88
4.2.5	<i>Negro Gato</i>	92
4.2.6	<i>Maria, Maria</i>	94
4.2.7	<i>Feminina</i>	97
4.2.8	<i>Síntese</i>	101
CODA		106
REFERÊNCIAS		109
APÊNDICE A – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)		116
APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS - Discussão focal		118
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO FOCAL – 4/12/2025		119
APÊNDICE D – REGISTRO AUDIOVISUAL DOS PROCESSOS DOS PARTICIPANTES		141

MEMORIAL

A presente pesquisa é atravessada por uma trajetória docente construída no âmbito da Educação Profissional Tecnológica, particularmente no ensino técnico em música. Desde 2012, atuo como docente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, mais especificamente na Etec de Artes¹, desenvolvendo atividades nos cursos técnicos em Canto e Técnico em Regência. Ao longo desse percurso, a vivência cotidiana em sala de aula, aliada ao olhar atento dos processos formativos dos estudantes, constituiu o solo a partir do qual emergiram as inquietações que culminaram nesta investigação.

Minha formação acadêmica em Música — Bacharelado em Piano Popular, Licenciatura em Música e Especialização Lato Sensu em Docência Superior em Música — possibilitou uma atuação docente que transita entre diferentes dimensões do fazer musical: a técnica instrumental, a prática interpretativa, a mediação pedagógica e a reflexão crítica sobre os modos de ensinar e aprender música em contextos formais. Essa multiplicidade formativa contribuiu para o desenvolvimento de um olhar sensível às tensões presentes entre técnica e expressão no ensino musical, especialmente no contexto da formação de regentes.

No exercício da docência, particularmente nas aulas de piano complementar do Técnico em Regência, uma questão que sempre se manteve presente era a consciência de que não se tratava de uma formação de pianistas, mas de regentes que usavam o piano como meio para dar substrato à própria atuação profissional. Assim, passaram a se tornar recorrentes algumas inquietações relacionadas ao lugar da interpretação musical nos processos formativos. Observou-se que, não raramente, o desenvolvimento técnico-instrumental ocupava uma posição central, enquanto aspectos expressivos, interpretativos e sensíveis permaneciam secundarizados ou pouco explicitados nas práticas pedagógicas. Essa constatação, inicialmente empírica e situada, passou a demandar reflexão mais sistemática, sobretudo quando confrontada com a função do regente enquanto intérprete-mediador da realização musical coletiva.

As aulas coletivas de piano complementar, frequentemente organizadas em espaços equipados com pianos digitais ou teclados eletrônicos, apresentam condições que favorecem o atendimento grupal, sobretudo por meio do uso de fones de ouvido. Embora tal configuração

¹ A Etec de Artes é uma escola vocacionada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza que oferta cursos dentro dos Eixos Tecnológicos de ‘Produção Cultural e Design’ e ‘Hospitalidade, Turismo e Lazer’. Em 2025 ofertava os cursos técnicos em Canto, Dança, Paisagismo, Processos Fotográficos, Regência e Teatro, além dos cursos de Ensino Médio com Habilitação Técnica em Design de Interiores, Eventos e Processos Fotográficos e das Especializações em Composição e Arranjo e Dança a Dois.

traga benefícios logísticos e pedagógicos, ela também revelou limites importantes: o uso constante dos fones tende a reduzir as trocas sonoras entre os estudantes, restringindo experiências de escuta compartilhada, experimentações criativas a partir dos processos coletivos e construção conjunta de sentidos musicais. Como consequência, observou-se, em diversas situações, a emergência de execuções tecnicamente corretas, porém com pouco desenvolvimento de intenção interpretativa e de construção expressiva (GODOY, 2020).

Essas experiências suscitaram questionamentos mais amplos sobre os modelos formativos vigentes na Educação Profissional Tecnológica em música, especialmente no que se refere à formação do regente. Tornou-se evidente que formar esse profissional exige mais do que o domínio de habilidades técnicas: implica desenvolver uma linguagem musical sensível, capaz de articular técnica, escuta, gesto e sentido. A interpretação musical, nesse contexto, deixou de ser compreendida como um elemento acessório ou posterior à técnica, passando a ser reconhecida como parte constitutiva do próprio processo formativo.

Foi a partir desse entrelaçamento entre prática docente, experiência institucional e inquietações pedagógicas que se delineou o problema central desta pesquisa. O memorial, assim, não apenas contextualiza a trajetória da pesquisadora, mas explicita o modo como a vivência profissional atuou como disparadora da investigação, orientando escolhas teóricas, metodológicas e empíricas que estruturam o trabalho apresentado a seguir.

INTRODUÇÃO

A presença do piano como disciplina complementar é uma prática recorrente em cursos de música, tanto em contextos de formação superior quanto técnica. No âmbito desta pesquisa, considera-se que as aulas de piano complementar no curso Técnico em Regência devem utilizar o instrumento como um recurso pedagógico e musical voltado às demandas específicas da atuação do regente, tais como a realização de aquecimentos vocais, o estudo e a análise de peças musicais e o acompanhamento harmônico em ensaios e apresentações. Nessa configuração, o ensino do piano não visa à formação de pianistas, mas à utilização do instrumento como ferramenta de apoio à formação musical e profissional.

Levantamentos anteriores indicam que muitos programas de ensino coletivo de piano mencionam, de forma predominante, conteúdos de cunho tecnicista, sem contemplar aspectos expressivos como dinâmica, interpretação, fraseado e outras articulações musicais relevantes (GODOY, 2020; 2024). Embora essa omissão nos materiais analisados não implique necessariamente a ausência desses elementos na prática pedagógica, sua não explicitação nos textos consultados não contribuiu para elucidar os desafios enfrentados na atuação docente.

Assim, no contexto da Educação Profissional Tecnológica [EPT], especialmente em áreas artísticas como a Regência, torna-se cada vez mais urgente repensar os modelos formativos que ainda operam sob uma lógica instrumentalizante e fragmentada, muitas vezes centrada apenas na aquisição de habilidades técnicas. Formar um regente vai além do domínio técnico, assumindo a dimensão interpretativa como papel central.

O regente é o profissional responsável por conduzir a realização musical coletiva, sendo não apenas um executor de gestos técnicos, mas um intérprete que media, comunica e ressignifica a obra musical em cada performance. Sua atuação envolve dimensões técnicas, expressivas, comunicacionais e pedagógicas, exigindo a articulação entre o conhecimento técnico e a sensibilidade estética. É o mediador entre a obra, o grupo regido – seja ele vocal, instrumental ou voco-instrumental - e o público (WIGGLESWORTH, 2019); é aquele que organiza os sons e os silêncios, mas também aquele que interpreta, cria e comunica sentidos por meio da música. Entendê-lo como intérprete implica reconhecer que sua prática produz significados que emergem do gesto, da escuta e da relação com os músicos, configurando a interpretação como um processo vivo, relacional e inventivo.

Nesse ponto, a reflexão do filósofo Gilbert Simondon (1998; 2020) torna-se particularmente fecunda ao propor uma cultura técnica que inclui a dimensão estética do fazer. Em sua concepção, a experiência técnica é também uma experiência sensível: o gesto técnico carrega uma dimensão estética. Há, em seu pensamento, uma relação direta entre técnica e cultura, constituindo uma fruição estética. Argumenta que a técnica não deve ser vista apenas como um conjunto de instrumentos utilitários, mas como um campo dotado de valor estético intrínseco. Desenvolve um raciocínio que aponta para aquilo que denomina tecno-estética, isto é, a possibilidade de compreender a prática técnica como experiência sensível, na qual gesto, matéria e ação se articulam de modo expressivo. A dimensão estética, portanto, não se encontra apenas no resultado da ação técnica, mas no próprio processo de realização, quando o sujeito estabelece uma relação sensível com os materiais, os instrumentos e os modos de fazer. Desse modo, a técnica pode ser compreendida também como espaço de elaboração estética e cultural, no qual se articulam conhecimento, invenção e sensibilidade.

Compreendida nessa perspectiva, a experiência tecno-estética permite pensar a prática musical como um espaço no qual técnica e sensibilidade se articulam de modo indissociável. Neste viés, desloca-se a técnica de uma função meramente instrumental para situá-la como parte constitutiva da experiência interpretativa. É nesse horizonte que a interpretação musical pode ser entendida como um processo que envolve escolhas, escuta e elaboração sensível, articulando saberes técnicos e estéticos na construção da prática musical.

Em consonância, os estudos sobre interpretação musical propõem uma abordagem que vê a interpretação não como mera reprodução, mas como um processo formativo e hermenêutico (DART, 1990; ALBANO DE LIMA, 2006; APRO, 2006). Segundo os autores, interpretar envolve um conjunto de decisões e ajustes construídos na relação com a partitura, contexto e experiência do intérprete. Assim, adota-se nesta pesquisa que "a interpretação, enquanto experiência, (...) é um saber prático" (ALBANO DE LIMA, 2023, p. 73), adaptável, ajustado a cada situação real. Defende-se que a subjetividade do intérprete é fundamental, pois ela participa ativamente do processo de compreensão e significado da obra, sempre em movimento de revisão e expansão do entendimento. Portanto, a expectativa hermenêutica visa que o intérprete vá além da técnica pura, incorporando elementos subjetivos e interpretativos que enriqueçam a performance.

A perspectiva da tecno-estética na EPT amplia a compreensão da formação para além da mera aquisição de competências técnicas, ao incorporar dimensões sensíveis, criativas e subjetivas ao processo educativo. Pensar a formação profissional a partir da tecno-estética

implica reconhecer que os saberes técnicos não são neutros, mas atravessados por práticas culturais, percepções estéticas e modos de sentir e agir no mundo (FREIRE, 2020). Esse entendimento valoriza a experiência do corpo, da criação e da invenção no fazer técnico, contribuindo para uma educação mais integral e crítica, em que o estudante é visto como um sujeito sensível, produtor de sentidos e não apenas executor de tarefas.

Assim, ao compreender a experiência tecno-estética como um processo pedagógico potente, assume-se que a interpretação musical não é apenas o resultado final da prática, ou um acessório posterior, mas parte de um percurso formativo capaz de produzir subjetividades, afetos e sentidos no próprio ato de formar.

Embora a regência musical seja abordada em diferentes níveis formativos, especialmente em cursos de licenciatura e bacharelado em música, a produção acadêmica voltada à formação profissional de nível técnico em regência ainda é reduzida. No contexto da EPT, destacam-se investigações pontuais, como a de Rosa dos Santos (2020), que analisa a articulação entre aspectos técnicos e estéticos na formação do Técnico em Regência da Etec de Artes, problematizando a permanência de modelos conservatoriais. De modo complementar, Tineo (2020) discute as competências necessárias à atuação do regente coral nesse contexto formativo, enquanto Sousa (2018) evidencia a centralidade da articulação entre teoria e prática ao investigar o estágio curricular em um curso Técnico em Regência. Estudos de mapeamento da Educação Profissional em música no Brasil também apontam uma lacuna entre a existência de cursos técnicos e a produção científica dedicada à análise desses contextos (OLIVEIRA, SIMÕES, OLIVEIRA, 2022). Desse modo, a formação técnica em regência permanece um campo ainda pouco explorado, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da interpretação musical como eixo formativo, o que justifica a presente investigação.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa ‘Educação Tecnológica, Cultura e Sociedade’ e ao Projeto de Pesquisa ‘Cultura Técnica e Tecnoestética na Educação Tecnológica’, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS. Os estudos desenvolvidos no âmbito do Programa têm explorado as relações entre técnica e arte na formação, abrangendo campos como o design, o cinema, as artes plásticas e a música. A presente investigação dá continuidade a essas discussões, propondo um olhar crítico sobre a formação do regente técnico.

Diante desse contexto, esta dissertação propõe investigar que/quais contribuições o desenvolvimento da interpretação musical, enquanto experiência tecno-estética, pode trazer para a formação profissional do Técnico em Regência.

Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa é observar como a interpretação musical – entendida enquanto espaço de exercício tecno-estético - pode ser trabalhada na formação técnica em Regência. Os objetivos específicos que orientam este estudo são:

1. Entender a relação entre interpretação musical e tecno-estética;
2. Observar a relação entre interpretação musical e tecno-estética na formação técnica em regência;
3. Realizar estudo direcionado do documento do curso Técnico em Regência, do CEETEPS;
4. Realizar uma pesquisa empírica para observar de que forma a interpretação musical como experiência tecno-estética contribui para a formação profissional do Técnico em Regência.

Para atender aos objetivos propostos, esta pesquisa de natureza qualitativa foi estruturada em dois eixos principais. O primeiro eixo da pesquisa traz a fundamentação bibliográfica. O segundo eixo da pesquisa foi dividido em duas etapas complementares. A primeira etapa assume caráter exploratório e dedica-se à análise documental do Plano de Curso do Técnico em Regência do CEETEPS, com o objetivo de identificar os espaços formativos previstos para o desenvolvimento da interpretação musical sob uma perspectiva tecno-estética, com especial atenção às competências gerais do curso e às competências e habilidades relacionadas ao componente curricular de Piano Complementar ao longo dos três módulos. A segunda etapa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa participante, de alcance descritivo-interpretativo, que busca compreender como a interpretação musical se constrói ao longo do processo formativo a partir das experiências vividas pelos participantes, sem a pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas (GIL, 2008; FLICK, 2009; MIKSZA et al., 2023). Esta etapa foi desenvolvida no contexto das aulas de Piano Complementar do 3º módulo do curso Técnico em Regência, em articulação com o componente Regência III – Teoria e Prática Coral. Para tanto, o lócus empírico de observação é o curso Técnico em Regência da Etec de Artes, que, desde 2014 oferece aos alunos aulas de piano complementar ao longo dos três semestres da formação. Este componente curricular pode ser compreendido como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem interpretativa, especialmente se orientado por uma abordagem pedagógica que promova o equilíbrio entre os binômios teoria x prática, técnica x estética, execução x criação.

À luz do processo investigativo, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. Os fundamentos teóricos presentes no Capítulo 1 sustentam a pesquisa, articulando as noções de

interpretação musical, performance e experiência tecno-estética. O segundo capítulo aprofunda a discussão sobre a tecno-estética na formação do regente, contextualizando a Educação Musical de forma mais ampla, a Formação Musical e a Regência Musical, com especial atenção às práticas formativas e às especificidades do nível técnico profissionalizante. O Capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizando o contexto investigado, os participantes, os materiais analisados e as estratégias de produção e organização dos dados, em consonância com a abordagem qualitativa adotada. O Capítulo 4 apresenta e discute os dados da pesquisa realizada em suas duas etapas: a análise documental verifica os possíveis espaços de desenvolvimento da interpretação como experiência tecno-estética; já a investigação empírica observa como o desenvolvimento da interpretação musical, compreendida como experiência tecno-estética, contribui para a formação profissional do Técnico em Regência. Por fim, na Coda, retomam-se os principais achados da pesquisa e seus desdobramentos.

Preferiu-se denominar esta última seção de Coda, em substituição a ‘Considerações Finais’, por analogia à função estrutural que o termo desempenha na forma musical. Na teoria musical, a coda designa a seção conclusiva de uma obra ou movimento, responsável por conduzir ao fechamento do discurso musical, frequentemente reafirmando ou projetando a ideia final do percurso sonoro (DOURADO, 2004). Diferentemente de uma simples retomada do material anteriormente exposto, a coda atua como um prolongamento conclusivo, no qual os elementos apresentados ao longo da obra se organizam em direção a um desfecho. Assim, a adoção do termo busca enfatizar não uma recapitulação dos tópicos desenvolvidos na pesquisa, mas o encaminhamento final das reflexões aqui construídas.

CAPÍTULO 1. INTERPRETAÇÃO MUSICAL, PERFORMANCE E TECNOESTÉTICA

Ao longo da história da educação musical de nível técnico, observa-se uma predominância de abordagens pedagógicas que enfatizam a dicotomia entre teoria e prática, fortemente influenciadas por uma herança conservatorial (ROSA DOS SANTOS, 2020, p. 18). Tal tradição consolidou processos formativos marcados por uma centralidade da prática instrumental, frequentemente orientados por métodos que priorizam o desenvolvimento técnico-mecânico dos estudantes, em especial por meio do treinamento de mãos e dedos. Essa prática, muitas vezes, se estrutura a partir de um modelo baseado no ensaio-e-erro, o que tende a reduzir o aprendizado a um processo meramente técnico (FONTERRADA, 2005, p. 108).

Nesse contexto, torna-se essencial repensar o papel da interpretação musical (e da performance) não apenas como reprodução fiel de uma partitura, mas como linguagem expressiva, capaz de articular dimensões técnicas e estéticas de maneira integrada.

1.1. Interpretação musical e performance

Há algum tempo que se observa na área musical uma profícua discussão sobre termos como interpretação musical, prática, execução e performance (DART, 1990; APRO, 2006; ALBANO DE LIMA, 2006; LABOISSIÈRE, 2007; ALMEIDA, 2011; MENEZES, KAYAMA, 2019), bem como seus envolvimento nos processos conceituais e performáticos. Para além, nota-se que “no meio acadêmico musical, a palavra *performance* é empregada com um significado similar ao das palavras *interpretação*, *execução* e *prática*. (...) No entanto, etimologicamente as três palavras têm sentidos diferenciados” (ALBANO DE LIMA, 2006, p. 12). Observamos também uma problemática no senso comum desses termos: Não é raro ouvirmos comentários sobre a interpretação de atores e músicos após uma apreciação artística musical, teatral ou cinematográfica. Esses comentários referem-se à interpretação ou à performance?

Sem a intensão de aprofundamentos nas definições de todos os termos citados, o texto que se segue pretende discutir concepções sobre interpretação musical e performance, com ênfase em abordagens que os situam como processo de construção de linguagem. Serão também examinadas implicações pedagógicas dessa compreensão associando, posteriormente, ao

conceito de tecno-estética, com vistas à promoção de uma formação musical mais integrada e expressiva, na qual a técnica instrumental sirva à realização de intenções musicais e não à sua substituição.

A proposta deste estudo se ancora na premissa de que a interpretação deve ser integrada ao desenvolvimento técnico, e não como uma conquista posterior ou acessória. Conforme aponta Marília Laboissière (2007), a construção de uma linguagem interpretativa exige o engajamento com os elementos estruturais da obra – como fraseado, articulação, dinâmica e agógica – mas também com sua dimensão estética, histórica e afetiva. Tal perspectiva demanda, do músico em formação, não apenas o domínio das ferramentas instrumentais, mas o desenvolvimento de uma escuta crítica e reflexiva, capaz de orientar decisões interpretativas coerentes e sensíveis.

1.1.1 Interpretação musical

A distinção entre interpretação e performance na música caracteriza-se por uma diferenciação entre processos que, embora relacionados, atuam em níveis distintos dentro do fenômeno musical. Interpretação refere-se ao processo intelectual, estético e criativo de construção de uma concepção particular de uma obra musical.

No livro *Interpretação da Música*, Thurston Dart (1990) discorre logo no primeiro capítulo – O Problema – sobre questões relevantes da interpretação no âmbito da música antiga, como um problema essencialmente histórico e hermenêutico, decorrente do caráter recriativo da música enquanto arte temporal. Diferentemente das artes visuais ou da literatura, a obra musical só adquire existência plena no momento da execução, mediada por um sistema de notação que não representa o som em si, mas símbolos convencionais estilizados. Assim, a partitura não contém a obra de forma acabada, mas funciona como um conjunto de indícios que demandam decodificação informada. Dart chama atenção para o fato de que a significação desses símbolos não é estática nem universal, mas historicamente situada, resultado de convenções próprias de cada época. Ou seja, interpretar música antiga a partir de pressupostos notacionais e estéticos contemporâneos implica o risco de distorção profunda do sentido musical originalmente concebido pelo compositor.

Assim, a interpretação da música antiga é dos assuntos mais complexos. O principal elemento em que devemos necessariamente basear nossa interpretação – a notação musical – deve ser examinado com o maior cuidado possível. Antes de mais nada,

precisamos conhecer os símbolos exatos usados pelo compositor; depois, devemos descobrir o que significavam à época em que foram escritos; por fim, devemos expressar nossas conclusões em termos de nossa própria era, pois vivemos no século XX e não no século XVIII ou XV. (DART, 1990, p. 6-7)

Para Dart, a responsabilidade do intérprete consiste em um processo tripartido: reconhecer os símbolos tal como foram grafados, investigar seus significados no contexto histórico de produção e, finalmente, expressar essas conclusões no presente, uma vez que toda interpretação ocorre inevitavelmente no tempo do intérprete. Por isso, exige pesquisa em fontes históricas — tratados, prefácios, relatos e práticas documentadas — e, simultaneamente, discernimento crítico na aplicação dessas informações. O autor adverte contra a utilização indiscriminada de dados históricos, que pode conduzir à saturação interpretativa ou a anacronismos estilísticos, comprometendo a coerência musical. A interpretação, longe de ser um exercício de reprodução literal do passado, configura-se como um ato de mediação consciente entre obra, história e contemporaneidade, onde o intérprete assume um alto senso de responsabilidade ao expressar suas conclusões.

Semelhantemente, Sônia Albano de Lima (2005, 2006, 2010, 2022, 2023) concebe a interpretação musical como um processo hermenêutico, no qual o intérprete não apenas reproduz uma obra, mas se envolve em um movimento de construção de sentido que articula técnica, subjetividade e tradição. Argumenta que interpretar musicalmente é dialogar com a obra de arte — compreendê-la não como algo fixo ou estático, mas como um texto aberto, que demanda uma escuta atenta e uma resposta sensível por parte do intérprete.

Esse processo não se limita à leitura da partitura ou à execução correta das notas, mas exige uma postura investigativa e responsiva diante da obra. Assim como o leitor literário, o intérprete musical traz suas experiências, seu repertório cultural e afetivo, seus conhecimentos técnicos e estéticos, e, a partir desse conjunto com o encontro com a obra, constrói uma leitura própria, ainda que enraizada em critérios estilísticos e históricos. Albano de Lima enfatiza que essa leitura não é arbitrária: ela é orientada por um compromisso com o sentido da obra, que se revela no entrelaçamento entre os elementos estruturais e as intenções expressivas do intérprete.

Segundo Almeida (2011), a interpretação é um ato de elaboração que envolve reflexões, estudos, decisões e concepções prévias sobre o sentido, o estilo, as intenções do compositor e os elementos que compõem a estrutura da peça. Ela constitui uma atividade que antecede ou acompanha a execução, mas que orienta toda a preparação do executor, moldando a maneira como a obra será compreendida e apresentada. Seguem outras definições:

Ler uma partitura, logicamente, não é o mesmo que interpretá-la. Interpretar é dar intenções, sentidos e significados, o que está além da leitura, que é a decifração dos

códigos musicais, equivalente a ler um texto e reconhecer-lhe as palavras. Uma vez lido (assimilado e/ou decorado) o texto, passamos à construção dessas intenções e sentidos: buscamos referências, materiais, experiências, meios técnicos, para se chegar ao escopo de uma interpretação. (...) A intenção da interpretação não está no âmbito da escrita, mas na subjetividade do intérprete. (MENEZES; KAYAMA, 2019, p. 4-5)

A interpretação, portanto, é uma atividade que pressupõe uma leitura e uma compreensão do texto musical, podendo ser influenciada por tradições, escolas interpretativas ou uma concepção pessoal do intérprete. Trata-se de um exercício cognitivo e sensível em que o intérprete negocia entre os parâmetros oferecidos pela escrita musical, as possibilidades expressivas de seu instrumento e a sua própria subjetividade estética.

Diante das ‘possibilidades expressivas de seu instrumento’, reside um exercício constante por parte do intérprete de construção de sentido e significado sensorial e sonoro, respeitando as intenções inicialmente propostas. Assim “a interpretação musical pressupõe por parte do executante a escolha das possibilidades musicais contidas nos limites formais do texto e a *avaliação dessas possibilidades*” (ALBANO DE LIMA, 2006, p. 12 - grifo nosso). Entende-se aqui que a tomada de decisão do intérprete exige reflexão e habilidade prática, que viabilizará suas tentativas. Ou seja, a construção interpretativa pressupõe do músico um desenvolvimento em seu instrumento, no sentido do entendimento da potencialidade técnica daquele instrumento – que é diferente de ter uma virtuosidade -, pois é esse entendimento que lhe dará a liberdade e as ferramentas para transformar sua concepção sonora em som concreto e expressivo.

1.1.2 Performance

Como observado, a interpretação musical configura-se como um processo interno e subjetivo, no qual se articula a elaboração de uma intenção expressiva que se realizará através da prática do instrumentista/performer. Esse processo não se esgota na esfera privada da concepção musical: ao ser transposta para o contexto performático, a interpretação se transforma em performance.

Assim, a performance pode ser compreendida como uma atualização dinâmica da interpretação concebida, sujeita a adaptações e ressignificações. A passagem da interpretação musical para performance demanda um desenvolvimento técnico rigoroso, que abrange desde a formulação artística da ideia sonora até sua realização eficaz, possibilitando a materialização do fenômeno musical com coerência e sensibilidade.

A interpretação musical presume uma ação executória que se reveste de um sentido hermenêutico, já que a prática musical traz para si preocupações mais mecanicistas. A performance musical, no entanto, integra esses dois mundos, ela faz emergir a função tecnicista dessa prática musical e a obra musical propriamente dita, mas também, transmuta essa execução, por meio de processos interpretativos do executante, com o intuito de revelar relações e implicações conceituais existentes no texto musical. (ALBANO DE LIMA, 2006, p. 13)

Sônia Albano, aqui, define que a interpretação parte de uma leitura profunda do texto musical, requerendo um esforço de dar sentido àquilo que se executa a partir de um entendimento e transmissão de significado. Por outro lado, a prática musical – a experimentação do ato executório dessa obra – se foca na parte técnica, mecanicista, um momento que trata a música como um exercício de precisão. A performance musical une essas duas dimensões. Dessa forma, a performance musical equilibra elementos subjetivos da interpretação e ferramentas técnicas próprias para ‘dar vida’ à essas intenções interpretativas.

Podemos ver na performance um espaço de negociação entre objetividade e subjetividade — entre aquilo que a obra exige e aquilo que o intérprete propõe. A técnica, portanto, não é vista como um fim em si, mas como um meio de realizar escolhas interpretativas conscientes e intuitivas, que surgem de um processo reflexivo sobre a obra. A performance atualiza o trabalho da interpretação.

Ainda referendando trabalhos de Sônia Albano (2006), entende-se que se trata de uma manifestação concreta que incorpora, além das intenções do intérprete, variáveis externas como o espaço de apresentação, o público-alvo e as circunstâncias socioculturais do evento. “Podemos pensar a performance como um conjunto de escolhas, em qualquer nível de consciência, concebidas e efetivadas por um artista, grupo de artistas e, eventualmente, por observadores, que podem modificar o aspecto da obra de arte” (p. 14).

Assim, a visão da performance musical escapa à ideia de um ato puramente técnico ou racional, mas são escolhas que não estão restritas à plena consciência do artista. Elas ocorrem em múltiplos níveis: algumas são planejadas, outras são intuitivas ou até mesmo inconscientes. O performer realiza a obra não como uma repetição exata de algo fixado, mas como uma criação viva, moldada por decisões, intenções e por imprevistos. Essas escolhas performáticas não se limitam ao domínio do controle total. Durante a execução musical, inúmeros fatores externos atuam de forma direta no resultado, influenciando, às vezes decisivamente, o que acontece no momento do ato musical. Uma sala de concerto com acústica desfavorável, a ansiedade do intérprete, ou até um pequeno erro, transformam a experiência sonora tanto para quem executa quanto para quem ouve.

Portanto, performance passa a ser entendida como um evento sensorial e interpretativo, construído em tempo real por meio de uma interação entre o músico, o ambiente e a própria obra. Até as decisões inconscientes — aquelas que o intérprete não percebe que está tomando, mas que são fruto de sua formação, de sua escuta prévia, de seu corpo habituado a certos gestos — participam desse processo. A performance é menos sobre a reprodução de algo fixo e mais sobre a realização situada de uma experiência artística, permeada por variáveis que nem sempre estão sob o controle do intérprete.

Complementando o conceito, Frank Kuehn (2012) defende que a performance engloba elementos visuais. Afirma que “é notório que a prática performativa do concertista e do regente demanda, além de conhecimento musical, também entendimento acerca da sua representação mímica gestual no palco” (p. 9). Neste sentido, defende que a performance vai além da dimensão puramente sonora, destacando que, especialmente no caso de concertistas e regentes, a performance exige um cuidado com a comunicação corporal no palco - gestos, postura, expressões faciais e movimentos - que afetam como o público percebe e interpreta a apresentação. Seu conceito complementa o entendimento da performance como algo que envolve também uma dimensão visual e comunicacional, que pode ser tão importante quanto o som. Isso está ligado ao aspecto cênico da música, à presença de palco, à expressividade física — algo que impacta a experiência do público e é parte essencial da performance.

Adicionalmente, enquanto a interpretação requer um texto ou uma base prévia — como a partitura — que serve de guia, a performance pode envolver poéticas musicais que não dependem de um texto fixo, abrindo espaço para a improvisação e a criação coletiva ou individual no ato de execução, revelando sua natureza dinâmica e viva. Cada performance é uma nova enunciação, um novo momento de expressão, que revigora a dimensão performativa da música, permitindo múltiplas leituras e possibilidades de sentido.

Conclui-se, assim, que compreender os conceitos de interpretação e performance de forma integrada é fundamental para a formação do regente, pois permite ir além de uma abordagem puramente técnica. A interpretação, enquanto processo hermenêutico e sensível, envolve o engajamento subjetivo do intérprete com a obra, exigindo escuta, reflexão e escolhas expressivas fundamentadas em critérios estéticos, históricos e contextuais. A performance, por sua vez, é o momento em que essas escolhas se tornam experiência vivida, atualizando a interpretação em tempo real, em diálogo com o ambiente, o grupo e o público.

Ao adotar essa perspectiva ampliada, o regente desenvolve competências que articulam técnica e sensibilidade de forma mais orgânica e significativa. Essa articulação permite a

compreensão da interpretação como um processo tecno-estético potente e, portanto, constitutivo da formação artística profissional. Ou seja, o estudo da interpretação não visando a pura técnica ajudará o regente na performance.

1.2. Do Registro ao Gesto: A Trajetória Histórica do Intérprete Musical e a Configuração Estética da Partitura

A história da arte ocidental é marcada por transformações profundas nas formas de produção, circulação e recepção das obras, e a música, enquanto linguagem artística dotada de múltiplas camadas simbólicas, ocupa um lugar singular nesse processo. Desde as suas origens mais remotas, a música era transmitida por meio da oralidade, numa tradição em que o conhecimento passava de geração em geração por meio da escuta e da repetição. Era nesse espaço que o intérprete desempenhava um papel ativo na recriação do saber musical. Contudo, a consolidação da escrita musical — particularmente a partir da Idade Média e de modo mais sistemático na Renascença e no Barroco — alterou radicalmente essa lógica de transmissão. A partitura, enquanto código de registro, assumiu a função de preservar e padronizar a obra, ao mesmo tempo em que introduziu novos parâmetros de controle sobre a performance (ALBANO DE LIMA, 2006).

Entre as múltiplas possibilidades sonoras que emergem a partir da notação escrita, destaca-se, no contexto do século XVII, a prática improvisatória associada ao baixo contínuo². Os músicos da época usufruíam de considerável liberdade interpretativa, o que lhes permitia optar entre diferentes disposições — abertas ou fechadas — dos acordes, condensar ou expandir as estruturas harmônicas, bem como definir, segundo o caráter expressivo da obra ou as condições acústicas do espaço, a instrumentação mais adequada para a realização do acompanhamento (ALBANO DE LIMA, 2006, p. 50).

Em função da influência do pensamento cartesiano a atividade improvisatória e a liberdade de expressão foram perdendo força no Classicismo, abandonando gradativamente o

² Enquanto no Renascimento a característica típica era uma polifonia de vozes independentes, no Barroco foi um baixo firme e uma voz aguda ornamentada, sendo a coesão entre ambos assegurada por uma harmonia discreta. (...) No sistema de notação baixo contínuo o compositor escrevia a melodia e o baixo; o baixo era tocado num ou mais instrumentos de contínuo (cravo, órgão, alaúde), geralmente reforçado por instrumentos de apoio, (...) e acima das notas do baixo o executante colocava os acordes convenientes, cujas notas não estavam escritas, mas indicadas através de pequenas cifras ou sinais colocados acima ou abaixo das notas do baixo. (GROUT, D. J.; PALISCA, C. V., História da Música Ocidental. O baixo contínuo, 2007, p. 313)

baixo contínuo, o tratamento individualizado dos instrumentos e nos conjuntos camerísticos, originando a moderna concepção sinfônica (p. 55).

O Classicismo foi um período originário de um comportamento interpretativo cada vez mais restrito ao cumprimento das indicações descritas na partitura original. (...) Os compositores dessa fase registraram em suas partituras dados suficientes para suprir qualquer possível incompreensão dos intérpretes. (...) A busca por uma execução que expressasse com segurança o universo sógnico descrito na partitura foi a preocupação da maioria dos teóricos da época. (ALBANO DE LIMA, 2006, p. 56)

Essa mudança não apenas modificou a relação entre compositor, intérprete e público, como também refletiu transformações mais amplas no entendimento da arte e de sua função social. Segundo Albano de Lima (2006), a progressiva codificação do discurso musical fez com que o intérprete passasse a operar num espaço tensionado entre fidelidade ao texto escrito e liberdade expressiva. Se, por um lado, a partitura surge como um documento que autoriza a recriação da obra, por outro, ela também institui uma normatividade — uma expectativa de que a execução corresponda a um ideal formalizado de autenticidade.

Até o final do século XVIII, a música ocupava um lugar funcional na vida social. No Barroco e no Classicismo, a produção musical era intensamente vinculada ao sistema de patronagem, com encomendas frequentes e prazos apertados. A criação artística estava submetida a uma lógica de utilidade, e os músicos — compositores e intérpretes — eram frequentemente percebidos como artesãos ou servidores da nobreza, subordinados às demandas externas de seus empregadores. Em cidades como Viena, era comum que o público aristocrático consumisse concertos com a mesma regularidade e naturalidade com que participava de jantares ou reuniões sociais (VIDEIRA, 2006). A música, nesse contexto, não ocupava ainda o pedestal da alta arte, mas circulava dentro de uma estrutura hierárquica rígida, na qual o músico não detinha autonomia simbólica plena.

Essa configuração começa a ser desestabilizada com a ascensão do Romantismo, no início do século XIX, momento em que ocorre uma inflexão decisiva no pensamento estético e na posição social da arte. Com a emergência das noções de subjetividade, originalidade e expressão interior, a música deixa de ser vista apenas como forma agradável e ordenada de sons e passa a ser compreendida como veículo privilegiado das emoções humanas. Surge, nesse momento, a figura do ‘gênio’ — um artista movido por uma inspiração inatingível, cujo papel não é mais apenas agradar aos seus patronos, mas revelar verdades profundas do espírito humano (AGAZZI, 2024).

Essa reconfiguração impacta diretamente a função do intérprete e o uso da partitura. À medida que os compositores passam a escrever nas partituras instruções mais detalhadas —

dinâmicas, articulações, indicações de caráter —, intensifica-se o desejo de controle sobre a mensagem musical. No entanto, tal precisão não anula a necessidade de mediação interpretativa; pelo contrário, ela a exige em novos níveis. O intérprete romântico é chamado a ir além da leitura técnica: ele deve traduzir, por meio de sua performance, as nuances que o compositor teria desejado evocar, mesmo quando não estão diretamente nomeados no texto musical. A performance torna-se, então, um ato de reinterpretação sensível, em que fidelidade e subjetividade se entrelaçam de forma inseparável.

Beethoven (1770–1827) é um dos grandes exemplos dessa mudança. Sua música, pela complexidade formal e densidade expressiva, demanda escutas repetidas, conduzindo o ouvinte a um tipo de experiência que não se esgota na primeira audição. Cada obra adquire um valor quase sacral, como se fosse portadora de uma verdade única e irrepetível. Assim, o hábito de executar uma mesma peça em diferentes ocasiões, buscando novas camadas de significado, torna-se prática corrente. A música rompe com sua função meramente decorativa e conquista um novo lugar na hierarquia das artes, deslocando-se para o centro do debate cultural e filosófico da época.

Com essa valorização do gesto criativo, o virtuosismo passa a ser reinterpretado. O domínio instrumental agora é valorizado na medida em que serve à expressão subjetiva. O intérprete é alçado a uma posição de protagonismo, pois cabe a ele não apenas executar, mas revelar a ‘alma’ da obra. Nesse sentido, a música passa a ser concebida como extensão do sentimento, vinculando-se profundamente à interioridade do intérprete (AGAZZI, 2024).

No entanto, o século XX inaugura uma nova tensão. A valorização extrema da subjetividade e da liberdade interpretativa encontra resistência nos movimentos que defendem uma leitura mais objetiva e textual da partitura. O conceito alemão de *Werktreue* — ou ‘fidelidade à obra’ — ganha força, propondo que a performance ideal seja aquela que se mantenha o mais próxima possível das intenções do compositor, sem interferências pessoais do intérprete. Teóricos como Benedetto Croce denunciam o que consideram os excessos do virtuosismo romântico, clamando por uma abordagem mais racional e contida, baseada em uma reconstituição fiel da intenção original do compositor, com base na partitura e em estudos históricos-estilísticos (ABDO, 2000; AGAZZI, 2024).

Um exemplo desse cenário é a queixa do compositor Arnold Schönberg (1874 - 1951) sobre os exageros cometidos pelos intérpretes de sua época: “Deve-se ter na devida conta que [...] muitos artistas exageram ao exhibir com toda ansiedade as emoções que eram capazes de sentir [...] artistas que se acreditavam mais importantes do que a obra – ou, pelo menos, do que

o compositor” (SCHÖNBERG, 1984, p. 321 *apud* KUEHN, 2012, p. 11). Nota-se uma preocupação com a desmesurada aplicação de sentimentos e intensões nas performances.

Essa busca por neutralidade interpretativa, contudo, não se impõe de maneira absoluta. Figuras como o pianista canadense Glenn Gould surgem como contraponto, desafiando os cânones da performance ‘tradicional’ ao propor leituras alternativas, por vezes desconcertantes, das grandes obras do repertório. Gould faz da performance um campo de reflexão estética e filosófica, demonstrando que a partitura, ainda que seja um registro oficial, permanece aberta à pluralidade de interpretações. Sua prática escancara a dualidade essencial da linguagem musical escrita: ela é, ao mesmo tempo, documento e sugestão, prescrição e convite à invenção.

O maestro Herbert von Karajan (1908-1989) também ocupa lugar de destaque entre os maestros inovadores, sobretudo pela combinação de uma estética sonora de legato extremamente refinado com uma prática de ensaio que revela controle gestual minucioso e grande sensibilidade dinâmica. No documentário e DVD Herbert von Karajan in Rehearsal and Performance, que reúne ensaios da Sinfônica de Viena (Schumann, Sinfonia nº 4, novembro de 1965) e da Filarmônica de Berlin (Beethoven, Sinfonia nº 5, janeiro de 1966), observam-se gestos amplos nos fortes e, nos pianíssimos e passagens mais silenciosas, delicadeza de dedos, além de atenção acurada às mudanças de arco, à continuidade melódica e ao contraste dinâmico entre vozes orquestrais distintas. Por exemplo, O’Connor (2007) relata que no ensaio da Sinfonia nº 4 em Ré menor, op.120 de Schumann, Karajan inicia os tempos fortes com movimentos amplos do braço estendido, quase como *executioner*, e nos momentos suaves pede articuladamente para que os violinos sustentem uma nota até que ‘o som certo’ esteja presente, mostrando uma estética que privilegia o ideal do timbre perfeito e a conexão gestual entre maestro, músicos e partitura.

A postura de Karajan evidencia que o domínio técnico e a clareza gestual não visam apenas à reprodução fiel da partitura, mas à construção de um sentido sonoro. Em consonância, Albano de Lima afirma:

Apesar de os compositores registrarem cada vez mais na partitura as mínimas nuances, ainda assim elas produziam no texto musical padrões subjetivos de interpretação. Com isso ficou assegurado que, tanto na tradição oral como na tradição escrita, o percurso subjetivo do processo interpretativo nunca deixou de existir. (2006, p. 59)

A partitura, que pretende ser guia, passa a ser também limite; e o intérprete, entre o rigor da leitura e a exigência da expressividade, encontra seu campo de tensão e criatividade. Este processo histórico revela que a figura do músico intérprete não é estática: ela se reinventa conforme o contexto cultural, as tecnologias disponíveis e as expectativas da escuta. O estudo

dessa trajetória não apenas ilumina as práticas musicais do passado, mas também contribui para compreender os desafios enfrentados pelos intérpretes contemporâneos na busca por um equilíbrio entre técnica, fidelidade e sensação.

A trajetória histórica da arte musical — especialmente no que se refere à relação entre intérprete e partitura — revela um processo de constante negociação entre normas e liberdade, entre tradição e inovação. Sobre o entendimento da relação do músico com o registro dos símbolos na partitura, Dart (1990) nos mostra:

O sistema musical deve ser ouvido para que tenha significado, pois, embora os símbolos escritos possam ser compreendidos visualmente, não passam de mera representação altamente estilizada da música, e não música propriamente dita. Em outras palavras, analisar os pequenos sinais negros como se fossem música, compô-los num padrão intelectual ou visual agradável sem qualquer referência ao som implícito, são atividades que nada têm a ver com a música, mas com seus símbolos — e, na música, os únicos juízes são os ouvidos, não os olhos. (DART, 1990, p. 4)

Se considerarmos a música, em sua essência, como fenômeno sonoro, sendo a escuta sua forma primária de existência, a partitura deve ser compreendida como um dispositivo de mediação — uma tentativa de transcrição gráfica de uma realidade sonora que, por sua natureza, escapa à fixação total. Assim, não se pode atribuir à partitura o estatuto de instância originária da obra musical, uma vez que ela carrega consigo os limites inerentes a qualquer forma de representação.

1.3. Tecno-estética e o desenvolvimento da interpretação

A compreensão da interpretação e da performance como processos integrados evidencia que o fazer musical não se sustenta na separação entre concepção expressiva e realização técnica. Ao contrário, é na relação entre intenção, gesto, corpo, materialidade sonora e escuta que a linguagem musical se constitui. Revela-se assim, a necessidade de tensionar modelos formativos que privilegiam a técnica como instância autônoma ou meramente instrumental, sobretudo no âmbito da formação profissional. Diante disso, torna-se necessário aprofundar o debate sobre o estatuto da técnica na experiência musical, não apenas como meio de execução, mas como elemento implicado na produção de sentido e na formação do intérprete. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a relação entre técnica e estética, a partir das contribuições de Gilbert Simondon.

Em carta escrita a Jacques Derrida, publicada postumamente, Gilbert Simondon propõe uma inflexão significativa na maneira de conceber técnica e estética através da pergunta

provocadora lançada pelo filósofo — “Por que não pensar na fundação e talvez na axiomatização de uma esteto-técnica ou de uma tecno-estética?” (1998, p. 253). Para Simondon a experiência estética não se limita ao sensorial, à contemplação, mas emerge também do processo técnico, do gesto de trabalhar a matéria, da engenhosidade implicada no fazer.

Seu pensamento se enraíza em uma cultura técnica compreendida não como mero acúmulo de utilidades, mas como um campo sensível, dotado de valor e significação. Nas análises que desenvolve sobre máquinas e equipamentos, Simondon demonstra como esses artefatos encerram uma beleza própria, não apenas funcional, mas também estética, na medida em que são expressão de relações com o meio e, sobretudo, de uma inventividade humana encarnada no fazer técnico.

Para ele a experiência estética não se dá apenas naquilo que se apresenta sensorialmente [como na apreciação das artes, por exemplo], mas naquilo que se dá no processo da matéria trabalhada, no fazer. Ao deslocar a experiência estética artística para o desfrute tecno-estético, chamando a atenção para o desenvolvimento humano corporal, ele entende que esse desenvolvimento passa pela formação. Com isso, ao compreender os elementos técnicos e seu funcionamento, possibilita-se, no limite, o desenvolvimento de uma intuição, de uma fruição criativa.

Essa fruição criativa permite a abertura dos objetos técnicos e das máquinas no sentido de deixarem de ser monossóletos, prontos, fechados e apenas funcionais. Para Simondon, uma máquina não é apenas uma ferramenta ou equipamento, mas é um sistema técnico em evolução, fruto de invenções, transformações e relações com o meio que se transformam com o tempo, com os usos e com os contextos sociais e culturais – aberta para outras possibilidades. O desenvolvimento tecno-estético está potencialmente atrelado a uma outra maneira de pensar as máquinas, em um outro modelo de evolução técnica a partir de uma sensibilidade e uma capacidade de lidar com os materiais e os códigos.

Podemos pensar como técnica não apenas o conhecimento tecnológico computacional/digital, recursos industriais ou a própria máquina – como maquinário -, mas as soluções humanas na manipulação do mundo e dos materiais internos e externos / físicos e biológicos. O domínio de técnicas de cerâmica – como o observado na cultura dos povos originários – também é uma tecnologia. (NOVAES, 2024, aula 4)

Em seu livro *Modo de Existência dos Objetos Técnicos – MEOT* -, Simondon (2020) discorre sobre o homem como um articulador do conjunto de máquinas abertas, agindo como um organizador permanente, como um intérprete vivo. Assim, nessa analogia o homem atua como um coordenador e inventor permanente das máquinas que estão à sua volta, assim como

os músicos precisam do regente. Com base nessas ideias, podemos pensar o regente como um profissional que não apenas opera máquinas/técnicas, mas entende seus modos de existência, suas transformações e inter-relações. Ele atua como um articulador de sistemas técnicos, um mediador, alguém capaz de conectar diferentes tecnologias – ou técnicas –, compreender seu funcionamento e propor novas formas de usá-las de modo criativo e sensível.

Extrapolando um pouco é possível compreender demais maneiras de lidar com o fazer, como a manipulação do material musical enquanto exemplos da compreensão do próprio corpo enquanto máquina. Dessa forma, o corpo se torna um objeto aberto na própria ação, no movimento, na criação do fazer artístico. (...) Para Simondon a máquina não é um outro, mas uma continuidade do pensamento humano. (NOVAES, 2024, aula 4)

Dessa forma, esse pensamento ganha ressonância particular na formação técnica em Regência, onde o corpo do regente assume papel análogo ao das máquinas nas análises Simondonianas. O corpo não é um simples instrumento de mediação, mas um agente de transformação sensível, que incorpora gestualmente os códigos interpretativos e os converte em signos compartilháveis. A técnica, nesse contexto, não se opõe à sensibilidade – ela a constitui.

No âmbito da prática instrumental, a ‘ferramenta’ pode ser compreendida como a integração entre o corpo do músico e o instrumento, estabelecida pelo desenvolvimento da técnica. Ao assimilar os gestos necessários para a execução, o corpo não se limita a ações mecânicas, mas converte-se em veículo de expressão estética em unidade com o instrumento. Dessa forma, a prática musical configura-se como um processo mediador, no qual a técnica, articulada pela ação motora e sensorial, possibilita uma experiência estética que ultrapassa a simples destreza técnica.

É nesse ponto que a crítica de Simondon ao desequilíbrio cultural da modernidade se torna especialmente relevante. Para ele, a cultura tende a reconhecer como estéticos apenas certos objetos que possuem “cidadania no mundo das significações”, enquanto os objetos técnicos seriam destituídos de sentido, restritos à esfera da utilidade (2020, p. 54). Contra essa dicotomia, ele propõe a reintegração da técnica ao campo da significação, evidenciando que os artefatos são mediadores sensíveis entre o homem e o mundo.

Essa perspectiva é corroborada por Binda (2015, apud NOVAES, 2024), ao afirmar que a técnica, longe de restringir a experiência estética, a amplifica, permitindo ao ser humano descobrir novas potencialidades sensíveis em sua relação com o ambiente. A adaptação técnica, segundo esse ponto de vista, é tudo menos passiva: ela é criativa, inventiva e intrinsecamente formadora da aisthesis humana.

Assim, a tecno-estética tem uma função voltada para uma formação humana e para a sensibilidade com caráter que cria uma intuição para a inventividade. Se há energia investida na feitura de algo, há também valor, experiência e uma intuição formadora implicada nesse processo – aquilo que se pode chamar de tecno-valor, implicando um saber-fazer inseparável da fruição estética.

Contrapor cultura e tecnologia é algo incoerente para Simondon, uma espécie de ressentimento em relação às técnicas. Ele dizia ainda que um uso puramente utilitário das técnicas pela cultura, como simples encadeamentos de meios, é próprio de um julgamento pré-industrial, não faz mais sentido, ou pelo menos não deveria fazer (...). (FREIRE, 2014, p. 242)

Ou seja, para Simondon a técnica não é uma ameaça à cultura, mas sua possibilidade de expansão. Considerando que na formação musical a interpretação musical não pode ser compreendida como mera reprodução fiel de uma partitura, mas como um ato criativo que compõe, organiza e sustenta blocos de sensações — perceptos e afetos — que emergem da matéria sonora em sua vitalidade, esta linguagem não se constitui apesar da técnica, mas por meio dela.

Nesse ponto, é importante recuperar a noção de blocos de sensação, tal como elaborada por Deleuze e Guattari em *O que é filosofia?* (2010). Para os autores, a arte não se limita a reproduzir o mundo ou a comunicar ideias, mas cria blocos compostos de perceptos e afetos. Os perceptos não correspondem a simples percepções subjetivas, mas a paisagens sensíveis que permanecem independentemente de quem as experimenta: são cores, timbres, texturas, gestos sonoros que instauram uma presença estética própria. Já os afetos não se reduzem a emoções pessoais - do intérprete ou do ouvinte -, mas designam variações de intensidade, forças que atravessam tanto a obra quanto aqueles que a escutam e executam. Em conjunto, perceptos e afetos formam blocos que condensam sensações, constituindo a matéria própria da arte.

Na prática musical, essa concepção permite compreender a interpretação como criação de blocos de sensação que emergem da matéria sonora. Por exemplo, em uma regência coral, a sustentação de um acorde dissonante em dinâmica pianíssimo pode instaurar um percepto coletivo de tensão, ao mesmo tempo em que os afetos se fazem presentes na variação de energia compartilhada entre regente, coralistas e ouvintes. No piano, o cuidado com o fraseado ou com a escolha do toque — mais percussivo ou mais cantábil — não apenas executa a partitura, mas cria blocos de sensação que permanecem como experiência estética para além do gesto técnico. Assim, timbres, dinâmicas, silêncios e intensidades não se reduzem a parâmetros mensuráveis, mas compõem a própria vitalidade da obra musical em ato.

É verdade que toda obra de arte é um monumento, mas o monumento não é aqui o que comemora um passado, é um bloco de sensações presentes que só devem a si mesmas sua própria conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra. O ato do monumento não é a memória, mas a fabulação. (...) A música está cheia disso. (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 198)

Quando aplicada à formação musical, a noção de blocos de sensação evidencia que interpretar não é repetir, mas inventar: é compor com a obra de modo a gerar novas presenças estéticas. A prática interpretativa pode, então, ser pensada não apenas como reprodução, mas como acontecimento expressivo, no qual se organizam perceptos e afetos em potência criadora.

Portanto, inspirando-se em Deleuze e Guattari (2010), é possível compreender que a prática interpretativa é, ao mesmo tempo, composição e acontecimento: ela configura uma presença estética que se materializa nos sons, nos timbres, nas intensidades e nos silêncios, compondo com a obra não como algo fixo, mas como potência expressiva.

Composição porque dá forma ao sensível, não como representação, mas como ato de intensificação. A composição, portanto, não é algo prévio ao ato performativo, nem uma estrutura fechada a ser executada; ela acontece no instante, no encontro entre corpo, técnica, instrumento e matéria sonora. O acontecimento, para eles, é aquilo que irrompe, que se dá como um devir, como algo que escapa à forma e função, e que não pertence ao mundo das coisas, mas ao mundo das potências – ele é inseparável do tempo vivido, da experiência que excede a representação.

A ideia de que “os acordes são afetos”, conforme os filósofos indicam, reforça o entendimento de que o intérprete/performer, em sua prática, não apenas traduz signos musicais, mas os reencarna, instaurando, a cada execução, um campo sensível que só se sustenta quando os blocos de sensação se mantêm “em pé sozinhos” (2010, p. 194). Essa permanência – de parar em pé sozinhos - não se refere à rigidez formal, mas à consistência expressiva, onde o sensível alcança uma forma própria de existência: o que se conserva não é a peça enquanto estrutura codificada, mas a diferença que ela produz no encontro com a interpretação. A interpretação musical, nesse sentido, não é reprodução nem variação: é criação de consistência – instauração de um bloco sensível que não depende de algo exterior para fazer sentido. Assim, cada execução não reitera a obra como forma, mas a reinscreve como acontecimento estético. Estético como relação com a percepção pelos sentidos, portanto, aquilo que afeta. É o que afeta que se ‘mantém em pé’.

No entanto, o processo interpretativo musical requer um cuidado rigoroso, pois a ênfase excessiva em uma dessas potências - técnica e estética - compromete a integridade expressiva

e a consistência da performance. Na observação entre ‘o fazer e o querer’, Boulez (1925 – 2016) afirma:

(...) a música (como, de fato, todo ato criador) exige não só o querer, mas também o fazer: do querer ao fazer o único caminho passa pelo conhecer e pelo saber. Ignorem a técnica e sua importância, e ela encherá de defeitos a sua obra. Adotem uma técnica herdada, sem qualquer outra relação com os dados históricos a não ser a reconstrução artificial, inconsequente e decorativa, e este exercício de estilo absorverá e aniquilará as suas forças vivas. (2017, p. 20)

Boulez [importante compositor e regente do século XX] desenvolve que “considerar os problemas da linguagem como um fenômeno capital e lhes dar primazia no sentido da criação não produziu melhores resultados que a hierarquia contrária” (p. 23). Ou seja, dar prioridade à técnica [e sua constituição e regras] desvinculada de uma reflexão estética não necessariamente levou a uma música melhor ou mais interessante. Dar ênfase só na forma de dizer algo não é mais eficaz do que focar no que se quer dizer - o conteúdo.

Em seu discurso, reflete sobre a história da música moderna e afirma que nenhuma dessas abordagens, por si só, garante uma boa criação artística. É uma crítica equilibrada: tanto a obseção com a linguagem quanto o desprezo por ela podem ser caminhos limitados. Defende que a dicotomia entre forma e conteúdo – entre técnica e a criação estética – gera uma falha na linguagem, pois não podem ser tratadas de forma isolada. Convergindo com Boulez, Simondon alude que a técnica não se forma a partir de uma matéria neutra: a forma não é imposta externamente, mas emerge de uma operação técnica efetiva que coindivida matéria e molde num processo relacional (SIMONDON, 2020). Ou seja, ele mostra que a técnica não nasce de uma matéria ‘vazia’ à qual se impõe uma forma pronta. Pelo contrário, forma e matéria se desenvolvem juntas, em relação, num processo dinâmico.

A relação da técnica na interpretação deve ser equilibrada, reconhecendo-a como um meio de se expressar o afeto e o sentido, e não como um fim em si mesma, sufocando o conteúdo poético da música:

De fato, o que se tem observado é uma intensa abordagem científica nas pesquisas sobre interpretação musical e uma tendência em separar esta unidade em polos distintos – técnica versus interpretação –, como se estes não se encontrassem na mesma interseção, gerando a tensão necessária para que a arte aconteça. (ABRAHÃO, 2019, p. 191)

A interpretação musical deve ir além do domínio técnico, permitindo uma escuta sensível e afetiva que revela as ressignificações e o sentido originário da obra, estabelecendo uma conexão mais autêntica entre intérprete, obra e ouvinte. Compreendida como instância criadora, ela exige do artista a capacidade de conjugar técnica, estética e corporeidade em um gesto significativo, reconhecendo o intérprete como coautor da obra.

“A performance é um fazer artístico que integra conhecimento racional e intuitivo, tradição, emoção, sensibilidade, história, contemporaneidade e cultura do executante” (ALBANO DE LIMA, 2006, p. 15). Essa performance não se reduz a ornamento ou virtuosismo, mas constitui o espaço onde a obra se torna presença sensível, atualizada em sua diferença. Nesse contexto, a expressão musical nasce do equilíbrio entre inspiração e racionalidade, como observa Flávio Apro:

Um artista deve exercer sua capacidade criativa e utilizar esses elementos de forma simultaneamente inspirada e racional. É nesse equilíbrio que reside o potencial expressivo do músico. A cultura geral, aliada a uma boa intuição (talento, dom, como alguns preferem), é o elemento indispensável para promover essa difícil conjugação. (APRO, 2006, p. 27)

Ao articular interpretação musical e performance à luz da tecno-estética de Gilbert Simondon, torna-se evidente que a formação do músico não deve separar o aprendizado técnico da dimensão estética. Implica-se, portanto, reconhecer que a formação não se limita ao domínio de ferramentas instrumentais, mas se realiza no entrelaçamento contínuo entre técnica e linguagem, entre gesto e sentido, entre materialidade e expressão. Para Simondon (2020), a técnica não se reduz a uma operação instrumental ou mecânica, mas contém em si mesma uma potência estética, que emerge quando a invenção técnica se integra à sensibilidade e à criação. Assim, a interpretação musical não pode ser concebida como um acessório ou etapa posterior ao domínio técnico, mas como um processo formativo que entrelaça simultaneamente as dimensões técnicas e estéticas da linguagem musical. Esse equilíbrio evita tanto o tecnicismo vazio – a técnica desvinculada de sentido – quanto a expressividade sem base sólida.

Numa formação tecno-estética do músico, não se trata de equilibrar técnica e estética como elementos separados, tampouco de priorizar uma em detrimento da outra. Trata-se de formar um pensamento que perceba no “hífen”, como salienta Freire (2018, p.21), a potência do entre: da transformação criativa e contínua entre operar e sentir, entre escutar e agir, entre codificar e expressar. Uma formação tecno-estética deve cultivar a capacidade de sustentar, na interpretação e posteriormente na performance, blocos de sensação que se mantenham vivos, que resistam ao tempo por sua força própria — não pela repetição, mas pela diferença que produzem a cada acontecimento.

Compreender a formação do músico e do regente, mais especificamente, a partir de uma perspectiva tecno-estética, como proposto até aqui, implica reconhecer a necessidade de percursos educativos que cultivem o entre como espaço de criação e resistência. Essa perspectiva, inspirada em Simondon e tensionada por Freire, exige uma visão crítica das estruturas formativas existentes, sobretudo no campo da educação profissional e tecnológica.

Diante disso, cabe indagar: como esse entendimento da interpretação pode ser explorado e cultivado na formação técnica em regência? O próximo capítulo busca enfrentar essa questão, examinando a EPT à luz de uma formação que, como argumenta Freire (2018), não apenas prepare para o fazer técnico, mas que supere o modelo utilitarista e instrumentalizante, indicando ser urgente formar sujeitos capazes de atuar poeticamente com a técnica.

CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM REGÊNCIA E A TECNO-ESTÉTICA

A compreensão da Formação Profissional Técnica em Regência, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica [EPT] bem como seu histórico e os princípios norteadores desse tipo de formação, demanda um percurso teórico que articule diferentes camadas formativas e conceituais. À luz da compreensão da interpretação musical como prática tecno-estética, desenvolvida no capítulo anterior, este movimento analítico busca examinar de que modo os processos formativos incorporam — ou tensionam — a articulação entre técnica, sensibilidade e construção de sentido musical. Assim, considerados os aspectos do desenvolvimento do sujeito músico, para manter o foco desta pesquisa, cabe agora compreender os processos formativos. Para a realização desse recorte, faz-se necessário, inicialmente, compreender os princípios norteadores da Educação Musical e da formação em música de modo mais amplo, para, em seguida, delimitar a Regência Musical como uma possibilidade específica de profissionalização e, por fim, situar/compreender essa formação no campo dos currículos da EPT, orientados por competências e atravessados por transformações contemporâneas.

2.1 Educação Musical e a Formação em Música

A presença da música nas escolas já está registrada no Brasil imperial e passa por diferentes enfoques ao longo das décadas (JUNIOR et al, 2023), sendo moldada por contextos políticos e educacionais distintos ao longo dos anos. A abordagem da música na escola oscilou entre diferentes funções — artística, cívica, social e formativa — refletindo valores e prioridades de cada época (QUEIROZ, 2012; JUNIOR et al. 2023).

Entretanto, historicamente evidenciam-se esforços para compreender a Educação Musical, como um campo voltado à formação integral do sujeito, articulando dimensões cognitivas, sensíveis, culturais e sociais. Diferentemente de uma perspectiva estritamente tecnicista, a educação musical busca favorecer experiências significativas com a música, reconhecendo-a como linguagem, prática cultural e forma de expressão humana (SWANWICK, 2003; SEKEFF, 2007; FONTERRADA, 2005).

Diversos pedagogos musicais marcaram a história da educação musical, principalmente no século XX, ao propor métodos³ amplamente difundidos. Suas propostas expressam respostas singulares de seus autores aos contextos social, histórico, cultural, educacional e musical de sua época, mas também apresentam contribuições que ultrapassam tais circunstâncias, apesar de seus limites, oferecendo orientações válidas e relevantes que podem qualificar a prática e ampliar o alcance da educação musical.

Sobrepondo a discussão de “como” o desenvolvimento musical deve ser abordado (PENNA, 2011, p.14), esta pesquisa defende a ideia de que a música deve ser vista como uma forma de discurso, análoga ao discurso verbal, onde criação e fruição são processos essencialmente dialógicos (NASSIF, 2022). Em concordância com essa ótica, o pesquisador e educador musical Keith Swanwick (2003) defende que:

Existe uma questão fundamental. Creio que a música persiste em todas as culturas e encontra um papel em vários sistemas educacionais não por causa de seus serviços ou de outras atividades, mas porque é uma forma simbólica. A música é uma forma de *discurso* tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras. (...) Discurso é um termo genérico, útil para toda troca significativa. Engloba o trivial e o profundo, o óbvio e o recôndito, o novo e o velho, o complexo e o simples, o técnico e o vernáculo. (p. 18)

Sua definição de música como forma simbólica, permite-nos inseri-la no conjunto de linguagens humanas que consentem aos sujeitos representar, comunicar e elaborar experiências. Assim como a linguagem verbal, a matemática ou as artes visuais, a música constitui um sistema simbólico próprio, com regras internas, convenções culturais e possibilidades expressivas que variam historicamente. Sua permanência nas culturas humanas decorre justamente dessa capacidade de dar forma sonora à experiência humana, e não de sua funcionalidade instrumental. Defende, portanto, a música como conhecimento, e não apenas como habilidade ou entretenimento e que ela envolve pensamento, julgamento, imaginação e interpretação, sendo, portanto, um campo legítimo de saber no currículo escolar (SWANWICK, 2003).

Nesse sentido, a Educação Musical, especialmente nos contextos da Educação Básica, deveria ter como foco principal a formação do ser humano, promovendo o desenvolvimento da escuta, da criatividade, da sensibilidade estética e da compreensão crítica da música em seus contextos socioculturais. Deveria, pois inúmeras discussões sobre o ensino musical na Educação Básica discorrem sobre sua crescente desvalorização na escola brasileira decorrente

³ O termo *método* foi adotado neste texto, com o significado ampliado de “procedimentos metodológicos” e não necessariamente à adoção de material didático específico construído para determinadas finalidades. Para compreender a discussão, ver Penna (2011, p. 13-23).

de uma hierarquização do conhecimento, perdendo importância para outras áreas como Matemática, Português e Ciências (FUCCI AMATO, 2012; CONSTANTINO, 2017) ou em função de um crescente interesse por uma educação influenciada por princípios econômicos, reduzindo-a a um mero “recurso paradidático” (CONSTANTINO, 2017, p. 30).

Apesar desse quadro, a defesa da música na escola permanece forte. Sekeff (2007, p.118) destaca que a vivência musical favorece a ruptura de pensamentos cristalizados, estimulando a imaginação, o discernimento e a capacidade de criação. Assim, fazer música aproxima-se de outras formas de pensamento criativo – como a matemática – pois implica combinar, selecionar e organizar padrões significativos, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e produzir sentidos no mundo (p. 134).

Considerando essas tensões postas na educação de nível básico, observam-se ainda propostas para praticar análise crítica do currículo e adaptar práticas para torná-lo mais significativo aos alunos e ir além da simples “entrega” do currículo, desenvolvendo confiança para refletir e implementar práticas significativas (GIRDZIJAUSKIENÈ etc al., 2023, p.10).

Por fim, é fundamental distinguir – sem opor – Educação Musical e formação em música. A formação em música, embora dialogue com os princípios da educação musical, tende a operar com recortes mais específicos relacionados ao domínio da linguagem musical, ao desenvolvimento técnico-instrumental e ao aprofundamento teórico, muitas vezes com vistas à profissionalização.

Dessa forma, enquanto a Educação Musical se apresenta como um campo mais amplo, de caráter formativo e humanístico, a formação em música se orienta por objetivos mais delimitados, voltados ao desenvolvimento de saberes específicos que possibilitam a inserção profissional em diferentes áreas musicais. Essa distinção não implica uma oposição, mas evidencia níveis e finalidades distintas dentro de um mesmo campo.

O acesso inicial à formação musical e sua possível profissionalização é feita, em grande parte em sistemas não formais ou informais, através de atividades familiares, espaços religiosos, com amigos e participação em projetos sociais, escolas livres de música, entre outros (LAZZARIN & ALVAREZ, 2014; MATEIRO, 2007). A “diversidade dos caminhos de formação” e a desnecessidade das certificações nessa área podem ser parcialmente explicadas pela “informalidade do mercado de trabalho nessa área” (ROSA DOS SANTOS, 2020, p. 22). Evidencia-se, portanto, a discrepância entre formação, certificação e oportunidade de trabalho

“já que os postos mais convencionais ou com vínculo empregatício, a exemplo de orquestras profissionais e bandas de corporações são poucos” (COSTA, 2012, p. 109).

Em seu estudo, Lazzarin e Alvarez (2014) analisam o que os músicos dizem sobre suas atividades de aprendizado e atuação profissional. Segundo eles “os músicos, por escolha ou por necessidade, circulam em várias frentes de trabalho e são interpelados por múltiplos modos de ser músico profissional” (p. 118). Assim, a diversidade prevista nas novas configurações culturais pode produzir um músico, seja “aprendendo na escola da vida ou em instituições de ensino” (p. 128).

Em um estudo de entrevista, Mateiro (2007) revela que, dos discentes de um curso de Licenciatura em Música, 48% não demonstravam “interesse pela educação de crianças e jovens no ambiente escolar”, enquanto 74% afirmavam buscar prioritariamente o “aperfeiçoamento de conhecimentos musicais” (p. 185), indicando possíveis evidências da fragilidade na discussão sobre as diferentes possibilidades de formação e profissionalização em música.

Ainda que observada uma compreensão restrita – ou mesmo distorcida – das possibilidades formativas, nota-se que os debates acadêmicos têm privilegiado determinados cenários formativos, em especial, os de nível superior. A concentração de grande parte da produção científica da área está nas formações em licenciatura em música, voltados à docência na educação básica, e nos cursos de bacharelado, orientados à formação do músico intérprete ou compositor.

Entretanto, as pesquisas que tomam a formação de nível técnico em música como objeto central (CARMONA, 2012; COSTA, 2012; CONSTANTINO, 2019; ROSA DOS SANTOS, 2020; TINEO, 2020; OLIVEIRA, SIMÕES, OLIVEIRA, 2022; VAZ, 2022; GODOY, 2024) constituem um campo ainda incipiente de investigação, tanto do ponto de vista teórico quanto no que se refere à análise e suas práticas e currículos. O estudo de mapeamento dos cursos técnicos na área de Música no Brasil e das publicações relacionadas a eles aponta que “o quantitativo de publicações coletadas [...] não faz jus ao número de cursos existentes, demonstrando uma grande disparidade entre esse campo de formação profissional em Música e sua reflexão científica” (OLIVEIRA, SIMÕES, OLIVEIRA, 2022, p.1).

Evidencia-se, portanto, uma lacuna quando se considera que a educação profissional de nível técnico em música desempenha papel relevante na preparação de músicos para contextos específicos de atuação, necessitando melhor compreensão sobre a “função do técnico no campo das artes e da música” (COSTA, 2012, p. 104). As análises de Costa (2012) indicam que a

formação técnica musical lida com um objeto formativo cuja complexidade artística e pedagógica não se reduz ao domínio de procedimentos instrumentais, de modo que uma concepção restrita de *técnico*, associada à mera mecânica de execução, resulta em um ensino fragmentado que “não apenas desvirtua o ensino, mas descaracteriza o próprio fazer musical” (COSTA, 2012, p. 106). Na incerteza do que seria um músico técnico ou um técnico em música, predomina a “formação do músico artista” – de alta performance –, ainda que esse “perfil idealizado” nem sempre corresponda às realidades profissionais enfrentadas pelos egressos (p. 107). A autora aponta, assim, um descompasso entre modelos formativos mecanicistas e as realidades contemporâneas às quais os alunos serão confrontados, defendendo “concepções mais abrangentes das práticas musicais” (p. 111).

Em harmonia, Carmona (2012) destaca a necessidade de estreitar o vínculo entre formação e atuação profissional, de modo a possibilitar a constituição de um profissional capaz de transitar no mundo do trabalho “não apenas tocando” (p. 548). Constantino (2019, p. 11), por sua vez, amplia o entendimento da EPT ao atribuir-lhe um papel articulador entre educação básica, educação superior e formação continuada, acumulando funções de profissionalização, preparação acadêmica e qualificação continuada de professores em exercício. Esse olhar ampliado para a EPT em música ampara a busca por novas metodologias “sem restringir-se a modelos já estabelecidos na educação formal (COSTA, 2012, p. 112).

No contexto da EPT, a formação em música é frequentemente enviesada por demandas de empregabilidade, produtividade e adequação a perfis profissionais previamente definidos. Embora esses elementos sejam constitutivos da educação profissional, sua centralidade pode alimentar a redução da formação musical a partir de um conjunto de competências técnicas operacionalizáveis, reforçando a necessidade de repensar a educação musical no âmbito da EPT a partir de articulações que reconheçam a especificidade do trabalho musical sem esvaziar seu caráter artístico e cultural, elementos que serão discutidos mais à frente [seção 2.2].

Com vistas a delimitar o escopo desta pesquisa, a próxima seção concentra-se no entendimento da regência musical e a formação do profissional da regência em nível técnico, buscando analisar as especificidades, desafios e possibilidades desse percurso formativo.

2.1.1 Regência Musical

A regência musical, embora frequentemente associada à figura do maestro que ‘marca o tempo’, configura-se como uma prática complexa que ultrapassa a dimensão técnica da coordenação sonora. Mesmo definições dicionarizadas, que descrevem o regente como aquele que “dirige ou governa” (FERREIRA, 2020, p. 651), indicam apenas parcialmente a natureza dessa atividade. Na tradição italiana, o termo maestro remete não só à condução musical, mas também à função formativa e pedagógica – professor/mentor/tutor -, sugerindo que a regência envolve liderança, mediação e responsabilidade pelo processo coletivo de fazer música.

Neste sentido, a regência pode ser compreendida como uma prática relacional articuladora de diferentes saberes, que podem ser organizados em 3 áreas ou categorias: o saber da música, da liderança e gestão coral, e da pedagogia musical (FUCCI AMATO, 2010, p. 74; TINEO, 2020, p. 159). Assim, enquanto atividade interpretativa e mediadora, a regência envolve o vínculo entre conhecimento musical, gestualidade expressiva, comunicação não verbal, liderança e organização do trabalho coletivo.

Os saberes musicais constituem o “pré-requisito para a regência profissional”, sendo “a base da proficiência” do regente (JOSSBERGER et. al, 2025, p. 327). Envolvem o domínio da linguagem musical – harmonia, contraponto, análise, treinamento auditivo, história da música, prática coral e/ou instrumental, estética - em suas múltiplas dimensões. A pesquisa de Tineo (2020) aponta que tanto os referenciais observados quanto os participantes pesquisados [regentes egressos] veem a necessidade do domínio sólido e fluente dos saberes musicais no ingresso da formação como “área a ser constantemente aprimorada” (p. 159). Assim, o regente atua como mediador interpretativo, em sentido análogo ao que Simondon (2020, p. 46) atribui ao tecnólogo, compreendido como aquele que coordena, interpreta e articula sistemas técnicos em funcionamento, sendo responsável por combinar leitura de partitura, concepção estética e escuta do resultado sonoro coletivo, exigindo para além do conhecimento teórico musical, o desenvolvimento de escuta refinada e responsiva, capaz de orientar decisões interpretativas através do gesto (WIGGLESWORTH, 2019).

Quanto aos saberes relacionados à liderança e administração do grupo, Fucci Amato (2010) destaca que o regente é responsável pelo trabalho coletivo, pelo planejamento dos ensaios e pela gestão das relações interpessoais, envolvendo coordenação de processos humanos e artísticos. A pesquisa de Jossberger et. al (2025) mostra que, a segurança dos regentes frente ao grupo regido está relacionada ao preparo e domínio da peça a ser executada.

Essa segurança resulta em uma postura mais convincente enquanto líderes⁴ (p. 332). Por outro lado, há de se observar também a compreensão de Wigglesworth (2019) ao problematizar modelos autoritários de liderança, enfatizando que a eficácia da regência depende da construção de confiança, da clareza comunicativa e da capacidade de mobilizar o grupo em torno de objetivos musicais compartilhados. Para Tineo (2020), “as competências ligadas à liderança e/ou gestão (...) se estabelecem na boa comunicação, na administração do tempo de ensaio, nas estratégias frente ao grupo, na percepção e na lida adequada com o coro, de maneira individual e coletiva” (p. 159).

No âmbito pedagógico, esses saberes também se apresentam através das orientações dos processos coletivos de estudo, ensaio e performance, exigindo competências relacionadas à comunicação e à escuta do outro, promovendo ambientes de aprendizagem e criação coletiva. Figueiredo (2006) aponta que a regência e o ensaio envolvem ações didático-pedagógicas, estabelecendo uma relação clara entre a atividade de ensino e a atividade da regência, aproximando o regente do professor. Saber ensinar é, inclusive, uma qualidade valiosa que traz muitos benefícios para a regência (p. 886).

Assim, os saberes pedagógicos do regente atuam como mediadores de processos de aprendizagem musical dos integrantes do grupo regido, aproximando a regência da docência, sem se confundir integralmente com ela. Nesse contexto, a regência coral tem uma função fundada na “responsabilidade de formação de seus alunos ou cantores” (TINEO, 2020, p. 62), sendo responsável por informar os cantores sobre “noções de fisiologia da voz cantada e hábitos de saúde vocal”, “informar noções musicais essenciais” e “produzir efeitos colaterais” como “ampliação dos repertórios musicais e das práticas de lazer” (FUCCI AMATO, 2010, p. 76).

Quando essa discussão é deslocada para a EPT, emergem desafios específicos, pois há o risco de que a formação do regente seja orientada predominantemente por uma centralidade técnica, canalizada na eficiência, na padronização de gestos e na reprodução de modelos consagrados. Embora o domínio técnico seja condição necessária para a atuação profissional (JOSSBERGER et. al, 2025), seu direcionamento exclusivo pode limitar o desenvolvimento de uma prática reflexiva e sensível às especificidades dos contextos musicais (COSTA, 2012). Dessa forma, o olhar tecno-estético permite que técnica deixe de ser compreendida apenas como meio operacional e passa a ser considerada em sua implicação estética e cultural no fazer

⁴Texto original: “the better prepared and the more knowledgeable conductors are, the more convincing their radiation of power and authority as leaders” (JOSSBERGER et. al, 2025, p. 332). Tradução: Quanto melhor preparados e mais experientes forem os maestros, mais convincente será a sua projeção de poder e autoridade como líderes (JOSSBERGER et. al, 2025, p. 332).

musical, possibilitando uma formação mais abrangente a partir da articulação técnica e estética (FREIRE, 2018). Repensar a formação técnica do regente implica, portanto, questionar modelos formativos que as dissociam, buscando alternativas que integrem essas dimensões.

Essas reflexões fornecem subsídios importantes para a análise dos currículos de regência na formação de nível técnico, tema abordado na seção seguinte, na qual se discute a organização curricular e o conceito de competências na EPT.

2.2 Currículos na educação profissional técnica

Abordar a formação em música em nível técnico necessita adentrar na discussão sobre a função social, os objetivos e fundamentos das formações técnicas na sociedade contemporânea e políticas públicas que a sustentam. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], juntamente com as resoluções do Conselho Nacional de Educação [CNE], estabelece os princípios essenciais que orientam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio [EPTNM] no Brasil. Tais dispositivos legais norteiam a qualificação dos futuros profissionais para o exercício no mundo do trabalho e delineiam os requisitos e oportunidades relacionados à formação nesse âmbito.

O artigo 36-D da LDB assegura a validade nacional dos certificados técnicos e estabelece, em seu parágrafo único, que a obtenção desse documento confere ao indivíduo a qualificação para o exercício profissional (BRASIL, 2023). De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, a Educação Profissional e Tecnológica é definida como uma modalidade educacional que atravessa todos os níveis da educação no país, articulando-se com as demais modalidades e integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (BRASIL, 2021).

Tal modalidade é estruturada por eixos tecnológicos, em alinhamento com a configuração sócio-ocupacional do trabalho e com as demandas formativas correspondentes aos diferentes estágios de desenvolvimento, respeitando a legislação e as normas vigentes. Assim, a educação profissional tem como propósito central desenvolver competências para o desempenho eficiente e produtivo no trabalho, compreendido como elemento fundamental tanto para a dimensão produtiva da sociedade quanto para o exercício da cidadania (BRASIL, 1999). Nota-se, portanto, uma relação direta da EPT e o mercado, que acaba influenciando fortemente a grade curricular dos cursos oferecidos nessa modalidade de formação.

O conceito de competência é definido por Perrenoud (1999) como a capacidade de mobilizar, de maneira integrada, diferentes recursos — conhecimentos, habilidades, esquemas de percepção, valores — para enfrentar situações complexas. Não se trata, portanto, da simples aquisição de conteúdos, mas a ação situada, enfatizando a articulação entre saber e fazer. Fleury e Fleury (2001), definem competência como um “estoque de recursos que o indivíduo detém” (p. 185). Embora os autores (Perrenoud, 1999; Fleury e Fleury, 2001) reconheçam a dimensão relacional e contextual da competência, sua abordagem está fortemente ancorada no universo organizacional, priorizando a geração de valor econômico e a competitividade.

Em contrapartida, Laval (2004) problematiza a incorporação do conceito de competência na educação ao evidenciar seu vínculo histórico com as transformações do mundo do trabalho e com as demandas do capital. Laval alerta que, quando dissociada de uma perspectiva crítica, a competência tende a operar como mecanismo de ajuste do sujeito às exigências imediatas da produção, esvaziando seu potencial polivalente e emancipatório: “A escolarização da formação profissional, pretendia, no entanto, restringir a parte da cultura geral vista como uma perda de tempo e de eficácia” (p. 75). A tensão está justamente na possibilidade do empobrecimento da formação, pois não se trata de formar o técnico que incorpore a cultura.

Assim, a compreensão da formação profissional técnica não pode restringir-se ao atendimento das normativas legais ou à preparação funcional para o mercado. Embora tais documentos forneçam uma base jurídica e organizacional necessária, eles tendem a reforçar uma lógica instrumental e produtivista, que privilegia a adaptação do indivíduo a demandas econômicas imediatas.

É justamente nesse ponto que se insere a crítica de Laymert Garcia dos Santos (2004), ao evidenciar os riscos de uma educação desculturalizada e excessivamente técnica, voltada para “uma mentalidade de operários especializados” (p. 1). Ou seja, a formação profissional deve ultrapassar os limites da especialização técnica. O sociólogo observa que, diante da crescente automação das atividades complexas pelas tecnologias, cabe ao ser humano assumir o papel criativo. Nesse cenário, torna-se fundamental que o ensino técnico profissionalizante - e respeitado o direcionamento de nossa discussão, mais especificamente o artístico - estabeleça vínculos entre a prática de produção e a percepção estética da realidade social, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de analisar estilos e tendências diversas. Segundo ele, sem essa base sólida educacional, as expressões culturais acabam esvaziadas de seu caráter político e submetidas à lógica do mercado.

Freire (2012) reforça essa problemática, apontando que a relação entre formação e mercado tende a moldar o ensino de modo utilitário, muitas vezes reduzindo a compreensão da tecnologia ao seu aspecto funcional, desconsiderando sua complexidade e potencial inventivo. Para refletir sobre uma formação técnica artística, essas questões podem ser levantadas ao se questionar como o mercado e as demandas culturais influenciam o ensino das artes. Assim como na tecnologia, há o risco de ver as manifestações artísticas apenas como produtos comerciais ou ferramentas para valorização rápida, ignorando sua riqueza simbólica, inventiva e social. Uma formação artística crítica deve, portanto, buscar equilibrar a prática profissional ligada às demandas de mercado com a valorização do potencial criativo, cultural e transformador das artes, promovendo profissionais capazes de inventar – diferentemente de inovar (FREIRE, 2012) –, questionar e contribuir de forma estratégica para a sociedade.

Neste sentido, a formação profissional do regente técnico, situada no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, envolve um campo de tensões permanentes entre a operacionalidade técnica e a dimensão estética do fazer musical. A abordagem tecno-estética formulada por Simondon e aprofundada no campo educacional por Emerson Freire (2012; 2014; 2018; 2020), oferece um horizonte fértil para pensar essa articulação como inseparável: a técnica não como meio subordinado à estética, nem a estética como mero adorno da técnica, mas como um processo inventivo em que ambas se co-implicam.

Na perspectiva de Freire, a EPT não deve restringir-se à transmissão de habilidades operacionais ou ao atendimento imediato de demandas produtivas; trata-se, antes, de um campo de formação integral, em que a competência técnica se associa a uma consciência estética e sociocultural. Freire (2014, p. 240) observa que a EPT, quando orientada por uma visão tecno-estética, forma sujeitos capazes de “captar tendências e gerar futuros outros”, deslocando a ênfase do treinamento repetitivo para processos inventivos que integram materialidade técnica e intencionalidade estética.

Sob essa ótica, a prática de regência pode ser compreendida como um ato simultaneamente técnico — ancorado em códigos, gestualidades e conhecimentos estruturais da música — e estético — permeado por escolhas interpretativas, afetações e intuições que emergem na relação com o coletivo sonoro. Para Simondon (1998, p. 253), o objeto técnico atinge sua plenitude quando encontra seu “ponto-chave” no mundo, o que, na música, se expressa quando o gesto do regente concretiza, de forma singular, uma organização sonora que transcende a mera reprodução.

Entretanto, como demonstra Rosa dos Santos (2020, p. 15-17), o percurso formativo do Técnico em Regência na EPTNM ainda carrega o peso do modelo conservatorial, que historicamente reforça a cisão entre teoria/prática e técnica/estética. Em sua análise, essa herança institucional favorece ou a hipertrofia da técnica — reduzida à performance e à precisão de execução — ou a valorização discursiva de aspectos estéticos dissociados da materialidade sonora e gestual da regência, o que dificulta a integração efetiva desses saberes no processo formativo.

Dessa forma, problematizar a noção de competência na Educação Profissional Técnica em Música exige reconhecer tanto sua relevância enquanto organizadora curricular quanto seus limites quando reduzida a uma lógica tecnicista. Uma concepção ampliada de competência, informada por uma perspectiva tecno-estética, permite pensar a formação do regente técnico para além do atendimento imediato às demandas do mercado. A análise do currículo técnico em regência deve observar possíveis espaços para o desenvolvimento da interpretação musical sob a perspectiva tecno-estética, valorizando processos formativos que integrem técnica e estética como dimensões indissociáveis do fazer musical.

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos da pesquisa, bem como a caracterização do contexto, dos participantes e dos procedimentos adotados. Considerando a natureza do objeto investigado — o desenvolvimento da interpretação musical como tecnostética no contexto da formação técnica em Regência —, optou-se por uma abordagem qualitativa, de alcance descritivo-interpretativo, organizada em duas etapas complementares. Essa opção permitiu articular análise documental e investigação empírica, respeitando a complexidade dos processos formativos e das experiências vividas pelos sujeitos no contexto educacional investigado.

2.3 Lócus da pesquisa

Dentre as instituições responsáveis pela oferta de certificação na EPT destaca-se o Centro Estadual de Educação Técnica Paula Souza [CEETEPS]. Trata-se de uma autarquia vinculada ao Governo do Estado de São Paulo, sob a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, sendo responsável pela administração de 228 Escolas Técnicas [Etec] que oferecem 262 cursos voltados a todos os setores produtivos públicos e privados (CEETEPS, 2025a).

Uma das unidades do CEETEPS que oferta o curso Técnico em Regência é a Etec de Artes, lócus da pesquisa. Situada no Parque da Juventude, no Bairro de Santana da capital paulista, a escola nasce do processo de ressignificação das edificações do antigo Complexo Penitenciário de São Paulo – Complexo do Carandirú, dividindo o espaço com a Etec Parque da Juventude e com a Biblioteca São Paulo. Foi inaugurada em 13 de maio de 2008. “Criada para ofertar cursos técnicos na área artística”, tem suas primeiras turmas de Música e Dança em julho de 2008 e, “a partir do 2º semestre de 2009, os cursos de Técnico em Canto e Técnico em Regência substituem o de Música, conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos” (CEETEPS, 2025b, p. 24).

Figura 1 – Foto externa Etec de Artes (esquerda) e Etec Parque da Juventude (direita)



Fonte: www.cps.sp.gov.br

A escola atende um público advindo de mais de 50 municípios. Uma das explicações possíveis é o fato de estar bem localizada – ao lado de estação de metrô e próxima a terminais rodoviários –, além de ser uma das poucas instituições públicas da cidade que oferta certificação técnica em artes reconhecida pelo MEC. Segundo Tineo (2020, p. 22)

Acreditamos que o curso de Regência oferecido pela Etec possa ser um diferencial, pelo acesso à formação profissional oferecida nessa área, pela sua gratuidade, e por ser um dos raros a oferecer certificação técnica em Regência dentro do cenário da educação musical em São Paulo.

O curso Técnico em Regência, que atualmente é ofertado no período noturno, tem duração de 3 semestres. Os estudantes do curso são, majoritariamente, jovens e adultos que buscam uma segunda formação profissional ou formação continuada com certificação técnica.

2.4 Delineamento geral da pesquisa: duas fases metodológicas

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa de natureza qualitativa foi estruturada em duas etapas complementares.

A primeira etapa da pesquisa assume caráter exploratório, na medida em que se dedica à pesquisa documental do Plano de Curso do Técnico em Regência do CEETEPS. Embora frequentemente associado a estudos quantitativos, o conceito de pesquisa exploratória também pode se aplicar a estudos qualitativos, especialmente quando buscam familiarizar-se com fenômenos complexos e ainda pouco sistematizados (GIL, 2008; FLICK, 2009). Essa etapa da pesquisa teve como objetivo analisar o documento institucional, identificando os espaços formativos previstos para o desenvolvimento da interpretação musical sob uma perspectiva tecno-estética. Dessa forma, a análise teve especial atenção às competências gerais do documento e, posteriormente, às competências e habilidades relacionadas ao componente curricular de piano complementar dos 3 módulos. O olhar detalhado ao componente curricular permite o entendimento do desenvolvimento de competências próprias do instrumento relacionadas à área de atuação do técnico em regência.

A segunda etapa caracteriza-se como uma investigação empírica, com um alcance descritivo-interpretativo, uma vez que se dedica à descrição e à interpretação dos processos formativos observados no contexto das aulas de Piano Complementar do 3º módulo do curso Técnico em Regência. Nessa etapa, busca-se compreender como a interpretação musical, sob a perspectiva tecno-estética, se constrói ao longo do processo, a partir das experiências vividas pelos participantes, sem a pretensão de estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas (GIL, 2008; FLICK, 2009; MIKSZA et al., 2023). Essa fase foi desenvolvida de forma interdisciplinar entre os componentes curriculares Instrumento Complementar: Piano III [ICPIII] e Regência III – Teoria e Prática Coral [RIITPC], ambas cursadas pelos estudantes do 3º módulo. As atividades concentraram-se predominantemente nas aulas de ICPIII, nas quais ocorreram as principais intervenções pedagógicas e registros investigativos. Parte do processo também foi acompanhada nas aulas de RIITPC, culminando na apresentação de TCC, permitindo observar o reflexo das apropriações e aplicação dos conhecimentos construídos ao piano na prática de regência.

2.4.1 Aproximações metodológicas da pesquisa empírica

Considerando a natureza qualitativa da investigação e a complexidade do campo artístico-educacional, o desenho metodológico da pesquisa empírica não se organiza a partir de um modelo único ou estrito, mas constitui-se como um percurso flexível, construído em diálogo com o contexto, os participantes e o desenvolvimento do trabalho de campo. Conforme apontam

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 495–497), os desenhos qualitativos admitem adaptações às circunstâncias da pesquisa, uma vez que seus procedimentos não são padronizados e o pesquisador atua como principal instrumento de produção dos dados. Nesse sentido, os autores ressaltam que “as fronteiras entre os desenhos qualitativos realmente não existem” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 521), sendo fundamental a condução sistemática e aprofundada da investigação em relação ao problema formulado, mais do que a adesão rígida a um rótulo metodológico.

Conforme Bresler (2007), pesquisas em educação musical privilegiam a análise dos significados e das experiências estéticas construídas nas práticas musicais, ultrapassando a mera descrição para alcançar uma dimensão interpretativa dos fenômenos. Assim, a análise desenvolvida neste estudo buscou compreender como os participantes constroem sentidos e decisões interpretativas ao longo do processo formativo, a partir da articulação entre prática musical, reflexão e mediação pedagógica.

Nesse contexto, a pesquisa assume caráter participante, uma vez que os discentes e pesquisador colaboraram ativamente na produção do corpus investigativo, por meio de registros reflexivos, práticas musicais e interações sistemáticas no cotidiano pedagógico. Tal caracterização distingue-se da pesquisa-ação, pois, conforme esclarece Thiollent (2011), esta pressupõe planejamento coletivo de intervenções e ciclos sistemáticos de ação-reflexão orientados à transformação institucional, o que não se configurou como objetivo do presente estudo. A participação ocorreu no âmbito da prática pedagógica regular, com acompanhamento e registro sistemático dos processos formativos, em consonância com os limites e possibilidades discutidos por Penna (2022) no campo da educação musical. Dessa forma, o desenho metodológico da pesquisa empírica sustenta-se como uma pesquisa qualitativa participante, de alcance descritivo-interpretativo.

2.5 Papel da professora-pesquisadora e natureza participante da investigação

Considerando que a investigação se estrutura na modalidade de pesquisa-participante, torna-se necessário explicitar a concepção de meu papel como pesquisadora. Entendo-me como professora-pesquisadora, posição que se constituiu ao longo do trabalho diante da natureza intrinsecamente interativa da prática pedagógica. Se, por um lado, houve momentos característicos de uma postura observacional — marcados pelo registro sistemático das ações,

reações e verbalizações dos estudantes —, por outro, a atuação docente exigiu intervenções contínuas, ajustes didáticos e mediação ativa. Dessa forma, a pesquisa desenvolveu-se em uma tensão produtiva entre observação e intervenção, tensão que, longe de comprometer a análise, enriquece a compreensão do fenômeno quando assumida com rigor metodológico.

2.5.1 Implicações metodológicas da dupla posição: potencialidades e riscos

Desenvolver uma investigação no mesmo espaço em que atuo como docente proporciona vantagens significativas, entre elas o acesso ampliado ao campo, a compreensão profunda do contexto e a familiaridade com as trajetórias individuais dos estudantes, favorecendo a densidade interpretativa e a validade ecológica da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Entretanto, essa proximidade exige cuidados específicos. A dupla posição de professora-pesquisadora demanda atenção ao risco de viés de confirmação, bem como à possibilidade de interpretações excessivamente subjetivas ou condicionadas às expectativas previamente formadas sobre os estudantes. Reconhecer essas tensões não fragiliza o estudo; ao contrário, constitui um exercício ético e analítico central à pesquisa qualitativa.

2.6 Participantes da pesquisa e considerações éticas

Participaram da pesquisa os alunos regularmente matriculados no 3º módulo do curso Técnico em Regência da Etec de Artes no segundo semestre de 2025 e cursantes do componente curricular ICPIII. Os alunos já se encontravam organizados em sete pequenos grupos [duplas ou trios] e cada grupo havia selecionado previamente uma obra coral integrante do repertório do Trabalho de Conclusão de Curso [TCC], contexto no qual se desenvolveu a pesquisa empírica. Na unidade escolar, os cursos performáticos apresentam como TCC uma apresentação artística, de acordo com as diretrizes estabelecidas no Plano Plurianual de Gestão [PPG]. O repertório a ser preparado e apresentado era composto pelas peças *Deus lhe pague*; *Dirait-on*; *Feminina*; *Maria, Maria*; *Negro Gato*; *Nesta Rua*; e *Solfeggio*.

Todos os participantes foram devidamente informados sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e procedimentos metodológicos a serem utilizados. A professora-pesquisadora reforçou que a participação era voluntária e não teria qualquer impacto na avaliação do componente curricular, evitando coerção direta ou indireta. Para formalizar a participação, foi

entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido⁵ [TCLE – APÊNDICE A], cuja assinatura autorizou o uso dos dados produzidos para fins exclusivamente acadêmicos.

A participação na pesquisa esteve condicionada aos seguintes critérios:

- entrega do TCLE;
- participação nas atividades pedagógicas regulares;
- entrega do Diário de Estudos;
- entrega das partituras com anotações de estudo;
- participação na Discussão Focal ao final do processo.

Assim, a pesquisa contou com 14 participantes, com idades entre 20 e 59 anos, integrantes de uma turma com 17 discentes. As observações das aulas de ICPIII ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2025, acompanhando o período de preparação e apresentação do TCC, ancorada no desenvolvimento das competências 1 e 3 do componente curricular ICPIII, do Plano de Curso do Técnico em Regência, sendo: '1. Interpretar a escrita musical e os códigos de cifragem de acordo com a estética proposta' e '3. Elaborar mentalmente e por escrito a adaptação de partitura coral para a execução pianística'. Os participantes foram estimulados a registrar aspectos considerados relevantes em seus processos de estudo, apropriação e interpretação das obras, assumindo simultaneamente os papéis de intérpretes, regentes e sujeitos da pesquisa, refletindo criticamente sobre seus próprios percursos formativos.

Paralelamente, nos encontros da disciplina RIITPC, os estudantes conduziram ensaios com o coro da própria turma, aplicando conhecimentos de regência articulados às apropriações desenvolvidas nas aulas de ICPIII. Alguns desses encontros foram acompanhados e registrados pela professora-pesquisadora, com ênfase nas tomadas de decisão interpretativas, nas dinâmicas de ensaio, na organização do gesto e nas interações musicais, de modo a refletir sobre as interferências próprias da interdisciplinaridade.

A gravação da Discussão Focal [realizada em 4/12/2025], guiada por um roteiro de perguntas [APÊNDICE B] e transcrita integralmente [APÊNDICE C], constitui uma importante fonte de dados do estudo. O grupo focal favorece a construção coletiva de significados em um espaço de interação, possibilitando o compartilhamento de percepções, experiências e sentidos produzidos pelos participantes, aspecto também ressaltado por Sampieri, Collado e Lucio

⁵ Esse termo é parte documental apresentada ao comitê de ética da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, que, por seguinte, aprovou a realização da pesquisa sob o PARECER_E.P. Nº 009/2025.

(2013, p. 433). Essa técnica foi adotada por permitir a emergência de discursos que nem sempre se manifestam em instrumentos individuais, ampliando a compreensão dos processos formativos investigados.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa, os nomes dos participantes foram substituídos por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3 etc), definidos de acordo com a ordem de fala na Discussão Focal, garantindo o anonimato e a confidencialidade das identidades, conforme recomendam Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 452). Outras pessoas mencionadas na Discussão Focal, como colegas não participantes da pesquisa e demais docentes da unidade também foram identificados por letras do alfabeto. Todos os registros foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, e as análises apresentadas ao longo do trabalho visam à compreensão dos processos formativos, sem juízo de valor ou exposição indevida dos sujeitos envolvidos.

2.6.1 Condições da pesquisa e reflexos na condução

A proposta de adaptação de peça coral para piano prevê inúmeras dificuldades motoras, dependendo da complexidade do arranjo. Assim, nesse processo pedagógico os participantes foram estimulados a iniciar o estudo das vozes isoladamente, com a intenção de viabilizar a observação da construção melódica e fraseológica de cada naipe e criar sua interpretação a partir da construção de possíveis dinâmicas. Após essa etapa, o estudo envolvia a junção de 2 vozes, sendo uma voz na mão direita e outra na esquerda, escolhendo preferencialmente soprano e baixo. Conforme as dificuldades são superadas e as construções musicais vão se consolidando, outras vozes podem integrar a execução. Outras combinações de vozes também são sugeridas no estudo, possibilitando a descoberta de novas sonoridades. Também são sugeridas e demonstradas outras maneiras de execução ao piano, como 2 vozes na mão direita e 2 vozes na mão esquerda ou baixo na mão esquerda e demais vozes na mão direita.

Embora a pesquisa tenha se iniciado no início de outubro, observa-se que a maior parte dos registros da professora-pesquisadora concentra-se a partir do final do referido mês, em consonância com a dinâmica própria das aulas de Piano Complementar. No formato coletivo da aula, é recorrente que a docente circule entre os instrumentos, acompanhando de modo parcial e contínuo o desenvolvimento dos estudantes e oferecendo intervenções pontuais, conforme as demandas observadas.

No decorrer do processo, contudo, estabeleceu-se um acordo tácito, decorrente da percepção de que a presença observacional docente poderia, em alguns casos, gerar intimidação, levando a erros de leitura, lapsos de concentração ou dificuldades momentâneas na execução técnica. Desse modo, respeitando a predisposição dos alunos em compartilhar seus processos, os registros passaram a ser realizados a partir das sinalizações dos próprios discentes, quando se sentiam mais seguros para demonstrar o estágio de desenvolvimento de seus estudos. Assim, as observações buscaram preservar um ambiente pedagógico favorável já estabelecido ao longo do curso, ao mesmo tempo em que asseguraram a qualidade e a autenticidade dos dados registrados.

Um fator relevante a ser registrado foi que no final de outubro, os discentes do Técnico em Regência da Etec de Artes participaram do Encontro de Coros no Centro Cultural Vila Itororó, no bairro da Bela Vista, São Paulo. Essas práticas são muito importantes, pois ao experienciar uma situação de apresentação, permitem que os discentes verifiquem pontos a serem melhorados ou até mesmo modificados, diante da observação dos resultados obtidos. Assim, os participantes da pesquisa foram orientados a realizar uma amostra do TCC, apresentando as peças que estavam mais estabilizadas. Muitas falas na Discussão Focal tratam dessa experiência como um ponto chave do processo.

Outro aspecto contribuinte a ser considerado refere-se ao hiato ocorrido na condução da pesquisa, no início de novembro. O calendário escolar previa a aplicação do Provão Paulista para os cursos de Ensino Médio integrado ao Técnico. Com o objetivo de garantir a confidencialidade e segurança das avaliações, a instituição permanece fechada à circulação no edifício durante os dias de aplicação do exame. Entretanto, alterações no cronograma foram comunicadas ainda no final de outubro, resultando na ampliação do período de atividades remotas, realizadas por meio da plataforma Microsoft Teams.

Essa modalidade de atendimento prevê participação síncrona do docente e assíncrona dos discentes. Nesse contexto, evidenciaram-se dificuldades relacionadas à instabilidade de conexão de alguns alunos, o que comprometeu o acompanhamento das atividades propostas, além da impossibilidade de estudo instrumental domiciliar por parte considerável de discentes que não possuíam piano ou teclado em casa. Em decorrência dessas condições, a maioria dos participantes permaneceu aproximadamente duas semanas sem contato sistemático com o repertório ao piano.

A professora-pesquisadora observou que, no retorno às atividades presenciais, os alunos afetados precisaram direcionar seus estudos à reconstrução dos elementos técnicos e musicais previamente desenvolvidos, mas que haviam sido parcialmente comprometidos em função do

hiato no estudo. Esse período de interrupção e seu impacto no desenvolvimento musical dos participantes foi considerado na fase de análise dos dados da pesquisa.

2.7 Procedimentos de análise dos dados e rigor metodológico

Para garantir rigor metodológico, adotaram-se procedimentos voltados à confiabilidade [credibilidade] e validade interpretativa da análise dos dados. Assim, os registros produzidos pela professora-pesquisadora foram sistematicamente confrontados com os materiais gerados pelos próprios participantes. O uso de diferentes fontes de dados – triangulação –, fortalece a confiabilidade da análise e possibilita equilibrar diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno, reduzindo o peso de interpretações subjetivas individuais (FLICK, 2009, p.361).

O tratamento analítico seguiu princípios da análise qualitativa, tais como a categorização temática, a comparação constante entre episódios musicais e narrativas dos sujeitos, e a busca pela coerência interna das interpretações (FLICK, 2009; MIKSZA et al, 2023). A análise foi conduzida em ciclos, articulando descrição, interpretação e retorno ao material empírico, de modo a preservar a complexidade do processo de formação musical observado.

2.7.1 Indicadores de desenvolvimento musical e critérios analíticos

Um ponto metodológico relevante refere-se à definição dos indicadores que permitem inferir se houve o desenvolvimento da interpretação musical de acordo com a fundamentação proposta, especialmente na ausência de grupos de comparação. Como a pesquisadora acompanha os estudantes desde o primeiro módulo do curso — dada a oferta contínua das aulas de piano ao longo dos três semestres —, a análise incorporou o conhecimento prévio sobre as trajetórias individuais, considerando tanto avanços quanto desafios que já eram conhecidos antes da pesquisa empírica, situando os dados produzidos como parte do processo formativo em desenvolvimento.

Foram adotados, assim, indicadores construídos a partir do próprio contexto, entre eles: a apropriação técnico-pianística funcional [o piano como mediador da compreensão estrutural e estética da obra]; a consolidação progressiva de decisões interpretativas [desenvolvimento da

interpretação como processo reflexivo, progressivo e situado]; a articulação entre análise musical e prática interpretativa [integração entre saber analítico e ação musical – interpretação tecno-estética]; o desenvolvimento da autonomia interpretativa [formação do regente-intérprete como sujeito reflexivo e responsável por suas escolhas]; desenvolvimento colaborativo da interpretação [aprendizagem cooperativa como catalisadora do refinamento interpretativo]; e a transferência das escolhas interpretativas para a prática de regência [integração entre piano, análise, gesto e organização do ensaio]. Esses indicadores não foram tratados como categorias estanques, mas como dimensões inter-relacionadas do desenvolvimento da interpretação musical, observadas ao longo do tempo.

Esses aspectos foram examinados em diálogo com os relatos dos estudantes, que explicitaram suas percepções sobre dificuldades, avanços e limitações, bem como sobre o tempo disponível para estudo e acesso - ou não - ao instrumento em casa, fatores reconhecidamente determinantes para o desempenho prático.

2.7.2 Níveis de desenvolvimento e desigualdades entre estudantes

A avaliação qualitativa também considerou as desigualdades de desenvolvimento entre os participantes, entendidas não como deficiências individuais, mas como expressões das condições concretas de estudo, da experiência musical prévia e das possibilidades de prática extraclasse, além de fatores como acesso ao instrumento, tempo disponível para estudo, histórico musical e apoio do ambiente que influenciam de forma significativa o ritmo de aprendizagem (JØRGENSEN, 2004; HALLAM, 2010; MCPHERSON; ZIMEMERMAN, 2011; MCPHERSON, 2015; MCPHERSON et al., 2019; ONÓFRIO; NOVAES, 2024). A análise levou em conta que o tempo de dedicação, a disponibilidade de um instrumento e o histórico musical são variáveis que incidem diretamente no ritmo de aprendizagem, exigindo do pesquisador uma postura sensível e contextualizada (FLICK, 2009).

Assim, a interpretação dos dados buscou reconhecer a singularidade dos percursos individuais sem perder de vista os pontos de convergência emergentes no grupo, a partir da identificação de padrões interpretativos que transcendem o caso particular, ainda que ancorados em contextos específicos.

Com base nos pressupostos metodológicos apresentados neste capítulo, o capítulo seguinte dedica-se à análise e interpretação dos dados produzidos nas duas etapas

complementares da pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a análise documental do Plano de Curso do Técnico em Regência do CEETEPS, com vistas à identificação dos espaços formativos destinados ao desenvolvimento da interpretação musical sob uma perspectiva tecno-estética. Na sequência, desenvolve-se a análise empírica, centrada nos processos formativos observados nas aulas de Piano Complementar do 3º módulo do curso, articuladas à montagem do Trabalho de Conclusão de Curso, a partir da triangulação entre diferentes fontes de dados.

CAPÍTULO 4. ANÁLISES E RESULTADOS

4.1 O plano de curso do técnico em regência do Centro Paula Souza

O curso Técnico em Regência oferecido pelo CEETEPS define logo na primeira página do Plano de Curso do Técnico em Regência a atuação desse profissional. Segundo o documento reformulado em 2013⁶:

O técnico em Regência é o profissional que atua na monitoração de trabalhos de montagem de peças instrumentais, vocais e voco-instrumentais; colabora na organização documental e estrutural de grupos musicais; coordena ensaios e apresentações musicais; aplica técnicas de regência na condução de atividades de grupos musicais em diversos momentos e eventos da área profissional. (CEETEPS, 2013, p. 12)

Segundo Rosa dos Santos (2020) esse perfil descrito considera o tempo e recursos disponíveis na adequação da formação oferecida pela instituição. Afirmar, ainda, que essa adequação pode tender à formação de um "executor" ou "monitor" de terceiros. A preocupação da autora reside nessa tendência à [re]produção de um trabalho, não na "produção de outras interpretações, outras reflexões, tornando o fazer musical distante de uma relação em que técnica e pensamento estético caminham juntas, como preconizavam Boulez e Simondon" (p. 39). Segue defendendo que a "discussão trazida pelos autores está na potencialidade dessa articulação estar presente desde o início da formação" (p.39).

O delineamento do curso fundamenta-se na metodologia de ensino por competências – problematizado na seção 2.2 -, na qual o progresso formativo dos discentes é aferido a partir da análise de indicadores específicos, expressos em evidências de desempenho que permitem mensurar, de maneira sistemática, a consolidação de competências e habilidades.

O Capítulo 3 do Plano de Curso apresenta as características que compõem o perfil profissional de conclusão, contemplando aspectos referentes ao mercado de trabalho, atribuições, responsabilidades e campos de atuação. Cientes do perfil do concluinte, cabe aos docentes e à coordenação promover o desenvolvimento dessas competências ao longo do processo formativo.

⁶ O curso Técnico em Regência do CEETEPS passou por nova reformulação, tendo novo documento homologado e praticado a partir do 2º semestre de 2025. Nossa observação não considerará o 'novo' Plano de Curso, pois o grupo focal de aplicação da pesquisa empírica teve sua formação de acordo com as diretrizes do Plano de Curso de 2013.

As 20 competências nele descritas foram organizadas no Quadro 1 em duas áreas principais: a primeira reúne os elementos vinculados à interpretação como prática artística e criativa; a segunda, denominada 'outros', abrange competências relacionadas ao domínio de componentes ou habilidades técnicas, à gestão, liderança, colaboração e orientação, bem como à comunicação profissional e ao conhecimento da legislação e regulamentação pertinentes à profissão (GODOY, 2024).

Quadro 1 – Lista das competências descritas no capítulo 3 do Plano de Curso de Regência.

ÁREA	COMPETÊNCIAS GERAIS DESCRITAS
Interpretação / Criação / Inventividade	Interpretar textos musicais.
	Selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes de materiais utilizados nas composições artísticas, visando obter resultados artísticos positivos.
	Integrar estudos e pesquisas na condução de grupos vocais na criação e interpretação artística, levando em conta o contexto histórico, político e cultural da época retratada na obra musical, bem como o estilo do autor e as características interpretativas, mantendo coerência entre tais elementos e o espaço de criação.
	Correlacionar linguagens e outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas.
	Incorporar à prática profissional o conhecimento provindo das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na área.
	Utilizar criticamente novas tecnologias, na concepção, na produção e na interpretação artística.
	Utilizar métodos, técnicas, recursos e equipamentos pertinentes à produção, à interpretação, à conservação e à difusão artística.
Outros	Aplicar normas e leis pertinentes ou que regulamentem atividades da área da Música, como referentes a direitos autorais, patentes e saúde e segurança do trabalho.
	Apropriar-se das informações oferecidas por leis de incentivo e fomento à cultura para a elaboração de projetos musicais.

	Identificar e aplicar articuladamente os componentes básicos da linguagem musical com ênfase em Regência Coral.
	Utilizar-se das técnicas básicas da regência.
	Ter consciência corporal durante a atuação profissional.
	Interpretar e executar orientações dos regentes superiores.
	Utilizar de maneira coerente as diversas mídias e ferramentas tecnológicas visando a boa execução dos projetos desenvolvidos.
	Proporcionar a gestão de espaço e de pessoas de maneira adequada.
	Liderar grupos musicais na execução de propostas artísticas.
	Colaborar na preparação e execução de apresentações artísticas.
	Orientar grupos musicais quanto à aplicação e uso da técnica vocal.
	Comunicar-se de forma clara e coesa.
	Redigir programas.

Fonte: Autora, com base nas informações do Plano de Curso Técnico em Regência (CEETEPS, 2013, pp.12-13)

Apesar da problemática concepção por competências implementada para a EPT estar relacionada à exigência de eficácia descrita por Laval (2004) e que esse modelo pode não se alinhar às particularidades exigidas pela formação artística, nota-se uma “preocupação em articular diferentes saberes, inclusive provindos de outras linguagens e campos de conhecimento no fazer desse profissional, pressupondo assim a união entre teoria e prática, além do domínio estético” (ROSA DOS SANTOS, 2020, p. 40).

Essas competências gerais do Plano de Curso não explicitam de forma direta a perspectiva tecno-estética como eixo metodológico, mas abrem margem para sua integração no processo pedagógico. Nesse sentido, mais do que uma análise sistemática do Plano de Curso, interessa observar como determinadas competências dialogam com a prática da interpretação musical, criando condições no processo formativo para que a abordagem tecno-estética se manifeste na articulação entre técnica e experiência estética.

A análise das competências gerais evidencia a intenção de promover a consciência nos processos artísticos, articulando a formação profissional tanto às demandas do mercado quanto ao desenvolvimento crítico e criativo dos discentes. Entre as vinte competências listadas no Quadro 1, sete se voltam diretamente para a interpretação como dimensão inventiva e criadora, representando 35% do total. Esse dado já sinaliza a relevância da expressividade e da

construção de sentido na linguagem artística, possibilitando a perspectiva tecno-estética como eixo formativo.

A competência ‘Interpretar textos musicais’, por exemplo, transcende a execução correta de parâmetros notacionais de partituras, como pausas, notas e suas durações; exige do intérprete a compreensão do projeto estético do compositor, do contexto histórico e estrutural da obra, ao mesmo tempo em que valoriza as singularidades do músico intérprete. O equilíbrio dessas dimensões favorece a autonomia criativa e a tomada de decisões artísticas.

De modo semelhante, a competência ‘Selecionar e manipular esteticamente diferentes materiais utilizados nas composições artísticas, visando obter resultados artísticos positivos’ convoca a consciência na escolha de repertórios, timbres ou sonoridades, considerando fatores técnicos, históricos e estilísticos. A exemplificação de projetos que variam entre a montagem de um repertório de samba – que necessitam de escolhas conscientes com relação à instrumentação e à linguagem própria do estilo musical - ou a utilização de recursos eletrônicos em performances corais ilustra como tal competência estimula o protagonismo do regente na criação, invenção e transformação de sonoridades.

Essa perspectiva também se relaciona com ‘Utilizar criticamente novas tecnologias na concepção, produção e interpretação artística’, que envolve decisões conscientes orientadas por critérios estéticos e conceituais. Nesse processo, técnica e estética não aparecem como esferas separadas, mas como dimensões que se potencializam mutuamente, em consonância com a proposição de Simondon.

Nessa direção, é necessário reafirmar que a técnica constitui meio, e não fim em si mesma. O valor da técnica está em colocar-se a serviço da interpretação e da fruição artística, funcionando como suporte para a invenção. A interpretação, por sua vez, deve ser compreendida como um processo criativo de natureza relacional: obra e intérprete se afetam mutuamente, e o resultado depende tanto das intenções composicionais quanto da sensibilidade do músico, das tradições interpretativas, do contexto cultural e das expectativas do público.

Os verbos e seus complementos presentes em algumas competências — como ‘integrar estudos na criação artística’, ‘correlacionar linguagens nos processos de criação’ e ‘incorporar à prática profissional o conhecimento provindo de transformações e rupturas conceituais’ — evidenciam a abertura para referências culturais e estéticas. Contudo, tal abertura não deve conduzir à mera reprodução de modelos, mas sustentar a construção de experiências inventivas que promovam a criação de sentidos inéditos. É nesse espaço de liberdade intelectual e sensível

que se manifesta o caráter emancipatório da interpretação, que, mais do que executar, propõe, questiona e ressignifica. Assim, o intérprete não nega a técnica, mas a subverte em favor da expressão artística e da inovação estética.

Dessa forma, a educação musical profissionalizante de nível técnico é desafiada a formar profissionais aptos a atuar em um cenário marcado pela complexidade e pela diversidade. A técnica permanece essencial, mas precisa ser ressignificada como instrumento a serviço da expressão. A prática pedagógica, nesse sentido, deve fomentar a pesquisa, a experimentação e a criação de novas sonoridades, ancorando a liberdade inventiva em bases técnicas sólidas, sem restringir a criatividade a padrões normativos.

Apesar dessa abertura para a abordagem tecno-estética no desenvolvimento das competências gerais previstas no Plano de Curso, ao direcionar o olhar para os componentes previstos em cada um dos 3 módulos do curso, podemos verificar a separação evidente entre componentes que são classificados como ‘teóricos’ e outros que são classificados como ‘práticos’. Cada módulo tem duração de um semestre, totalizando um ano e meio de curso.

Segundo a proposta de carga horária curricular:

Figura 2 – Proposta de carga horária por componente curricular- 1º módulo.

MÓDULO I – SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA								
Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
I.1 – Regência I: Fundamentos	00	00	60	50	60	50	48	40
I.2 – Prática Coral I	00	00	100	100	100	100	80	80
I.3 – Percepção e Estruturação Rítmica	00	00	60	50	60	50	48	40
I.4 – Percepção e Estruturação Melódica	00	00	60	50	60	50	48	40
I.5 – Consciência e Expressão Corporal	00	00	40	50	40	50	32	40
I.6 – História da Música Coral I	40	50	00	00	40	50	32	40
I.7 – Instrumento Complementar: Piano I	00	00	60	50	60	50	48	40
I.8 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	40	50	00	00	40	50	32	40
I.9 – Inglês Instrumental	40	50	00	00	40	50	32	40
Total	120	150	380	350	500	500	400	400

Fonte: Plano de Curso Técnico em Regência (CEETEPS, 2013, p.20)

Figura 3 – Proposta de carga horária por componente curricular- 2º módulo.

MÓDULO II – SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
II.1 – Regência II: Análise e Planejamento no Repertório	00	00	60	50	60	50	48	40
II.2 – Prática Coral II	00	00	100	100	100	100	80	80
II.3 – Percepção Musical	00	00	60	50	60	50	48	40
II.4 – Técnica Vocal	00	00	60	50	60	50	48	40
II.5 – Aplicativos Informatizados	00	00	40	50	40	50	32	40
II.6 – História da Música Coral II	40	50	00	00	40	50	32	40
II.7 – Instrumento Complementar: Piano II	00	00	60	50	60	50	48	40
II.8 – Harmonia I – Fundamentos	40	50	00	00	40	50	32	40
II.9 – Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Regência	40	50	00	00	40	50	32	40
Total	120	150	380	350	500	500	400	400

Fonte: Plano de Curso Técnico em Regência (CEETEPS, 2013, p.21)

Figura 4 – Proposta de carga horária por componente curricular- 3º módulo.

MÓDULO III – Habilitação Profissional de TÉCNICO EM REGÊNCIA

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
III.1 – Regência III: Teoria e Prática Coral	00	00	100	100	100	100	80	80
III.2 – Gestão e Montagem de Projetos	00	00	40	50	40	50	32	40
III.3 – Apreciação de Música Tradicional e Popular	40	50	00	00	40	50	32	40
III.4 – Ética e Cidadania Organizacional	40	50	00	00	40	50	32	40
III.5 – Técnicas de Musicalização Aplicadas à Regência	00	00	60	50	60	50	48	40
III.6 – Escuta e Evolução das Formações Instrumentais	60	50	00	00	60	50	48	40
III.7 – Instrumento Complementar: Piano III	00	00	60	50	60	50	48	40
III.8 – Harmonia II – Introdução e Arranjo	40	50	00	00	40	50	32	40
III.9 – Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Regência	00	00	60	50	60	50	48	40
Total	180	150	320	350	500	500	400	400

Fonte: Plano de Curso Técnico em Regência (CEETEPS, 2013, p.22)

Nos dois primeiros módulos do curso estão previstos nove componentes curriculares, dos quais três são de caráter teórico e seis de natureza prática. No terceiro módulo, por sua vez, quatro componentes são classificados como teóricos e cinco como práticos. Em cada módulo, um dos componentes práticos apresenta carga horária duplicada, o que evidencia sua relevância para o desenvolvimento profissional correspondente.

A distinção entre disciplinas teóricas e práticas decorre, em grande medida, da necessidade de organização dos ambientes didáticos: nas aulas práticas, as turmas são subdivididas em dois grupos menores, favorecendo maior acompanhamento nas atividades de caráter profissionalizante realizadas em laboratório. Ainda que essa divisão tenha como finalidade primordial a organização da turma, ela parte do pressuposto de que os saberes teóricos e práticos possam ser trabalhados de forma apartada, em lógica semelhante à do modelo conservatorial (ROSA DOS SANTOS, 2020). “Isso não significa, necessariamente que o raciocínio estético e a articulação de saberes não aconteçam no decorrer das aulas; entretanto, impõe a necessidade de que essa articulação ocorra dentro de cada componente curricular” (p. 41).

Assim, se a tecno-estética propõe uma pedagogia da invenção e da indissociabilidade entre planos técnico e estético, a configuração curricular e metodológica observada por Rosa dos Santos (2020) revela um campo de contradições que exige deslocamentos. Mais do que uma sobreposição de conteúdos, trata-se de instaurar, no próprio processo formativo, situações em que o estudante-regente atue como sujeito inventivo — o que implica romper com a lógica da mera aplicação de técnicas ou da contemplação abstrata da estética, e instaurar uma práxis em que gesto, escuta, concepção e contexto formem um mesmo tecido formativo.

4.1.1 A aula de piano complementar

Dentre os componentes curriculares do curso Técnico em Regência do CEETEPS, destaca-se a disciplina de Instrumento Complementar: Piano, ofertada ao longo dos três módulos da formação em um laboratório [salas práticas] que propiciam o formato coletivo, conforme ilustrado na Figura 5. Trata-se de uma disciplina concebida para dar substrato à atuação profissional dos futuros regentes, contemplando práticas como a realização de aquecimentos vocais [vocalises], o estudo de repertório, a correção de leituras musicais executadas por grupos sob sua direção e o acompanhamento harmônico de arranjos.

Apesar de sua relevância formativa, a disciplina enfrenta desafios específicos relacionados às condições de sua oferta. O tempo destinado ao desenvolvimento das competências pianísticas é relativamente reduzido — limitado a três semestres — e o perfil discente é marcado por acentuada heterogeneidade, uma vez que apenas parte dos alunos ingressa no curso com experiência prévia no instrumento. Diante desse cenário, observa-se um esforço constante da docência em promover estratégias que favoreçam certa homogeneização do grupo, de modo a viabilizar o andamento coletivo das atividades propostas.

Figura 5 – Foto do laboratório de pianos da Etec de Artes



Fonte: acervo da autora (2026)

No âmbito da prática pedagógica, o formato coletivo da disciplina impõe limitações à atenção individualizada das dificuldades técnicas específicas de cada aluno. Contudo, tais limitações são parcialmente superadas pelas possibilidades de aprendizagem entre pares, especialmente por meio da aprendizagem observacional (BROTZ, 2015), compreendida como um processamento cognitivo que favorece a visualização e a compreensão prévia da execução musical, e da aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1994; PIKE, 2014, VIEIRA, 2017). Nesse contexto, a observação mútua e a discussão de soluções técnicas emergentes ampliam as oportunidades de aprendizagem. Pike (2014) aponta que estudantes envolvidos em

práticas colaborativas ao piano apresentam ganhos significativos tanto em leitura à primeira vista e harmonização, além de demonstrarem maior engajamento, prazer ao tocar piano e uso consistente de estratégias de prática deliberada. Ademais, desenvolveram competências importantes como empatia, capacidade de explicar conceitos musicais básicos, persistência na resolução de problemas e maior proficiência pianística, superando o desempenho de estudantes submetidos ao mesmo currículo sem a mediação colaborativa.

A distribuição da disciplina ao longo dos módulos do curso tem como objetivo assegurar o desenvolvimento progressivo das habilidades e competências previstas, especialmente diante do desnível inicial apresentado pelos estudantes. Ainda assim, uma dificuldade recorrente refere-se ao fato de muitos discentes não disporem de instrumento em suas residências, o que pode retardar seu desenvolvimento instrumental. Esse cenário tende a se agravar em função das restrições de horários para estudo na instituição e da necessidade de conciliar a formação acadêmica com demandas de trabalho, responsabilidades domésticas e familiares. Pesquisas na área da educação musical indicam que o acesso regular ao instrumento e a possibilidade de prática sistemática fora do ambiente formal de ensino constituem fatores determinantes para o progresso técnico-musical, sendo a restrição de recursos materiais um elemento que amplia desigualdades no processo formativo (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011; HALLAM, 2010).

Embora o curso seja frequentemente procurado por alunos interessados no aprofundamento de conhecimentos teóricos, a proposta pedagógica busca integrar teoria e prática por meio da articulação entre os diferentes componentes curriculares. Disciplinas como Canto Coral, Regência e Instrumento Complementar: Piano possibilitam a aplicação concreta de conteúdos discutidos em Estruturação Musical, Percepção, Harmonia e História da Música, favorecendo uma abordagem interdisciplinar no processo formativo. Nesse contexto, o piano complementar assume papel estratégico na formação do regente, conforme evidenciado pelas competências e habilidades previstas no Plano de Curso, apresentadas na Figura 6.

Figura 6 – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas – IC: PI

I.7 – INSTRUMENTO COMPLEMENTAR: PIANO I						
Função: Execução Musical I						
COMPETÊNCIAS		HABILIDADES			BASES TECNOLÓGICAS	
1. Estabelecer relação entre os aspectos fundamentais da técnica de piano e a execução musical do repertório didático.		1.1. Executar exercícios para aprimoramento da técnica de piano. 1.2. Demonstrar aspectos básicos da postura e da técnica de execução musical do piano.			1. Exercícios fundamentais da técnica de piano: • articulações corporais (punho, mãos e dedos); • postura; • articulações musicais (<i>staccato</i>, <i>legato</i> etc)	
2. Decodificar o texto musical por meio da execução pianística.		2.1 Executar repertórios musicais didáticos utilizando o piano por meio da leitura.			2. Aspectos básicos da leitura musical para o instrumento – em claves de sol e fá, simultaneamente	
Carga Horária (Horas-aula)						
Teórica	00	Prática em Laboratório*	60	Total	60 Horas-aula	Prática em Laboratório
Teórica (2,5)	00	Prática em Laboratório* (2,5)	50	Total (2,5)	50 Horas-aula	
* Possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.8 do Plano de Curso.						
** Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular está prevista divisão de classes em turmas.						

Fonte: Plano de Curso Técnico em Regência (CEETEPS, 2013, p.30)

A análise das competências, habilidades e bases tecnológicas da disciplina de Instrumento Complementar: Piano I revela que o desenvolvimento técnico constitui o ponto de partida do processo formativo, uma vez que a ênfase recai sobre exercícios corporais, postura e articulações fundamentais [como *staccato* e *legato*], bem como sobre a leitura simultânea em diferentes claves. Esses elementos, vinculados à construção de destrezas motoras e cognitivas, possibilitam ao estudante estabelecer relações consistentes entre o domínio técnico-pianístico e a execução musical.

Para isso, é fundamental que esses exercícios técnicos não sejam reduzidos a uma prática mecânica ou meramente repetitiva, mas se configurem como uma apropriação consciente do objeto musical em sua complexidade, dialogando com Simondon, que adverte para os riscos de uma técnica desvinculada de sua essência, utilizada de forma superficial.

“Se as técnicas do homem falham em sua função de análise dos elementos e agem globalmente por processos empíricos (...), é por aceitarem desligar-se do objeto, elemento, indivíduo ou conjunto reais.” (SIMONDON, 2020, p. 331). Aqui, Simondon critica quando a

técnica é usada de forma superficial, sem realmente compreender o objeto ou processo. Sucede quando alguém age apenas de forma ‘empírica’ ou improvisada, sem uma relação real com a estrutura do que manipula.

Nesta lógica, a competência ‘decodificar o texto musical por meio da execução pianística’ abre espaço para uma abordagem que transcende a dimensão mecânica da prática instrumental, sugerindo a articulação entre técnica e compreensão estética. Do ponto de vista tecno-estético, é possível observar que a técnica não se apresenta como fim em si mesma, mas como condição para o florescimento da experiência musical. O gesto corporal, a postura e as articulações pianísticas deixam de ser apenas requisitos funcionais e passam a constituir meios expressivos, permitindo ao intérprete experimentar e construir sentidos sonoros.

Esses sentidos sonoros, produzidos pelos meios expressivos do gesto pianístico, simetizam com a criação de “blocos de sensação” (DELEUZE & GUATTARI, 2010) formados por perceptos e afetos. O som, o toque e o silêncio deixam de ser apenas resultados da técnica e passam a configurar experiências sensíveis que se sustentam por si mesmas, instaurando presenças estéticas no fazer musical. Pedagogicamente, essa leitura permite entender que o aprendizado técnico não se resume à reprodução de padrões motores, mas envolve a experimentação de intensidades e a construção de sentidos.

O processo formativo proposto pelo plano de curso pode ser interpretado como um espaço onde a técnica opera em favor da interpretação musical, ao mesmo tempo em que a estética orienta o uso criativo e inventivo desses recursos. Assim, embora os descritores curriculares estejam formulados prioritariamente em termos de habilidades técnicas e cognitivas, a análise evidencia potencial para o desenvolvimento da sensibilidade interpretativa, desde que a prática pedagógica valorize a articulação entre o exercício técnico e a fruição estética. Em outras palavras, a técnica deve ser compreendida como ferramenta que sustenta e amplia a experiência artística, reforçando a unidade entre domínio corporal, leitura musical e construção de expressividade.

A estrutura do componente Instrumento Complementar: Piano II, conforme demonstra Figura 7, evidencia uma ampliação no grau de complexidade em relação ao primeiro módulo. As competências e habilidades propostas deslocam o foco da mera decodificação do texto musical para a aplicação prática da técnica pianística em contextos específicos, como o acompanhamento de vocalises, a execução de melodias acompanhadas e a realização de transposições. Esse avanço implica não apenas maior autonomia técnica — sobretudo pelo

trabalho de independência das mãos —, mas também a inserção do piano como ferramenta de apoio direto ao trabalho do regente.

Figura 7 – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas – IC: PII

II.7 – INSTRUMENTO COMPLEMENTAR: PIANO II						
Função: Execução Musical						
COMPETÊNCIAS		HABILIDADES			BASES TECNOLÓGICAS	
1. Correlacionar à técnica pianística estudada ao repertório e aos vocalizes.		1.1. Executar exercícios técnicos para o aprimoramento da independência das mãos. 1.2. Tocar estudos e peças didáticas ao piano, com independência das mãos. 1.3. Executar melodias acompanhadas ao piano. 1.4. Realizar arpejos e escalas e aplicá-los aos exercícios de vocalizes.			1. Exercícios técnicos para independência das mãos 2. Melodia acompanhada 3. Arpejos e escalas 4. Vocalizes executados ao piano 5. Transposição de melodias	
2. Propor soluções para transposição musical.		2.1 Realizar transposição musical, adequando à necessidade da execução.				
Carga Horária (Horas-aula)						
Teórica	00	Prática em Laboratório*	60	Total	60 Horas-aula	Prática em Laboratório
Teórica (2,5)	00	Prática em Laboratório* (2,5)	50	Total (2,5)	50 Horas-aula	
* Possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.8 do Plano de Curso.						
** Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular está prevista divisão de classes em turmas.						

Fonte: Plano de Curso Técnico em Regência (CEETEPS, 2013, p.43)

A ênfase em procedimentos como arpejos, escalas e transposições não se limita ao treino de destreza motora; ela possibilita que o estudante desenvolva recursos operacionais necessários para responder criativamente a diferentes demandas musicais, como adaptar tonalidades em ensaios ou propor soluções interpretativas a partir do piano. Nesse sentido, o componente curricular coloca o aluno em contato com situações formativas que estimulam a capacidade de resolver problemas musicais, exercitando não apenas a técnica, mas também a flexibilidade criativa necessária à prática profissional.

Sob uma perspectiva tecno-estética, destaca-se que o piano é mobilizado aqui como um mediador entre técnica, prática coral e criação musical, na medida em que a execução de

vocalises ou a transposição de melodias não se restringem a tarefas mecânicas, mas exigem sensibilidade na adequação estética e no diálogo entre instrumento, voz e contexto interpretativo. Dessa forma, o 2º módulo contribui para que a formação do regente seja orientada não apenas ao domínio do instrumento, mas também à capacidade de integrar conhecimento técnico e experiência estética em situações reais de prática musical. “Trata-se, neste caso, de promover (...) um encontro alegre, não uma adição de duas áreas, técnica mais estética” (FREIRE, 2021, p. 5).

Figura 8 – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas – IC: PIII

III.7 – INSTRUMENTO COMPLEMENTAR: PIANO III						
Função: Execução Musical						
COMPETÊNCIAS		HABILIDADES		BASES TECNOLÓGICAS		
1. Interpretar a escrita musical e os códigos de cifragem de acordo com uma estética proposta.		1. Tocar piano a partir de sistemas de cifragem.		1. Sistemas de cifragem de acordes: • tradicional; • funcional; • popular		
2. Articular o conhecimento harmônico à prática instrumental.		2. Apresentar repertório didático e executado a quatro mãos.		2. Tríades e Cadências		
3. Elaborar mentalmente e por escrito a adaptação de partitura coral para a execução pianística.		3. Construir tríades maiores e menores, relacionando-as a cadências e funções harmônicas.		3. Repertório didático e executado a quatro mãos		
		4. Executar repertório coral adaptado para piano.		4. Adaptação de partitura coral para piano		
Carga Horária (Horas-aula)						
Teórica	00	Prática	60	Total	60 Horas-aula	Prática em Laboratório
Teórica (2,5)	00	Prática (2,5)	50	Total (2,5)	50 Horas-aula	

Fonte: Plano de Curso Técnico em Regência (CEETEPS, 2013, p.54)

Na Figura 8, é possível observar que o componente Instrumento Complementar: Piano III marca um momento de consolidação da formação, no qual o foco recai sobre a integração entre conhecimento harmônico, prática instrumental e interpretação estética. As competências previstas indicam um salto qualitativo em relação aos módulos anteriores: o estudante passa a lidar não apenas com a execução técnica ou com a resolução de problemas musicais imediatos, mas com a elaboração de soluções interpretativas orientadas por critérios estéticos. O piano, nesse estágio, é assumido como meio de articulação entre a leitura musical tradicional, a cifração em diferentes sistemas [tradicional, funcional e popular] e a adaptação de repertório coral para o instrumento.

As habilidades previstas — como a execução a quatro mãos, a construção de tríades e cadências e a adaptação de partituras corais — revelam uma ampliação do repertório de recursos que exige do estudante a capacidade de pensar musicalmente em termos harmônicos e estruturais. Ao propor a execução de repertórios adaptados ou a realização de acompanhamentos a partir de cifras, o módulo coloca o intérprete em um espaço formativo no qual teoria, prática, técnica e estética se entrelaçam em situações musicais concretas.

Sob a ótica tecno-estética, esse conjunto de competências e habilidades destaca o piano como instrumento de síntese, capaz de unir o gesto técnico, o raciocínio harmônico e a construção de sentido artístico. A exigência de interpretar códigos de cifragem de acordo com uma estética proposta e de adaptar repertórios corais para a linguagem pianística aponta para uma formação em que a técnica se subordina a uma finalidade criativa e interpretativa, reforçando a compreensão de que a prática musical não se reduz ao domínio mecânico, mas envolve escolhas artísticas conscientes.

Um exemplo é a adaptação de uma peça coral polifônica para piano, que exige do intérprete selecionar quais vozes serão mantidas em destaque, como equilibrar linhas melódicas em sobreposição e de que maneira preservar o sentido harmônico da obra. Em determinados casos, a opção pode ser por realçar o contraponto das vozes internas, em outros, por enfatizar as cadências e a condução harmônica global, de modo a respeitar a estética original do coral e, ao mesmo tempo, traduzi-la para a linguagem pianística. Nessa operação, o pianista/regente não apenas resolve um problema técnico de redução de vozes, mas recria a obra em outro suporte sonoro, conferindo-lhe nova forma de presença estética.

Aqui, a reflexão de Simondon contribui ao discutir o estatuto do objeto estético. O filósofo enfatiza que ele [objeto estético] não se reduz a uma materialidade isolada ou a um artefato técnico, mas se constitui como prolongamento do mundo humano e natural, carregando sentidos que emergem de sua inserção em uma realidade cultural e sensível. Desse modo, pode-se compreender o piano — e a prática formativa a ele associada — como algo que ultrapassa a função instrumental, tornando-se um meio de expressão e de elaboração simbólica. É nesse horizonte que se insere sua afirmação de que:

Podemos dizer que o objeto estético não é propriamente um objeto, mas, antes, um prolongamento do mundo natural ou do mundo humano que permanece inserido na realidade que o sustenta. É um ponto notável de um universo. Esse ponto resulta de uma elaboração e se beneficia da tecnicidade, mas não é arbitrariamente colocado no mundo. (...) Quando o objeto técnico é belo, é por se inserir no mundo natural ou humano, como a realidade estética. (SIMONDON, 2020, p. 278)

Nesse contexto, as três etapas de Instrumento Complementar: Piano não apenas oferecem recursos para a execução musical ao teclado, mas também desenvolvem articulações musicais indispensáveis para uma interpretação expressiva e consistente. Ao tocar, o estudante experimenta concretamente como o movimento das mãos sobre o teclado, a coordenação do corpo e as escolhas de dinâmica e articulação se transformam em experiência estética. É precisamente nesse ponto — no uso do instrumento, no gesto pianístico e na ação que une técnica e criação — que se pode compreender a afirmação de Simondon de que “a tecno-estética não tem como categoria principal a contemplação. É no uso, na ação, que ela se torna de certa forma orgásmica, meio tátil e motor de estímulo. (...) uma comunicação, mediatizada pela ferramenta” (SIMONDON, 1998, p. 256).

Assim, os três módulos de Instrumento Complementar: Piano vão além do simples fornecimento de ferramentas técnicas para a execução musical ou de desenvolvimentos estéticos desprovidos de contexto e propósito. Eles constituem espaços privilegiados para a construção da sensibilidade interpretativa, na medida em que integram dimensões técnicas e estéticas em uma prática formativa.

A seção a seguir traz a análise dos dados obtidos na pesquisa empírica, a partir do estudo e desenvolvimento das peças que integraram o TCC do 3º módulo do Técnico em Regência, no segundo semestre de 2025.

4.2 Análise da pesquisa empírica

Nessa seção constará as análises dos processos de desenvolvimento da interpretação musical de acordo com os dados obtidos através da triangulação da observação da professora-pesquisadora e dos registros, anotações em partituras e falas na Discussão Focal dos participantes.

4.2.1 Nesta Rua

Nesta Rua é uma canção tradicional brasileira, de autor anônimo. O arranjo escolhido integra a Suíte de Temas Infantis, de Bontzye Schmidt Sandoval. Com arranjo polifônico e melodia principal passeando entre os naipes, apresenta apenas a primeira estrofe da canção.

Possui uma introdução e coda, ambas entoando a vogal ‘a’. A peça foi estudada/regida no semestre por 3 discentes da turma. Porém apenas 2 deles [P2 e P3] participaram da pesquisa, pois um dos membros [identificado na Discussão Focal como Y] possui formação em piano e, por isso, não cursou a aula de piano complementar.

P3 tem um processo de aprendizagem super empírico, intuitivo e criativo. O interessante de se observar é que essa prática não cria resistência com a partitura. Ao contrário, ele entende que possui algumas amarras no processo de leitura e procura equilibrar o desenvolvimento técnico à musicalidade [elementos estéticos] próprios de sua vivência.

Eu acho que a minha relação com a partitura da música, ela é estranha. (...) Por que que é estranha pra mim? Porque eu toco. Mas eu não aprendi no chão de escola. Aprendi no chão de casa. Então eu toco os acordes, mas eu não conheço a música, a teoria. Então pra mim, desde a entrada no curso, já é pra mim, um desafio, porque daí eu tenho que passar por todo esse processo de aprendizado: pegar a música que a senhora propõe pra gente, né, de ler a música, de ler a partitura, transferir para o piano. Isso para quem não tem leitura de partitura, é um grande desafio, então eu aprendi muito. Isso pra mim foi bastante bacana. Despertou, né, essa necessidade de buscar. (P3 – discussão focal, 2025)

Tem uma presença inconstante nas aulas por conta de outras responsabilidades, então seu acompanhamento foi igualmente inconstante. Podemos observar em sua prática, que prioriza o som. O som já está construído na cabeça dele e, ao executar a peça, procura atender às sonoridades já prontas na ideia. No piano, isso significa que, de quando em vez, acaba cometendo algumas passagens de dedos incorretas. Mas os equívocos não atrapalham a construção de fraseado musical. Nessas situações, quando é corrigido tecnicamente, atende positivamente, procurando equilibrar a consciência do movimento adequado à construção musical pretendida. Na observação de 25/11, conseguiu executar ao piano apenas a introdução sem desenvolvimento de dinâmicas – pois não constavam naquele trecho da partitura. Era evidente sua preocupação com a execução das 2 vozes corretamente e, por isso, não demonstrou maiores construções interpretativas naqueles poucos compassos. Isso não significa que mentalmente as construções não aconteceram, mas ficou evidente sua preocupação inicial em respeitar as indicações contidas na partitura. Talvez esse seja o maior desafio para ele: equilibrar seu ímpeto criativo de interpretação da peça com o respeito às características originais da peça ou compositor:

Quanto à questão da partitura que nós trabalhamos no TCC: Eu tenho uma certa dificuldade (...) E é... Eu tenho uma mente assim que eu... é natural, né? Eu recrio. Eu então, em cima da música, minha mente automaticamente, ela vai criando propostas pra aquela música, o que atrapalha bastante quando você tem que trazer a ideia original. (...) Isso acaba atrapalhando bastante. Então, pra mim, foi um baita de um desafio. Tanto, na questão da leitura da partitura é a questão teórica. (...) Então, o que me ajudou bastante foi que a música, querendo ou não já é conhecida. (...) Se fosse

uma música que eu não conhecesse, talvez geraria, ainda um desafio ainda maior. (P3 – discussão focal, 2025)

Compartilhou que, mesmo com suas dificuldades, usou o piano como apoio nos ensaios que tiveram ausência de naipes, substituindo ou reforçando a ausência com o instrumento: “Então, o estudo do piano me deu essa percepção e essa possibilidade de fazer a base, aplicando os outros naipes no piano e fazer um ensaio com o naipe que estava presente” (P3 – Discussão Focal, 2025). De forma consciente ou inconsciente, P3 imprimia suas intenções musicais e construção interpretativa nesses ensaios ao substituir vozes com o instrumento. Não se trata de um equilíbrio entre técnica e estética, mas na compreensão da fusão desses 2 elementos no processo criativo. Sua construção interpretativa se deu durante o processo e conforme as possibilidades dessa execução no próprio ato, conforme aponta Simondon (1998) ao sustentar que a tecno-estética se constitui menos como um objeto de apreciação contemplativa e mais como uma experiência vivida, que emerge no uso ativo dos dispositivos técnicos, envolvendo o engajamento sensório-motor do sujeito.

P3 também registrou seu entendimento sobre a relação da partitura com o intérprete/regente, como um processo hermenêutico:

É muito legal quando a gente consegue traduzir a ideia do autor porque todo o artista carrega uma identidade. E a sua arte, e a sua composição, ela tem uma identidade que quando nós a adaptamos - e isso é plausível para atender a necessidade do grupo, coro - isso é legal. Mas o instrumento nos dá a possibilidade de nós mantermos, no mínimo pro máximo, aquilo que é a ideia do compositor ou do arranjador. (P3 – Discussão Focal, 2025)

Considerando sua criatividade musical, nota-se nessa fala que, para ele, o estudo da peça ao piano permite uma execução que respeite a ideia original do compositor, como se esse fosse um esqueleto, uma base. Talvez, por isso ele não tenha executado aqueles compassos com variações de dinâmicas e andamento. Assim, a execução ‘limpa’ permite “manter a ideia do compositor”. Podemos supor que, na sequência, sua execução integraria suas concepções interpretativas, equilibrando o que é da música com o que é seu (ALBANO DE LIMA, 2006; APRO, 2006; LABOISIÈRE, 2007)

P2 é um aluno que entrou no curso no processo de Vagas Remanescentes, já no 2º módulo. Ou seja, entrou no curso demonstrando desenvolvimento de saberes musicais provenientes de outros cursos de formação e de sua prática musical – trabalha regendo coros amadores infanto-juvenis. É um aluno faltoso – também por conta de responsabilidades além da escola – porém, é extremamente estudioso e concentrado nas atividades que se compromete a fazer. A observação da professora-pesquisadora sobre seu estudo em 25/11, mostra que:

Juntou sop x bxo na introdução. Há uma dificuldade com relação ao dedilhado. Por conta disso, não imprimiu dinâmica. Pedi para estudar superando essa dificuldade. Após, indicou as dinâmicas na partitura e as executou de forma adequada, trabalhando fraseado e intenções musicais. Ficou ótimo! (PROFESSORA-PESQUISADORA, Diário de Bordo, 2025).

Na discussão focal, o aluno indicou:

A leitura não é difícil. A música é bem fácil de ler. A dificuldade é juntar as vozes, né? Em alguns momentos, tocar no piano pra mim é desafiador por causa da diferença de tempos. Então, eu estou fazendo um contratempo aqui com a mão esquerda, e eu respondo na mão direita ou entre algumas colcheias da mão esquerda, eu sustento tempos inteiros de semínimas, com a mão direita. A minha relação prática foi complicada pela minha inexperiência, no piano. Mas a leitura nem tanto. (P2 – discussão focal, 2025)

Com relação à adaptação da peça para o piano e ao estudo para a regência, P2 relatou como entende sua dificuldade: Como seu primeiro instrumento é o violino, tem desenvolta a leitura horizontal. Porém, as aulas de piano complementar o acordaram para a observação vertical da manifestação sonora e as relações harmônicas entre as vozes – algo que passava despercebido anteriormente. Relata, inclusive que já escreveu arranjos corais construindo naípe a naípe, porém, sem a observação de como uma voz estava interferindo na outra. Com essa leitura vertical ‘forçada’ que a prática do piano ofertou, conseguiu entender o deslocamento da melodia entre as vozes, escritas no arranjo da peça. “E a leitura vertical (...) é um pouco mais complicada, embora as anotações que eu fiz foram marcando esses pontos” (P2 – discussão focal, 2025). As anotações do deslocamento de melodia de P2 podem ser vistas na Figura 9.

Figura 9 – Anotações de partitura de P2 (c. 9-11)

Fonte: acervo da autora (2026)

Na construção da interpretação da peça, relatou não ter tido referência prévia pois não havia gravação daquele arranjo para usar de referência. Assim, estudou naípe a naípe e foi experimentando, com o coro e seus colegas de regência da peça [P3 e Y], as possibilidades

interpretativas durante os ensaios. Registraram na partitura as variações de dinâmicas que optaram – pois esta continha apenas a indicação de andamento. Assim, entende que o estudo da peça seguiu processos como a conscientização do ritmo, depois a afinação e posteriormente, a construção interpretativa com variações de dinâmicas, a agógica, resultando em uma interpretação autoral.

E pra mim, foi um processo até a nossa última aula no piano, porque eu estava muito concentrado no ritmo e pra não esbarrar em alguma nota estranha, e fui retinho, (...) liso, quadrado, sem vida, sem cor. Aí, depois, opa, peraí, não... depois de alguns feedbacks, aí eu fui posicionando o peso da mão, enfim, pra trabalhar com essas dinâmicas. Então, foi um processo gradativo pra mim. (P2 – discussão focal, 2025)

Os registros de ambos no Diário de Bordo mostram que o estudo da peça auxiliou nos ensaios com o coro a partir do estudo segmentado para “foco em elementos motivicos e contrapontísticos”, avançando na fluidez do andamento, afinação e dinâmica (P2 e P3 – Diário de Bordo, 2025)

P2 observou também, que apesar da mesma partitura ser usada pelos 3 colegas regentes responsáveis pela peça, cada um conseguiu construir um resultado musical diferente, evidenciando os espaços de diálogo entre a partitura e o músico, trazendo as subjetividades de cada um em cada execução.

Puramente interpretativo. Tanto é que, apesar de nós, no grupo, nos conversarmos e termos, ali, interpretação semelhante, cada regência era diferente. Então, a minha regência era diferente da regência do Y, era diferente do P3. E saiu sempre diferente. Tanto que na Vila Itororó, eu fiz a regência, e foi de um jeito, e no TCC, foi de outro. Nenhum foi inferior ao outro, mas ambos foram muito, muito diferentes, porque foi puramente interpretativo. (P2 – discussão focal, 2025)

Nota-se também a atualização que cada performance traz a cada apresentação. Cada execução é diferente da outra, conforme aponta Albano de Lima (2023): “A travessia interpretativa permanece sempre no objeto que será parte de um novo processo de compreensão, e no caso da performance, ocorre em cada uma das execuções que serão realizadas.” (p. 73).

4.2.2 *Solfeggio*

É uma composição de 1976 de Arvo Pärt, cantada a 4 vozes [soprano, contralto, tenor e baixo – SATB] que apresenta a sequência ascendente das notas da escala de Dó Maior dentro de 3 oitavas diferentes e intercaladas entre os naipes do coral, como uma construção calma de clusters. Suas notas são entoadas a cada 2 tempos, observando-se a inexistência de texto poético, cantando apenas os nomes das notas musicais [dó, ré, mi etc.]. Portanto, trata-se de

uma obra que trabalha a construção de sensações com as sobreposições das notas e pausas ao invés da construção de frases musicais. Pela ausência de característica tradicional fraseológica, o estudo inicial de apenas 2 vozes ao piano não fazia sentido. Assim, propus aos discentes responsáveis pela regência da peça [P4, P6 e P11] que já executassem as 4 vozes [naipes], iniciando o estudo com as mãos separadas - sop x alto na mão direita e tenor x bxo na mão esquerda ou apenas o baixo na mão esquerda e as outras vozes na mão direita.

Quando entraram no Técnico em Regência, P4 e P6 já eram formados no Técnico em Canto da Etec de Artes. Ainda assim, já entraram na Etec de Artes com experiências prévias em práticas musicais. Sempre apresentaram muito interesse pelo aprimoramento dos conhecimentos musicais e suas práticas, sendo extremamente estudiosos e conscientes de seus processos. P11 também possui larga experiência prática por participar por muito tempo de grupos corais da cidade e ter formação musical em outras instituições. Entrou no curso buscando aprofundamento da prática de regência.

P6 já conhecia a peça por tê-la cantado em 2024 no Coral da Universidade de São Paulo [CoralUSP]. Apesar do conhecimento prévio da peça, P6 conhecia rigorosamente apenas sua voz. Ao trazê-la para o TCC, foi obrigado a estudar todos os naipes e entender a entrada de cada voz, evidenciando a dificuldade de leitura vertical:

(...) como são 4 vozes ao mesmo tempo também - tem essa dificuldade de leitura vertical -, então, às vezes eu ficava procurando: Qual que é a próxima voz que vai cantar o que? então eu marquei de caneta mesmo, o tempo, total, porque por conta de muitas ligaduras, pra não ter que ficar fazendo conta, pra facilitar nessa parte. E num dos meus mapas (...), eu peguei o marca-texto e fui riscando, fazendo o caminho de uma voz pra outra pra facilitar a minha leitura. (P6 – discussão focal, 2025)

As anotações com marca-texto para facilitar o caminho da melodia entre os naipes do coro constam na Figura 10.

Figura 10 — Anotações de partitura de P6 (c. 13-18)



Fonte: acervo da autora (2026)

Segundo sua observação “a partitura apresenta dinâmicas contrastantes com transições suaves, criando atmosfera contemplativa com crescendos e decrescendos”. Durante o estudo, a análise da obra permitiu a construção de clímax “definido pelo momento de densidade máxima dos clusters nos compassos 21 a 31” (P6 - Diário de Bordo, 2025).

Além da leitura vertical e do entendimento global das linhas vocais possibilitado pelo piano, para P6 um dos pontos marcantes para a construção e regência da peça foi sua autonomia e consciência ao realizar os vocalizes e exercícios de aquecimento, além de independência das mãos:

Ah professora, antes de eu começar esse curso de regência, eu já tinha uma leitura de partitura, da clave de sol e cifra porque eu tocava teclado. (...) mas foi na aula de piano, mesmo, que eu peguei essa firmeza de tocar as linhas independentes, a independência de mãos. Inclusive pra fazer aqueles exercícios de escala e de criação de vocalise, que a gente fez no segundo módulo, eu não tinha, ...tinha 0 prática. Nunca poderia ser um regente, assim, de fazer um aquecimento pro grupo, porque eu não sabia fazer saltos, essas coisas. Eu usava o transpose do teclado. Fazia sempre o "do mi sol", "do mi sol" e ia fazer no transpose, apertando. Então, pra mim, foi a maior vitória conseguir fazer um aquecimento sem precisar do transpose. Então, isso me deu uma confiança enorme de inclusive pra ler essa música, pra ter certeza que uma hora, mesmo demorando, né, precisa de muito mais tempo, mas que eu vou conseguir ler as 4 linhas de vozes de uma peça. (P6 - Discussão Focal, 2025)

Em muitos ensaios, por sugestão docente, P6 fez o acompanhamento da peça ao piano para estabilizar a afinação. Ainda assim, como a proposta era fazer a peça à capela, houve uma intensa dedicação na afinação do coro e conscientização das relações intervalares dentro da tonalidade. Assim, muitas melodias diferentes foram especialmente pensadas e trabalhadas no aquecimento [vocalise], além da execução exaustiva da escala de Dó maior em diferentes andamentos. Aqui ficou evidente o saber pedagógico do regente, conforme indicado por Fucci Amato (2010) e Tineo (2020), pois uma das atividades propostas no ensaio foi:

aplicação do jogo ‘Sequência de Grau 3 níveis’ do Instituto d’o Passo, (...) com o objetivo de usar o recurso de musicalização através da gameficação, para incentivar a participação da turma e para exercitar assimilação dos graus da escala maior. Resultado bastante satisfatório (...) com os alunos presentes, que já não tinham problema de afinação ou falta de estímulo nos ensaios anteriores” (P6 - Diário De Bordo, 2025)

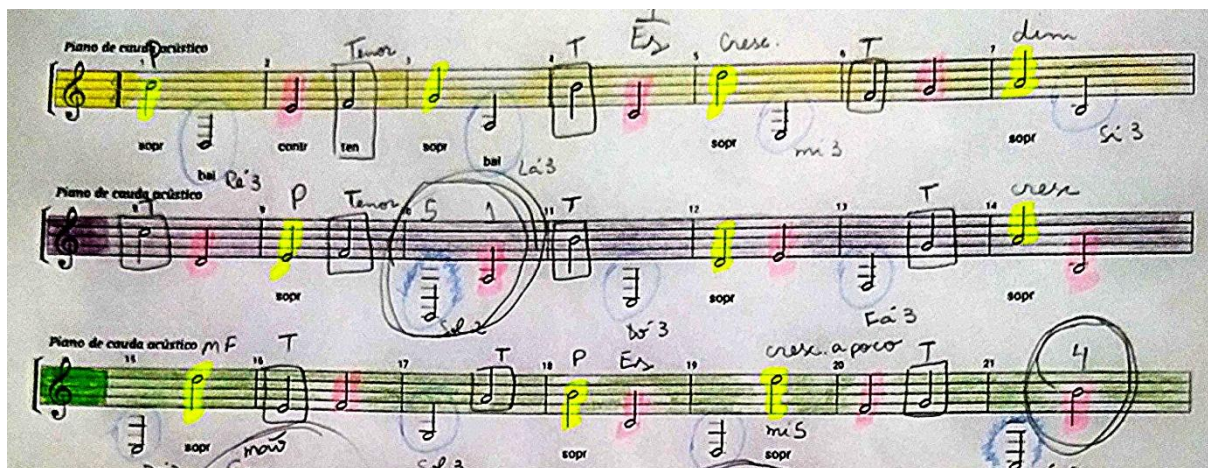
Além disso, houve uma adaptação da partitura feita inicialmente por P11 por conta de sua dificuldade na leitura dos naipes da peça. Como a construção da escala estava ‘espalhada’ entre os naipes, ela optou por reescrever a partitura em clave de sol, usando linhas suplementares e indicações de oitava. Essa opção foi adotada pelos demais regentes da peça [P4 e P7] e, inclusive, por parte do coro:

A fim de facilitar ainda mais a condução da regência para observar melhor os coralistas e dar entradas e dinâmicas mais precisas, desenvolvemos um segundo Mapa de Regência próprio, adaptando o primeiro Mapa. Para o grupo, este segundo facilitou muito mais a leitura dos naipes e dinâmicas (P6 - Diário de Bordo, 2025).

P11 alegou na Discussão focal que, influenciada pelos regentes que a regeram anteriormente, sempre busca entoar todas as vozes/naipes de um arranjo coral. O estudo musical, para ela, é muito prático e sua principal preocupação é com afinação – antes mesmo da precisão rítmica. Por isso, ela usa aplicativos para ouvir as guias dos naipes nos momentos que a vida adulta a puxa para outras tarefas, como lavar a louça, por exemplo, ou no deslocamento pela cidade.

Sua preocupação com a precisão rítmica se estendeu para a regência, manifestada no cuidado com gestual e entradas. A troca coletiva não se prendeu aos regentes da mesma peça, mas entre todos os colegas de turma. P2, ao notar a insegurança de P11, orientou que ela tentasse reger em 2 tempos, ao invés de 4, seguindo a própria rítmica da melodia. Segundo P11 a ajuda de P2 estava no “gestual e entrada. Então, ele falou pra mim: - Rege em 2 porque, aí, você já vem com as entradas. E aí, a partir dessa informação, eu cheguei em casa e falei: - vou escrever 2, então. Foi a partitura que eu usei pra tocar piano e pro coro fazer as entradas.” (P11 – Discussão Focal, 2025)

Figura 11 – Anotações de partitura adaptada de P11 (c. 1-21)



Fonte: acervo da autora (2026)

Nota-se na Figura 11 que a partitura foi reescrita em compasso quaternário simples, porém a regência foi conduzida em binário simples. Para facilitar a identificação das informações, P11 diferenciou os naipes por cores, pintando soprano em amarelo, contralto em rosa, tenor marcado com lápis preto e baixo circulado em azul. As pautas também foram pintadas apenas para facilitar a leitura e execução.

Nas aulas de piano mostrou alguma insegurança com a leitura, pois ficou ‘presa’ na execução correta das alturas das notas e tempos. As anotações da professora-pesquisadora de 28/10 indicam: “Não há construção de dinâmica ainda pois está insegura com a leitura.” (Diário de Bordo, 2025). A segurança foi melhorando conforme o estudo avançava. Em 25/11 já se notam diferenças:

Tocou 1x sem dinâmica pois está mto preocupada com os acertos de tempo e oitava. Depois da orientação de imprimir as dinâmicas indicadas na partitura, ela conseguiu imprimi-las, porém ainda com alguma timidez. Ao final da aula, executou a canção com as indicações de dinâmica em timbre de vibrafone - que sustenta um pouco mais a nota. Ficou uma execução mais segura e com construção de fraseado musical (PROFESSORA-PESQUISADORA – Diário de Bordo, 2025)

Aqui, nota-se que a interpretação musical, como experiência tecno-estética, é uma construção dentro do processo formativo, respeitados os processos próprios da linguagem: a intenção musical se tornando “uma comunicação, mediatizada pela ferramenta” (SIMONDON, 1998, p. 256). Ainda sobre a construção da interpretação da peça, P11 reconhece que ouviu gravações do arranjo, mas optou por “ter a sensibilidade de fazer adaptação, respeitando os pares, os colegas ou o coral”, pois por ter pouco tempo para a finalização, entendeu que a gravação profissional se tratava de uma “inspiração” e que “precisa fazer essa tradução do que é para o que tem” (P11 – Discussão Focal, 2025).

P4, assim como P11 e P2 tem o hábito de iniciar o estudo da peça solfejando e corrigindo algumas inseguranças com o uso do piano. Na sua rotina, gera guias através do Musescore e fica ouvindo nos momentos que não consegue ‘sentar para estudar’. Também ouvia a peça com as entradas a cada 2 tempos, o que também modificou sua regência:

Eu já estava regendo em 2, porque eu sempre pensei ela em 2, mesmo ela ser em 4 por 4, porque era muito claro: 1 2, 1 2 - cada voz entrava a cada 2 tempos. Eu via a mão do regente o tempo inteiro assim [gesticulou regendo em 2 tempos]. Então, ficou internalizado pra mim, que era 2. E aí, a P11 tomou a iniciativa de fazer uma partitura mais simples de leitura. E aí eu falei: - "nossa, que ideia legal!" Porque, tipo, eu quando eu olhei pra aquela peça, eu falei assim: - "como que eu vou simplificar isso daqui?" Eu mesma não conseguia ver nenhuma possibilidade de simplificar isso. Então eu achei muito legal como ficou. (P4 – Discussão Focal, 2025)

Entende que, mesmo já tendo noções básicas de melodia e execução de acordes, o desenvolvimento da coordenação motora em ambas as mãos e da prática de transposição de melodias [vocalises] foi de extrema relevância para sua formação, refletindo no auxílio à manutenção da afinação e do tempo das notas pelo coro. “Além disso, deixou minha leitura em mais de uma clave bem mais ágil” (P4 – Diário de Bordo, 2025). Esse ganho se estendeu para suas práticas fora do curso:

Ajudou muito, porque isso facilitou também a minha execução no piano pra peças, que o contraponto da peça realmente é bem, tipo, não tem voz entrando juntas, são entradas muito separadas, ajudou muito. (...) tem umas entradas que eu fico: - "Nunca que eu vou conseguir fazer isso aqui no piano" e eu consegui algumas. Eu tava testando esses dias lá e falei: - "Olha, não é que funcionou esse negócio aqui? (P4 – discussão focal, 2025)

Para além, entende que o desenvolvimento da leitura auxiliou nos desafios encontrados em *Solfeggio*, pois não via a construção de dinâmica ou afinação como os principais desafios da peça, mas a fluência dela por conta dos cortes das notas – sua questão não era o ataque do naipe, mas a hora de cessar o som.

Em seu estudo da peça ao piano passou por questões anatômicas particulares. As observações feitas pela professora-pesquisadora em 28/10 mostram sua dificuldade em sustentar algumas notas do arranjo, por se tratar de aberturas muito amplas para o tamanho de suas mãos. Além disso, foi sugerido que ela usasse pedal de *sustain* para liberar os dedos na execução de notas específicas, além de não se prender à duração de todas as notas, uma vez que, considerado o andamento da execução, a reverberação sonora ‘morria’ antes do final da duração escrita. Em 25/11 observa-se uma evolução nas impressões interpretativas relacionadas ao som pretendido para a peça, aliando técnica e estética: “executou a música toda com as 4 vozes e as variações de dinâmica. Ficou ótimo! Executou sem o pedal, porém com o timbre

chorus para sustentar as notas longas e trabalhar o efeito das sobreposições de vozes” (PROFESSORA-PESQUISADORA – Diário de Bordo, 2025).

P4 também manifestou que diferentes regentes/músicos possuem interpretações diferentes da mesma peça musical. Entende o espaço da subjetividade interpretativa, mesmo tendo como base a mesma partitura: “Essa é uma experiência que mostra que a figura do regente faz diferença na forma como cada peça sai. Uma mesma peça, nunca sai igual a outra, dependendo do regente” (P4 – Discussão Focal, 2025)

4.2.3 *Deus Lhe Pague*

Deus lhe pague é uma composição de Chico Buarque de Holanda. O arranjo escolhido pelo trio de alunas é a 4 vozes – SATB –, apresenta trechos selecionados da letra e também foi elaborado por Bontzye Schmidt Sandoval. Além de possuir as dissonâncias próprias da composição, o arranjo conta com uma polirritmia que evidenciou algumas dificuldades tanto no estudo ao instrumento quanto nos primeiros ensaios com o coro. Ao longo do semestre, P8 se viu sozinha para executar a peça, pois suas colegas passaram por muitas questões de saúde, comprometendo intensamente na frequência dos estudos, ensaios e na permanência no curso. Assim, apenas as informações sobre o processo de P8 constam nesta pesquisa. Suas colegas foram identificadas como ‘Z’ e ‘W’ na Discussão Focal.

Para P8, o começo foi muito difícil, por conta da polirritmia e do passeio da melodia principal pelos naipes. Ainda assim, executar ao piano foi desafiador, por conta da coordenação motora necessária, posto que ela não tem instrumento em casa e depende exclusivamente do tempo da escola para estudo.

Aí eu tomei vergonha na cara e fui, tomei, assim, as rédeas, e peguei pra reger. (...) E no começo, eu estava meio assim, sem esperança, porque estava muito difícil, mesmo, fazer essa música. Mas depois de um tempo, depois de vários ensaios, depois que eu entendi o movimento, depois que eu entendi os tempos tocando no piano, é ... deu mais clareza. E aí, eu comecei a anotar (...) o que era mezzoforte, o que era forte, onde faziam as dinâmicas. (P8 – Discussão focal, 2025)

Suas indicações de tempo e contratempo da melodia, assim como variações de dinâmicas e naipes com a melodia principal podem ser observadas na Figura 12.

Figura 12 – Anotações de partitura de P8 (c. 4-9)

The image displays a musical score for four voices: Soprano (S.), Alto (A.), Tenor (T.), and Bass (B.). The score is divided into two systems. The first system (measures 4-9) shows the Soprano and Tenor parts with lyrics in Portuguese. The second system (measures 7-9) shows the Soprano, Alto, Tenor, and Bass parts. Handwritten annotations include 'mf' (mezzo-forte) and 'f' (forte) markings, as well as a red vertical line indicating a section change. The lyrics are: 'Deus lhe pa - gue', 'Por es - se pão pra co - mer por es - se chão pra dor-mir', 'Pe - lo pra-zer de cho-rar e pe - lo es - ta - mos aí', 'Ah!', 'Deus lhe pa - gue', 'Deus', 'a cer - ti - dão pra nas-cer pe - la pi - a - da no bar'.

Fonte: acervo da autora (2026)

Antes da apresentação na Vila Itororó, P8 estava insegura em assumir o papel de regente da peça. Mas isso mudou após insistência dos docentes e compreensão da peça ao longo dos estudos. Ela entendeu a dificuldade das entradas dos naipes após o estudo ao piano, quando se deparou com a mesma dificuldade de execução ao instrumento: “Tive muita dificuldade para juntar as mãos. (...) Entendi melhor os tempos, me ajudou a reger” (P8 – Diário de Bordo, 2025). Segundo ela, as dificuldades encontradas ao juntar as mãos ao piano explicaram, de certa forma, o motivo do coro – todos os naipes - apresentar dificuldades em realizar a peça. Ao superar essa questão motora ao instrumento, sua regência ficou mais segura e o coro respondeu positivamente à essa segurança. Compartilhou também que o estudo da peça ao piano auxiliou na conscientização das consonâncias e dissonâncias próprias do arranjo e, isso possibilitou a correção da afinação do coro, que estava caindo em alguns trechos e que estava passando despercebida anteriormente.

As anotações da professora-pesquisadora apontam que, ainda em 25/11 ela apresentava dificuldade em juntar as duas mãos. Por isso, inicialmente sua execução não apresentou variação de dinâmica, nem construção fraseológica. Foi sugerido que ela tentasse adicionar os compassos da introdução por não ter junção de vozes. “Estudou novamente. Executou os compassos iniciais com variação de dinâmica e manutenção do pulso, o que era uma questão nas 1^{as} execuções.” (PROFESSORA-PESQUISADORA – Diário de Bordo, 2025).

Assim, ao refletir sobre o processo, P8 entende que, apesar das dificuldades parcialmente superadas, o estudo dedicado somado às referências, a compreensão da obra e experimentações resultante do próprio processo formativo, possibilitou uma construção interpretativa, a maneira como ela entendia que a peça deveria soar. Marília Laboissière (2007) afirma que

Tomando a partitura como ‘uma base indicial’, ainda que a performance não se proponha a ser cópia, com base nos signos ali inscritos e considerando a relação sujeito-objeto, o intérprete se movimenta por situações teóricas, conceituais e qualitativas, e a partir delas define a sua ideia sonora (p.120).

Podemos observar esse processo no resultado sonoro construído por P8:

Prô, eu ia falar exatamente isso (...) que eu acabei ficando sozinha e acabou que: Ah, ou sai ou sai, né? (...) Eu acho que o nosso coro ficou muito mais interessante do que a gravação que eu ouvi, porque (...) O deles, né, da gravação, ficou muito quadrado, (...) engessado. (...) eu peguei umas referências da interpretação do profº B. (...) Ele joga, ele vem, ele volta, ele faz assim, ele dá uma rodopiada. (...) E aí, eu peguei um pouco disso. Eu falei: "Por que eu não posso sair do meu lugar?" Então deixa eu andar, deixa eu fazer uma coisa, deixa eu girar, deixa eu ver o que acontece com a minha mão aqui. Eu não consegui fazer todas as dinâmicas que eu queria com as mãos, mas saiu no olho. (...) Eu achei bem interessante fazer isso mesmo que sozinha, acho que rolou, assim.... O que eu queria que saísse, saiu. (P8 – Discussão focal, 2025)

Assim, com a ideia sonora consolidada P8 busca referências na regência para alcançar sua interpretação. O estudo ao instrumento firmou sua segurança na condução do grupo, refletindo positivamente na resposta do coro. Passada essa etapa, as referências de gestual também fomentaram uma experimentação extremamente positiva, fazendo com que seu corpo se tornasse ferramenta da expressividade desejada. Em essência, reforça a concepção de que a técnica, quando pensada em diálogo com a experiência estética, não se limita a servir de suporte à criação, mas a integra, tornando-se parte inseparável do processo artístico.

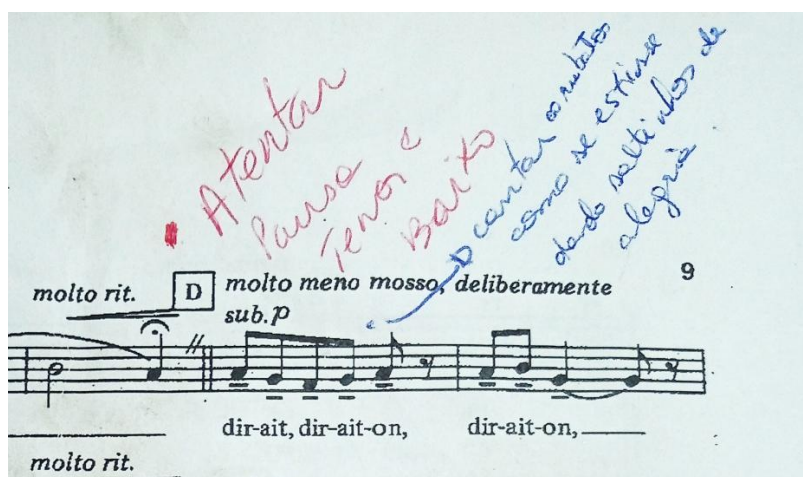
4.2.4 *Dirait-On*

A obra *Dirait-On* é uma composição de Morten Lauridsen, com letra de Rainer Maria Rilke, sendo a última canção do ciclo *Les Chansons des Roses*. A peça, escolhida por P7 e P12,

é executada por muitos coros por ter uma textura musical acessível e ao mesmo tempo, desafiadora.

P7 entrou no curso com larga experiência enquanto coralista. É Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina [UEL] e se mudou para São Paulo para aprimorar sua formação com o Técnico em Regência. Muito segura do que estava buscando no curso, P7 aprimorou ao longo dos semestres os saberes adquiridos com consciência e maturidade. Construiu a conscientização da peça através de um largo estudo de solfejo rítmico e depois, melódico. Como não tem instrumento em casa, entendeu que esse estudo era o caminho para memorizar/entender cada naipe, cada entrada, as respirações, dinâmicas, dicção e articulação, com a finalidade de identificar esses elementos quando o coro estivesse cantando junto. Após esse processo de apropriação do arranjo, foi inserindo o gestual, imprimindo sua construção interpretativa, com variações de dinâmica que não constavam na partitura, conforme Figura 13.

Figura 13 – Anotações de partitura de P7 (c. 67-69)



Fonte: acervo da autora (2026)

Comecei a fazer algumas anotações ali e a desenhar, porque assim ali, na partitura está a tempo, tem algumas coisas das dinâmicas, mas crescendo e decrescendo, por exemplo, não tem assinalado ali. Então foi onde eu fui, conforme eu sentia que deveria entrar essas dinâmicas, e aí, eu fui fazendo as anotações pra mim (P7 – Discussão Focal, 2025)

Assim, a consolidação da interpretação foi se dando ao longo do processo, equilibrando aspectos da sonoridade pensada e da observada nos ensaios:

Observamos [no ensaio] que em alguns pontos (...) as vozes masculinas estavam entrando com as vozes muito secas e desencontradas, sem sonoridade. (...) Focamos nas vozes masculinas e fizemos ajustes. Pedi uma sonoridade mais homogênea e sonora, o coro compreendeu o comando e conseguimos ajustar os detalhes (P7 – Diário de Bordo, 2025)

P7 e P12 usaram de referência pelo menos 2 gravações da mesma peça, com coros e regentes diferentes. P12 observa nessa apreciação que

Você pode até tentar fazer igual, mas você é você. Então, seu gestual vai ser diferente, o coro, é, são outras pessoas, eles vão entender de uma forma diferente também o seu gestual. Então, eu acredito que é mais uma inspiração o que eu escutei do que uma coisa pra eu seguir a risca. É mais uma inspiração. Eu posso fazer desse jeito, mas vai ser do meu jeito, mesmo que eu tente fazer igual, não vai ser totalmente igual. (P12 – Discussão focal, 2025)

P7 também reconhece o espaço de diálogo entre a partitura e o intérprete/regente, que adapta a performance ao contexto e às realidades que encontra:

Sempre tem um detalhe e outro que fica, acaba deixando de fazer ou faz um pouquinho diferente. (...) Então assim, existem essas variações, (...) essa liberdade do regente. (...) Às vezes, é necessário considerar (...) uma adaptação, até é uma questão de sabedoria porque ... pra poder o coro se encontrar melhor e conseguir executar melhor a peça (P7 – Discussão focal, 2025).

Durante seu estudo da peça ao piano, P7 relatou dificuldades principalmente nos momentos de cânones entre os naipes. Essa defasagem melódica, que exigia coordenação motora, se tornou um desafio justamente pela falta de instrumento em casa. Seu contato com teclado/piano se dava apenas no horário da aula. As dificuldades foram registradas pela participante: “Tentativa inicial tocando soprano/baixo. Dificuldade percebida a partir dos cânones que contém a música, a partir do compasso 46” (P7 – Diário de Bordo, 2025). Também constam nas anotações da professora-pesquisadora:

Conseguiu tocar sop x baixo, mas tb não imprimiu dinâmica, apesar de ter essa preocupação nos ensaios do coro. Pedi que ela desenvolvesse as dinâmicas pensadas, além de avançar em mais uma parte da música. (...) A sequência seguinte segue com melodia oitavada ainda, porém com desencontro rítmico (Diário de Bordo, 2025).

A impressão da interpretação ficou mais evidente na condução do coro do que em suas execuções ao piano. De fato, observou-se que as dificuldades técnicas e de coordenação motora ao instrumento precisavam de mais tempo de estudo para serem superadas. Ao final do processo, nota-se que houve um desenvolvimento interpretativo e que os aspectos técnicos da regência foram superados. Neste caso, foi possível observar que a participante concluiu o processo com segurança na condução do grupo e nas escolhas interpretativas construídas, porém, o uso do instrumento não interferiu nesse processo – ou pelo menos não foi registrado pela participante em seu diário de bordo ou na discussão focal.

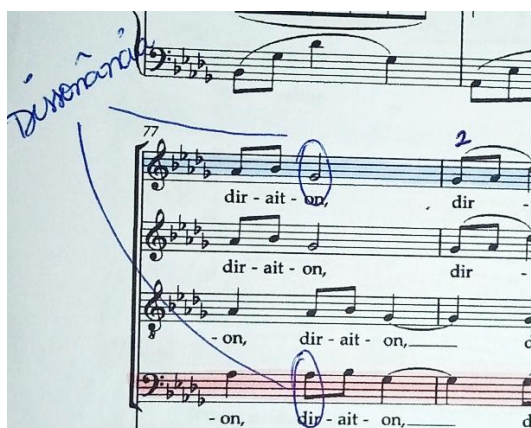
P12 também compartilhou das mesmas dificuldades motoras de P7, porém, como tem instrumento em casa, conseguia praticar um pouco mais e superar gradativamente algumas questões que ficaram registradas em seu Diário de Bordo: “Apesar da peça ser bem repetitiva, tive dificuldade ao interpretá-la no piano, principalmente nas partes em que os dedos não estavam sincronizados” (P12 – Diário de Bordo, 2025). Aqui vale trazer algumas informações sobre ela: Também é egressa do Técnico em Canto da Etec de Artes e sempre se mostrou muito dedicada, musical e observadora, apesar de extremamente tímida nas aulas, falando muito

pouco ou quase nada durante as atividades pedagógicas – o que, aos olhos desatentos, pode comprometer a observação de seu desenvolvimento.

P12 notou, durante seu estudo da peça ao piano, elementos que estavam passando despercebidos durante os solfejos e os ensaios, como as dissonâncias entre as vozes, apontados em sua fala e em suas anotações de partitura compartilhados nas Figuras 14 e 15:

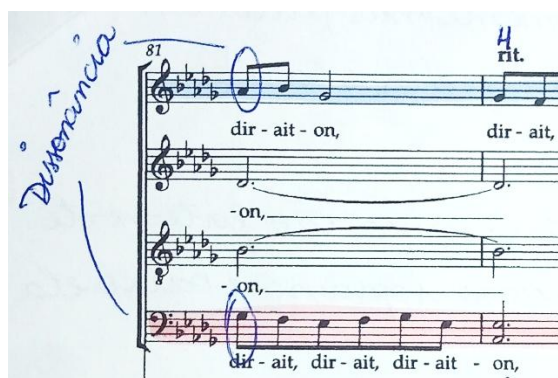
É porque assim, é, na hora que eu peguei pra tocar no piano, algumas coisas que pelas vozes eu não peguei de imediato, aí depois, eu entendi (...) principalmente as dissonâncias. (...) quando eu fui pegar no piano que eu tava errando, e falei: - "Não, eu não tô errando. Tá isso na partitura." E aí, eu até anotei na partitura "dissonância", e tal... foi bem legal, assim, porque, pelas vozes, como é uma nota só que dissoa, muitas vezes passa despercebido na hora do ensaio. Mas no piano, eu consegui pegar bem isso. Aí eu falei 'Ah, é legal'" (P12 – Discussão focal, 2025).

Figura 14 – Anotações de partitura de P12 (c. 77)



Fonte: acervo da autora (2026)

Figura 15 – Anotações de partitura de P12 (c. 81)



Fonte: acervo da autora (2026)

Em complemento: “Tocar no piano ajudou na leitura vertical da peça. Porque muitas vezes, (...) a gente tem a tendência a ler mais horizontalmente e deixa a leitura vertical em segundo plano. E o piano, você precisa tá lendo verticalmente” (P12 – Discussão focal, 2025).

O que marcou P12 neste estudo da peça ao piano foi a conscientização das sonoridades, as conduções melódicas, porém relacionadas harmonicamente que só ficaram evidentes com a leitura vertical. Esses elementos não eram percebidos nos ensaios de coro ou através do estudo pelo solfejo, mesmo estando presente o tempo todo na partitura: “Interessante é que no coral não percebia tão fortemente a dissonância, mas ao tocar no piano soprano e baixo ela ficou bem marcada pra mim” (P12 – Diário de Bordo, 2025), corroborando com Jossberger et al. (2025) ao descreverem como os maestros participantes de sua pesquisa estudam as partituras: “(...) todos os maestros enfatizavam a compreensão de uma obra musical analisando a partitura. (...)”

Aqui, vários aspectos foram mencionados, como harmonia, ritmo, melodia e fraseado⁷” (p. 328 – tradução da autora). A compreensão advinda da pesquisa também foi mencionada por Apro (2006) ao afirmar que

quando se aplica o conhecimento proveniente da pesquisa na interpretação, esta se beneficia com o incremento do entendimento, alterando drasticamente o modo de expressão de um executante, ao contrário daquele que se baseia única e exclusivamente em gravações para formar seu quadro de referência (p. 31).

4.2.5 *Negro Gato*

Composta por Getúlio Cortes, a canção foi estudada e apresentada usando o arranjo a 4 vozes [SATB] de Edvã Barbosa que conta com uma construção polirrítmica entre os naipes, abusando das pausas, ataques curtos e antecipações rítmicas. Apesar da partitura estar escrita em compasso quaternário simples, os regentes P9, P13 e ‘X’ optaram por desenvolvê-la numa linguagem extremamente suingada, em quaternário composto, própria do estilo *blues*. Apesar das 3 observações estarem registradas no Diário de Bordo da professora-pesquisadora, apenas P9 e P13 serão analisados por terem entregado suas anotações no Diário de Bordo e terem participado da Discussão Focal.

P9 também entrou no curso direto no 2º módulo, através do processo de Vagas Remanescentes. É trompetista com experiência prévia advinda das práticas musicais de sua igreja. É interessado, mas tímido, o que interfere no desenvolvimento pois tinha uma certa resistência em compartilhar suas dificuldades com a equipe docente. Indicou que foi ele quem encontrou esse arranjo, respeitando as intenções musicais inicialmente sugeridas por ‘X’. Pela dificuldade, iniciou o estudo solfejando ritmicamente, dividindo “bem quadrado” primeiro e depois “pondo o detalhe da música” (P9 – discussão focal, 2025). Compartilhou suas dificuldades ao executar a peça ao piano, justamente por conta da polirritmia e isso também confere com as anotações da professora-pesquisadora, de 28/10:

demonstra dificuldade em juntar as 2 mãos (sop x bxo). Há de se considerar que é uma frase polirrítmica - o que justifica a dificuldade. Sugeri que diminuísse o andamento, pois trata-se de uma melodia de 2 compassos que se repete. Mostrei como tocar, com os dedilhados e a junção das vozes (Diário de Bordo, 2025).

Relatou em seu Diário de Bordo que essa proposição de estudar devagar foi decisivo para dar prosseguimento ao estudo. Ainda, estudar as vozes separadas ao instrumento facilitou

⁷ Texto original: (...) all conductors emphasized understanding a musical work by analysing the score. Here, various aspects were mentioned such as harmony (...), rhythm, melody, and phrasing. (JOSSBERGER et al., 2025, p. 328)

a memorização dos naipes, que refletiu diretamente nos ensaios com o coro, incluindo acompanhamento do instrumento para dar suporte nesses ensaios:

As aulas de piano foram importantes para o desenvolvimento da música. 1º passar cada voz, ajudando a gravar os naipes, um por vez e facilita para quem está ensaiando quanto para quem está regendo. 2º com as vozes juntas manter a afinação e o equilíbrio entre os naipes. Fizemos um ensaio com o violão, mas com o piano ajuda muito mais.” (P9 – diário de Bordo, 2025)

Em 25/11 apesar do andamento lento, conseguiu executar 3 das 4 vozes [STB] na introdução, deixando o som mais ‘cheio’. Já se notava o desenvolvimento da musicalidade, pois imprimiu um fraseado suingado mesmo com o andamento lento. Conta que optaram por seguir as indicações de dinâmicas da partitura, sem alterações, pois, para P9 as mudanças sugeridas após alguma consolidação de ensaio, pode gerar instabilidade no grupo.

Nesse processo coletivo, os regentes concordam que o estudo ao piano evidenciou problemas de timbragem e dinâmica entre os naipes, fazendo com que experimentassem algumas possibilidades. A melodia principal estava no baixo e com o número reduzido de integrantes nesse naipe, decidiram que ‘X’ iria reger no TCC, liberando P9 para reforçar a voz.

P13, apesar de participar ativamente dos ensaios e das construções da peça, não teve a oportunidade de regê-la, pois estava responsável pelo acompanhamento ao violão. Sua prática prévia era evidente por conta da criatividade musical observada desde os primeiros dias de aula no curso. Violonista, guitarrista e docente desses 2 instrumentos, demonstrava nas aulas de piano alguma dificuldade técnica e motora, natural do processo de aprendizagem, porém, sempre superando essas questões com a linguagem musical já desenvolvida.

Seu relato aponta que apesar de estar acompanhando a peça, não tinha entendido de forma evidente “a ideia da música com o arranjo vocal” (P13 – Discussão Focal, 2025). Seu estudo ao piano também iniciou com a leitura lenta e individual das vozes e isso fez com que ouvisse a peça de uma maneira diferente do que tinha ouvido até ali: “Eu consegui detectar de uma forma melhor o soprano, o contralto, até mesmo o solo do baixo”. O estudo da junção das vozes de 28/10 mostra: “está com a intro bem-marcada e execução de staccato e legato bem definidos - já imprimindo dinâmica na execução. Dificuldade na coordenação motora na melodia principal com sop x baixo” (PROFESSORA-PESQUISADORA - Diário de Bordo, 2025).

Apesar da dificuldade ao iniciar a junção das vozes do arranjo - por conta da polirritmia e dos ataques rítmicos -, conta que “quando eu juntei as 2 mãos, aí eu comecei com a clareza maior do que eu poderia fazer no violão. Pra mim, quando eu fazia a base no violão, eu sentia

uma segurança melhor da galera cantando, né?” (P13 – Discussão Focal, 2025). Além de notar uma segurança melhor do próprio coro cantando, estudar as vozes do arranjo possibilitou a construção do acompanhamento a partir dos elementos rítmico-harmônicos observados. Ou seja, o arranjo apresentado no TCC foi construído a partir das leituras e percepções adquiridas no processo de estudo, corroborando com o pensamento de Apro (2006): “Parece filosoficamente incontestável o fato de que toda e qualquer interpretação musical envolve algum tipo de contribuição do intérprete, por mínima que seja. Portanto, é possível afirmar que é impossível qualquer atitude interpretativa sem a participação do executante” (p. 28).

Além disso, em seu Diário de Bordo, P13 relatou que o desenvolvimento da peça ‘Negro Gato’ foi favorecido pelo estudo do piano, o qual contribuiu para uma maior fluência nos ensaios. Segundo o relato, essa fluência decorreu da realização sistemática de vocalizes, do apoio aos arpejos realizados pelos naipes e do acompanhamento harmônico da peça por meio de acordes ao piano durante os ensaios, aspectos também mencionados por P9. Essa condução fluente e equilibrada do trabalho coletivo pode ser compreendida como expressão do saber da gestão, conforme discutido por Tineo (2020) e Fucci Amato (2010).

4.2.6 *Maria, Maria*

Canção composta por Fernando Brant e Milton Nascimento, Maria, Maria é muito conhecida no cenário nacional. Pela energia carregada na letra, a dupla P1 e P5 optou por escolher um arranjo que tivesse acompanhamento de uma camerata, muito espelhado nas práticas religiosas de P5. Ambos registraram suas impressões no mesmo Diário de Bordo, concordando com os pontos relevantes que seriam registrados.

P5 procurou o Técnico em Regência como um complemento de sua formação. Apesar de novo, já atuava como docente na comunidade religiosa que frequentava, tocando vários instrumentos. Via no curso a possibilidade de se apropriar de saberes não desenvolvidos. Sempre foi muito estudioso e comunicativo, trazendo para as aulas algumas questões observadas na prática musical da igreja, além de conceitos, técnicas e teorias aprendidas neste ambiente. Por conta disso e da dificuldade da rotina de ambos, assumiu a responsabilidade de ensaiar separadamente com a camerata – formada essencialmente pelos músicos da igreja -, além de rearranjar/adaptar a partitura que tinha para os instrumentos disponíveis e para o coro.

Passou por conflitos próprios da construção de uma interpretação e sonoridade pretendida para a música:

No nosso caso, a gente teve a consulta da partitura em 2 etapas, porque tinha a parte instrumental, também. (...) Só tive que fazer algumas adaptações pros instrumentos que eu tinha em casa. E aí, eu fui passando voz por voz, pros que eu tenho à minha disposição. (...) Aí, entra a parte do coro. É... essa partitura, (...) a parte de canto era bastante simples. Então, a gente trouxe uma nova proposta. (...) E aí, essa parte do coro, que foi trazida, a gente que fez essa composição, né? (P5 – Discussão Focal, 2025)

P5 adicionou vozes ao arranjo original, abrindo uma segunda linha de contralto e tenores em alguns momentos. Essa construção se deu, segundo ele, através do entendimento de encadeamento de acordes, trabalhados tanto na aula de Harmonia quanto na aula de Piano Complementar. A compreensão da movimentação das notas nas trocas dos acordes viabilizou a escrita de uma linha vocal fácil de ser executada. Segundo os dois regentes (P1 e P5), o coro respondeu muito bem ao arranjo.

A grande questão para P5 era a impressão das intenções de dinâmica, da construção interpretativa, pois por ter desenvolvido o arranjo no Muscore, inseriu muitas variações de dinâmicas. Porém, aquilo que ele concebeu no computador não conferia com a sonoridade construída com o coro. Em 21/10 a professora-pesquisadora já registrou:

P5 executou 2 vozes - soprano e baixo. No entanto, não houve desenvolvimento de dinâmica. Sugeri que ele inserisse suas intenções na execução, com as variações de intensidade que pretende. Ele comentou que não realizou as indicações da partitura pois elas foram pensadas no Muscore e ao realizar com coro, não deu o efeito desejado (Diário de Bordo, 2025).

A construção interpretativa precisa considerar sua condição de produção, conforme afirma Laboissière (2007) ao dizer que “a música, tanto na sua elaboração quanto na sua interpretação, é sempre afetada na sua materialidade pelas condições de produção” (p.120).

Em diálogo, nas semanas que se seguiram, observou-se que ele vinha de um processo de aprendizagem, de conceituação de intensidade sonora relacionado ao direcionamento de melodia. Ou seja, um direcionamento melódico ascendente pede crescendo e um direcionamento melódico descendente pede diminuindo. Essa relação entre direcionamento melódico e intensidade pode ser observada na linha da soprano, conforme Figura 16.

Figura 16 – Anotações de partitura provisória de P5 (c. 15-17)

The image shows a musical score for three voices: Soprano (Sop.), Alto (C.), and Bass (Bax.). The score covers measures 15 to 17. The lyrics are: "Co-mo ou - tra qual-quer do pla - ne - ta. Ma - pe - nas a - guen - ta." The score includes dynamic markings (mf, mp, p) and chord symbols (C/E, Cm/Eb, G). The Soprano part starts with a C/E chord and a measure rest, then enters in measure 16. The Alto and Bass parts enter in measure 15. The score is written in treble and bass clefs with a key signature of one sharp (F#).

Fonte: arquivo da autora (2026)

Assim, P5 foi convidado a prestar atenção na letra da canção, pois nas frases que traziam as palavras ‘força’, ‘garra’ e ‘aguenta’, por exemplo, ele diminuía a intensidade sonora. Nesse processo, P5 identifica que, após lida a peça no instrumento, a construção interpretativa fluiu de maneira mais coerente que a anterior, mostrando o caráter tecno-estético do processo formativo, conforme aponta Freire (2018) ao afirmar que “as articulações técnica e estética são fundamentais para a formação mais abrangente, pois a expressão e a criação estética são, ao mesmo tempo ser e ato” (p. 35). Assim, o relato de P5 reconhece que “o piano permitiu experimentar diferentes dinâmicas e interpretações sem depender do coro ou da edição demorada no software e assim agilizou decisões expressivas, revelou inconsistências e permitiu consolidar ajustes conduzindo à versão final da dinâmica” (P5 – Diário de Bordo, 2025).

P1 também entrou no curso Técnico em Regência sendo formada no Técnico em Canto da mesma instituição. Muito musical, estudiosa e consciente de suas dificuldades resultantes da frequência intermitente no curso, não teve dificuldade com sua peça, pois o arranjo era homofônico e, por isso, não passou pelas dificuldades de gestual, de dar as entradas que alguns de seus colegas tiveram. Além disso, o arranjo não contava com grandes saltos, vendo o solfejo como uma opção válida posto que também não tinha instrumento em casa para auxiliar nos estudos. Também se utiliza da escuta de guias através de aplicativos para auxiliar na memorização das vozes. Relata que teve dificuldade com a peça apenas nos momentos em que os ritornelos não eram intuitivos. Talvez o que tenha ficado de relevante nesse processo foi o ajuste constante das construções fraseológicas, que passaram por várias edições de partitura:

De entradas, assim, o ritmo, não tem ninguém entrando aqui e acolá, sabe? Então, fica bem mais simples. Era mais anotação de: aqui vai ter um respiro, aqui segue crescendo e aqui volta, onde intuitivamente não seria. (...) a gente passou por várias partituras. Eu e o P5, a gente passou por várias partituras no decorrer do semestre e foram vários pequenos ajustes, assim, que precisavam muito ser anotados porque é coisa nova. E

aí então, é a notação de quando que a gente vai bater o pé, quando que isso daqui tá rolando. (P1 – Discussão Focal, 2025)

Com relação à adaptação da peça para o piano, o resultado de P1 mostrou que não ter instrumento em casa compromete o desenvolvimento motor. Ela tinha consciência musical do que precisava ser feito, mas pelo pouco tempo de estudo, sua execução ficou presa na coordenação motora, dificultando o desenvolvimento da impressão interpretativa. Apenas em 25/11 as anotações da professora-pesquisadora mostram impressão de dinâmicas na execução: “tocou a 1ª página da canção sem imprimir dinâmica. Solicitei que tentasse e ela conseguiu realizar os crescendos e diminuïdos recentemente alterados para a versão final” (Diário de Bordo, 2025)

4.2.7 *Feminina*

Composição de Joyce Moreno, *Feminina* é uma música muito sincopada que aborda questionamentos sobre o que define ser feminina. P10 e P14 já demonstravam interesse pelo tema ainda no final do 2º módulo. Ao escolherem a música, solicitaram a Saulo Oliveira - egresso dos cursos Técnico em Canto e Técnico em Regência da Etec de Artes – uma encomenda de arranjo para 3 vozes, juntando baixos e tenores em um único naipe. As duas entraram no curso já tendo estudo/experiência musical. Enquanto cursava o Técnico em Regência, iniciaram sua formação de nível superior – Licenciatura em Música - ocupando seus dias com estudos e práticas musicais.

As duas tiveram um processo muito semelhante, pois ao invés de dividir as funções, construíram em dupla todos os desenvolvimentos e compartilharam entre si suas percepções. Seus relatos são muito semelhantes e indicam as mesmas questões e soluções encontradas, conforme aponta P14 em seu Diário de Bordo (2025):

Eu e a P10 sempre nos ajudávamos nas dificuldades que iam surgindo, tanto que dividimos as tarefas e as atividades que iam aparecendo de acordo com os pontos fortes de cada uma e baseado no que cada uma tinha mais facilidade ou até de acordo com o tempo disponível de cada uma. Esse trabalho só aconteceu por conta dessa parceria. Fomos o apoio uma da outra nesse processo. Nos ensaios do coro sempre intercalávamos quem ia reger para que todas tivéssemos a oportunidade e a experiência de ensaiar e reger.

Apesar de P14 ter compartilhado no Diário de Bordo uma compreensão do desenvolvimento semelhante à de P11, suas anotações se concentraram no conflito vivenciado com a turma, através de silenciamentos e anulações feitos por alguns colegas do sexo oposto. Relatou a dificuldade em reger/orientar/liderar um grupo sendo mulher, além de como as duas

foram encontrando possibilidades em seguir. Seu relato pode apontar uma preocupação com o saber da liderança/gestão tendo como pano de fundo a mesma temática que levou à escolha da canção: “Entre o gesto e a resistência: a presença feminina na regência coral”.

P10 e P14 relataram que assim que receberam a partitura e gravações de Saulo [arranjador], começaram a estudá-la ouvindo as guias enquanto lia a partitura. Inicialmente estudaram as vozes separadamente ao teclado, experimentando uma fazer um naipe enquanto a outra fazia outro naipe, simultaneamente.

P10 notou diferenças entre estudar ao teclado e ao piano, pois este segundo a fez entender “de forma mais clara, o que esperava do coro – tanto em relação a tempo/ritmo quanto de dinâmica” (P10 – Diário de Bordo, 2025). É possível notar que a interpretação se deu durante o processo de estudo, enquanto a compreensão da peça ia se consolidando e ganhando força.

P10 e P14 compartilharam, ainda no início do processo, que estavam incomodadas ao perceberem que, nos primeiros ensaios, o coro não estava sincopando, conforme o ímpeto do estilo musical. Por sugestão da professora-pesquisadora, chegaram a incluir instrumentos percussivos nos ensaios – como pandeiro, cajon, caxixi e asalatos - testando-os individualmente com o coro a fim de construir uma execução mais suingada, própria do samba. Na apresentação do TCC usaram o cajon para acompanhar a peça.

A junção de vozes só aconteceu após a proposta da aula de piano, com a adaptação de peça coral para piano, o que as fez sofrer muito com as síncopas e polirritmia entre as mãos. Durante o estudo, P10 assinalou na partitura os encontros de sílabas entre os naipes e os desencontros, como na palavra diz, por exemplo, traçando retas e diagonais, conforme demonstra a Figura 17.

Figura 17 – Anotações de partitura de P10 (c. 10-15)

The image shows a handwritten musical score for P10, measures 10-15. The score is for Soprano (S), Alto (A), and Tenor/Bass (T/B). It includes lyrics in Portuguese and various musical notations such as chords (Gmaj7(9), D7sus4, Dm7), dynamics (f, mp), and performance instructions (FEMININA 'S/A/TB (arr. Sônia Filipeiro)).

Fonte: acervo da autora (2026)

É então assim, a minha partitura está com as dinâmicas iniciais, né, assim, destacadas. Só que elas não foram aplicadas no coro. E eu acho que isso refletiu na minha prática de piano. Por quê? Eu me concentrava, tentava me concentrar muito mais no ritmo e acertar as vozes, né? E acaba que saiu muito forte, assim também. Eu acho que isso refletiu no coro, porque eu não conseguia aplicar a dinâmica, porque eu estava mais preocupada com o ritmo. (P10 – Discussão Focal, 2025)

Nota-se que a preocupação de P10 em ultrapassar a dificuldade rítmica do arranjo interferiu na aplicação e desenvolvimento de uma execução interpretativa evidente. Alegou que gostou do resultado da música, porém, entende que a dinâmica que ‘estava faltando’ seria o próximo passo do desenvolvimento, pois ainda estava presa em elementos estruturais anteriores, que era a precisão rítmica entre as vozes.

No entanto, nota-se uma certa divergência entre as observações feitas pelos sujeitos da pesquisa. Enquanto P10 via falta de aplicação de dinâmicas em suas execuções ao instrumento e ao reger a peça, a professora-pesquisadora observou esses elementos com outros olhos. Em 28/10 as anotações no Diário de Bordo (2025) indicam:

realizou a leitura de 2 das 3 vozes (sop x baixo), porém sem dinâmica. Conversamos e ela relatou sentir falta dos trechos onde contralto entoia a melodia principal ou realiza contracantos importantes pro arranjo. Pedi que ela tentasse juntar as 3 vozes ou, pelo menos, inserisse a contralto nos trechos relevantes da peça. Pedi tb que ela inserisse as dinâmicas que foram pensadas previamente no arranjo.

Já em 25/11 observa-se uma construção mais consciente e segura da peça:

fez a música toda. A execução trabalhava entre mf e f, porém, a partitura indicava p e mp. Conversamos e questionei o motivo da execução ser diferente do registro. Por se tratar de samba e da temática, a música pede mais energia. Portanto, concluímos que o registro da partitura precisava ser alterado, uma vez que a canção pedia energia do

coro quando a executa. Executou variações entre sop x bxo e alto x bxo, seguindo a melodia principal dentro do arranjo. (PROFESSORA-PESQUISADORA – Diário de Bordo, 2025)

Ou seja, ao contrário da percepção de P10, a professora-pesquisadora entendeu que, a partir do diálogo tido, as dinâmicas registradas na partitura precisavam ser alteradas, respeitando a própria energia que o coro estava respondendo ao arranjo durante os ensaios. Sua execução ao piano também reagiu a essa mesma energia. Portanto, observa-se que o registro da partitura nem sempre confere a impressão sonora que a música pede, principalmente quando experienciada apenas através de aplicativos. Aqui, o arranjo/partitura pode ser visto como um rascunho, mas a construção sonora foi feita durante os ensaios, com pessoas reais cantando e imprimindo energia à peça, elementos já apontados por Albano de Lima (2006):

Durante anos a interpretação musical adotou um padrão de execução e total fidelidade ao texto escrito. Entretanto, se pensarmos a partitura como um produto final e fiel para expressar o sentido integral da música, vamos perceber que ela não é nem fiel e muito menos infiel à música. Ela, na verdade, apresenta outro tipo de realidade musical. É o meio de que dispõe o compositor e o executante para recriar a obra musical em sua fugaz realidade. Como menciona Fubini, a partitura é um estado virtual da música, mas não a realidade da música. (p. 59)

Apesar de acompanhar as mesmas indicações e diálogos, P14 encarou as sugestões de outra forma, conforme aponta do Diário de Bordo da professora-pesquisadora em 25/11: “fez a música toda, porém sop x bxo. Teve variações de dinâmica e alguma dificuldade rítmica - normal para a peça que contém mta síncopa. *Corrigiu as indicações de dinâmica da partitura*” (2025 – grifo nosso). De alguma forma, o processo similar atingiu as duas participantes de forma divergente: enquanto uma entendia que a não aplicação da dinâmica ‘original’ podia ser uma falha, a outra alterou a partitura de acordo com o resultado musical desenvolvido, registrando o espaço subjetivo entre o registro da grafia e o intérprete (DART, 1990).

Com relação aos reflexos do estudo em sua regência, P14 afirma que conseguiu ensaiar e conduzir o coro porque estudou previamente todas as vozes separadamente ao piano, facilitando a percepção e correção de pequenos erros dos naipes nos ensaios.

P10 afirma ter mudado sua relação com o coro, pois nos ensaios iniciais baseados apenas em sua escuta pelo Muscore, ainda não conseguia escutar as vozes masculinas, indicando sua apropriação tecno-estética prevista pelo processo formativo.

É, eu queria voltar antes nos meus estudos com o áudio do muscore: Eu não consegui escutar de forma alguma as vozes masculinas (...). Depois que eu comecei a estudar no piano, que eu comecei a dar as entradas para as vozes masculinas, de dar essa importância pra eles. (...) Então, é, comecei... isso transpareceu na regência, né? Eu vou dizer que eu não regia pra eles, e depois eu comecei a reger pra eles” (P10 – Discussão Focal, 2025).

P10 entende que as aulas de piano complementar auxiliaram no processo de leitura e percepção das vozes dos arranjos, em geral: “Eu queria falar que mudou a minha percepção não só nos ensaios, mas na vida musical, assim. (...) ajudou na minha percepção, tanto das vozes, enquanto harmonia, quanto na hora de ensaiar e nos vocalises” (P10 – Discussão Focal, 2025).

4.2.8 Síntese

A proposta de estudo de um arranjo coral para adaptação ao piano envolve inúmeras questões, dependendo da complexidade do arranjo escolhido. Elementos como homofonia ou polifonia, a quantidade de vozes ou o próprio aspecto rítmico da peça podem interferir no desenvolvimento do estudo. Neste sentido, no processo pedagógico as peças são escolhidas pelo docente respeitando potencialidades e fragilidades do grupo. Entretanto, como o repertório do TCC já estava escolhido desde o final do semestre anterior à atividade, essa escolha do arranjo não passou pelo crivo da professora-pesquisadora, o que implica reconhecer que não houve controle prévio sobre tais variáveis. Assim, as peças apresentavam variações de dificuldades significativas entre si. Se por um lado, parte dos pesquisados foi desafiada a superar complexidades consideráveis, por outro lado, a escolha do repertório/arranjo emergida do próprio grupo considera experiências musicais compartilhadas através de suas mais variadas vivências (TINEO, 2020, p. 95).

Cabe destacar ainda que essa escolha não partiu exclusivamente dos alunos. A definição das peças também contou com mediações e orientações de outros docentes envolvidos no curso, evidenciando que a organização do repertório resulta de um processo pedagógico mais amplo, marcado por negociações, referências musicais e experiências acumuladas ao longo da formação.

Assim, a análise da pesquisa empírica, construída a partir da triangulação entre os Diários de Bordo dos participantes, os registros da professora-pesquisadora e a Discussão Focal, permitiu compreender de modo aprofundado os processos de construção da interpretação musical no contexto da formação técnica em Regência. Ainda que os participantes apresentem trajetórias formativas, experiências musicais prévias e condições materiais distintas, foi possível identificar recorrências significativas nos modos de estudo, nas dificuldades encontradas e nas estratégias mobilizadas. Nesse processo, essas recorrências evidenciaram os indicadores analíticos inter-relacionados do desenvolvimento interpretativo, observados ao

longo do processo formativo e retomados ao longo da síntese. São eles: a mediação do piano na compreensão da obra, a consolidação progressiva das decisões interpretativas, a articulação entre análise musical e prática interpretativa, o desenvolvimento da autonomia do regente-intérprete, as dinâmicas colaborativas de aprendizagem e a transferência dessas construções para a prática de regência.

Observa-se, de modo recorrente, que a construção da interpretação musical não se deu como um momento estanque ou posterior ao domínio técnico da obra, mas como um processo gradual, desenvolvido ao longo do estudo, dos ensaios e das sucessivas experimentações realizadas pelos regentes em formação. Nessa perspectiva, técnica e pensamento não se apresentam como dimensões dissociadas, mas como aspectos que se constituem mutuamente no próprio fazer musical, aproximando-se da reflexão de Boulez (2017, p. 32) ao afirmar que:

Somos condicionados por nossos antecessores, não só num plano estritamente pessoal, mas também de maneira geral, como parte de uma coletividade. O que nos influencia não é, de modo algum, uma técnica pura ou um pensamento abstrato, mas são as relações entre o pensamento e a técnica, portanto, a realização.

À luz dessa perspectiva, o instrumento deixa de ser entendido apenas como um meio técnico de execução e passa a ser compreendido como um mediador da experiência musical, possibilitando a vivência estética ao articular o gesto corporal, o som produzido e a intencionalidade criativa do intérprete. Igualmente, essa constatação corrobora a compreensão de que a interpretação musical não é determinada exclusivamente pela leitura da partitura, mas se constrói na relação dinâmica entre o intérprete, o texto musical e as condições concretas de execução (ALBANO DE LIMA, 2023, p. 68).

Um primeiro aspecto observado refere-se à apropriação técnico-pianística em sua dimensão funcional, na qual o instrumento passa a atuar como mediador da compreensão estrutural e estética da obra. Grande parte dos participantes relatou iniciar o contato com a obra por meio do solfejo rítmico e melódico, utilizando, quando necessário, guias sonoras produzidas por aplicativos de edição musical ou teclados virtuais. Essa prática mostrou-se fundamental para a compreensão dos elementos estruturais da obra — como ritmo, melodia, articulação e forma — e serviu como base para o estudo posterior ao piano.

Ainda assim, a análise evidenciou que determinadas informações musicais, como dissonâncias específicas, sobreposições intervalares e relações harmônicas entre as vozes, permaneceram pouco perceptíveis enquanto o estudo se restringia ao canto ou à escuta fragmentada das linhas vocais. Nesse sentido, a prática ao piano assumiu papel central no desvelamento da leitura vertical da partitura, especialmente para participantes cuja formação

inicial esteve ligada ao canto ou a instrumentos melódicos, evidenciando a articulação entre a análise musical e prática interpretativa. A leitura simultânea de duas pautas, característica do instrumento, favoreceu a percepção das relações harmônicas entre as vozes, do deslocamento da melodia principal entre os naipes e da configuração contrapontística dos arranjos, expandindo a compreensão estrutural da obra e sustentando escolhas interpretativas conscientes. A ampliação da escuta e da compreensão estrutural da obra impactou diretamente tanto o estudo individual quanto a condução dos ensaios, corroborando a afirmação de que a análise da partitura é um dos pilares da construção interpretativa (JOSSBERGER et al., 2025, p. 328).

Um aspecto recorrente diz respeito às dificuldades técnico-motoras encontradas no estudo ao piano, sobretudo na junção das mãos, na execução de polirritmias e na sustentação de notas em contextos de aberturas amplas. Longe de se configurarem apenas como obstáculos, essas dificuldades funcionaram como elementos reveladores da complexidade dos arranjos e das exigências impostas também ao coro. Em diversos casos, a superação gradual dessas questões técnicas ao instrumento contribuiu para uma regência mais segura, para entradas mais precisas e para maior clareza gestual, evidenciando a articulação indissociável entre técnica e estética no processo formativo mais abrangente (FREIRE, 2018, p. 35).

Outro elemento recorrente refere-se ao processo de consolidação progressiva das decisões interpretativas. A análise evidenciou que a construção das dinâmicas e do fraseado raramente ocorreu de forma imediata. Em muitos casos, os participantes relataram — e os registros confirmaram — que a preocupação inicial se concentrou na precisão rítmica e na correção das alturas, adiando a elaboração interpretativa propriamente dita. À medida que essas camadas estruturais foram se estabilizando, tornou-se possível investir na construção das intenções expressivas, na agógica e na modelagem sonora. Assim, é possível compreender a interpretação musical como um processo situado, no qual a intenção estética se concretiza progressivamente por meio da ação mediada pela ferramenta, conforme proposto por Simondon (1998, p. 256).

Observa-se também como um ponto relevante o uso de gravações como referência interpretativa. A maioria dos participantes compreendeu que essas gravações não são modelos a serem reproduzidos, mas são fontes de inspiração. Tal consenso revela o desenvolvimento de uma autonomia interpretativa progressiva, na medida em que as decisões passam a considerar as especificidades do coro, o tempo disponível para preparação e as condições materiais do grupo, revelando uma postura hermenêutica diante da partitura e da performance e

reconhecendo o espaço de diálogo entre o texto musical e o intérprete, bem como a inevitável presença da subjetividade em cada execução (APRO, 2006, p. 28; ALBANO DE LIMA, 2006, p. 59).

As evidências da transferência das escolhas interpretativas para a prática de regência podem ser observadas no âmbito da prática pedagógica, onde destacou-se de forma consistente o desenvolvimento dos saberes de gestão e de liderança do grupo. Diversos participantes passaram a elaborar aquecimentos e vocalizes específicos a partir das dificuldades identificadas nos ensaios, mobilizando estratégias voltadas à afinação, timbragem, equilíbrio entre os naipes e assimilação rítmica. Essas ações evidenciam a consolidação de um saber pedagógico que ultrapassa a mera execução musical, alinhando-se às discussões de Fucci Amato (2010), Wigglesworth (2019) e Tineo (2020) sobre o papel do regente como mediador do processo coletivo.

Essas aquisições pedagógicas se relacionam com os saberes musicais dos próprios participantes, no sentido de conseguirem conduzir atividades de construção de sonoridade do coro a partir das apropriações adquiridas no desenvolvimento interpretativo, nas tentativas bem ou malsucedidas e nas escolhas feitas, resultante do processo. Ou seja, ao estudar a peça ao piano, em diálogo com o enfrentamento de dificuldades e facilidades, o discente cria em um processo criativo e inventivo, sua interpretação. Ao ensaiar com o coro, essa concepção musical precisa estar ‘afinada’ com o grupo. Neste sentido, o saber musical atua diretamente no saber pedagógico (JOSSBERGER et. al, 2025), resultando em um processo de mediação e construção. Assim, “o maestro só pode reger os músicos porque toca a peça executada como eles, tão intensamente quanto todos eles; (...) é o intérprete mútuo de todos em relação a todos. (...) Está *entre* as máquinas que funcionam com ele (SIMONDON, 2020, p. 46 – grifo do autor).

Foi possível observar, ao longo do processo, as contribuições da aprendizagem cooperativa tanto nas aulas de piano complementar quanto nos ensaios do grupo. Por se tratar de atividades coletivas, nas quais duplas ou trios construía conjuntamente a interpretação das peças, a cooperação manifestou-se inicialmente no interior desses pequenos agrupamentos, por meio da troca de ideias e da consolidação de decisões interpretativas. Estendendo, tal dinâmica também envolveu o grupo como um todo, com a escuta mútua, a circulação de auxílios, sugestões e orientações durante os ensaios. Essa ampliação do trabalho cooperativo foi favorecida pela coesão social previamente estabelecida, uma vez que os sujeitos da pesquisa já participavam de atividades práticas coletivas desde o primeiro semestre do curso, tendo construído laços que sustentaram práticas colaborativas ao longo do processo (VIEIRA, 2017).

Por fim, a análise permite afirmar que a interpretação musical, compreendida como experiência tecno-estética, manifestou-se de forma clara ao longo do percurso formativo investigado. Nesse processo, a aula de piano se mostrou um espaço privilegiado, usando o instrumento não apenas como apoio técnico, mas como mediador de decisões expressivas, revelando inconsistências, possibilitando experimentações e favorecendo ajustes interpretativos mais coerentes com a sonoridade pretendida e com as condições reais de produção musical. Assim, a música, tanto em sua elaboração quanto em sua interpretação, é afetada pelas condições materiais e humanas que a produzem (LABOISSIÈRE, 2007, p. 120).

Em conjunto, os resultados evidenciam que a construção da interpretação musical, no contexto investigado, configura-se como um processo formativo tecno-estético, no qual se articulam, de modo indissociável, a mediação técnico-pianística da compreensão estrutural da obra, a consolidação progressiva das decisões interpretativas, a integração entre análise musical e prática interpretativa, o desenvolvimento da autonomia do regente-intérprete, as dinâmicas colaborativas de aprendizagem e a transferência dessas construções para a prática de regência.

A pesquisa evidencia que a formação técnica em Regência, quando articulada a uma prática reflexiva, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de uma escuta consciente, de uma leitura ampliada da partitura e de uma atuação interpretativa consistente e situada, reafirmando o caráter processual, dialógico e contextual da interpretação musical.

CODA

Ao longo desta pesquisa, a questão que orientou o percurso investigativo partiu de uma inquietação pedagógica: compreender de que maneira a interpretação musical, entendida como experiência tecno-estética, pode contribuir para a formação técnica em Regência. Mais do que buscar verificar se os estudantes realizavam corretamente determinadas tarefas musicais, interessou observar como se davam os processos de construção das interpretações e que aprendizagens emergiam desse percurso.

No plano teórico, esta pesquisa se ancora, de modo central, na noção de tecno-estética, conforme proposta por Simondon (1998; 2020), a partir da qual o fazer técnico é compreendido como uma experiência que envolve, indissociavelmente, dimensões sensíveis, gestuais e expressivas. Nessa perspectiva, a técnica deixa de ser entendida como mero instrumento ou etapa preparatória, passando a constituir-se como parte integrante da experiência estética, na qual gesto, materialidade e ação se entrelaçam no processo de produção musical. É nesse horizonte que a interpretação musical pode ser compreendida como prática situada de construção de sentido, aproximando-se das contribuições de Dart (1990) e Albano de Lima (2006), que a concebem como um fazer de natureza hermenêutica, no qual a partitura se apresenta não como objeto fechado, mas como campo de possibilidades atualizado na ação do intérprete.

De modo complementar, a análise documental do Plano de Curso do Técnico em Regência do CEETEPS evidenciou um desenho formativo que, ainda que não nomeie explicitamente a perspectiva tecno-estética, apresenta condições potenciais para sua realização. A organização curricular, ao articular componentes como o Piano Complementar, a Regência e as disciplinas teórico-musicais, configura um campo no qual a integração entre técnica, análise e expressão pode emergir no próprio fazer musical. Contudo, tal potencial convive com tensões características da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à tendência à fragmentação dos saberes e à ênfase em abordagens tecnicistas. Nesse contexto, a noção de tecno-estética permite não apenas evidenciar essas tensões, mas também oferecer uma chave interpretativa para a compreensão de práticas formativas que integrem, de modo mais orgânico, as dimensões técnica e estética no processo educativo.

As análises da pesquisa empírica realizadas indicam que, quando os estudantes se envolvem em processos ativos de construção interpretativa, a técnica deixa de aparecer como finalidade em si mesma e passa a constituir um meio para a elaboração de sentidos musicais.

Nesse movimento, interpretação, gesto e compreensão estrutural da obra se desenvolvem de forma interdependente, evidenciando a potência formativa de práticas que integram dimensão técnica e experiência estética.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido ao piano complementar mostrou-se um espaço particularmente fértil para observar esses processos. Contudo, é importante destacar que o foco desta investigação não reside no instrumento em si, mas na forma como determinadas práticas pedagógicas podem favorecer a emergência de processos interpretativos. O piano funcionou, neste estudo, como um dispositivo de mediação que possibilitou tornar visíveis relações musicais, decisões interpretativas e dificuldades estruturais das obras trabalhadas. Mais do que um simples deslocamento entre práticas distintas, essa passagem do piano para a regência constituiu um momento de elaboração musical no qual os participantes precisaram traduzir para o gesto, para o ensaio e para a escuta coletiva aquilo que haviam compreendido ao instrumento.

Nesse processo, torna-se menos relevante perguntar se a execução ao piano ou a regência estavam ‘corretas’ ou ‘incorretas’. O que se mostrou significativo foi compreender como os estudantes lidaram com os problemas musicais colocados pelas obras e que soluções interpretativas emergiram desse processo. Em muitos casos, essas soluções envolveram reescritas de partitura, adaptações de mapas de regência, experimentações de gestual ou mudanças nas indicações interpretativas originalmente registradas.

Os resultados reforçam a compreensão de que a formação do regente não se limita à aquisição de habilidades gestuais ou ao domínio técnico do repertório. Ela envolve a construção de uma escuta analítica, a capacidade de formular hipóteses interpretativas e a habilidade de mediar musicalmente o trabalho coletivo. Nessa perspectiva, a interpretação musical configura-se como eixo formativo fundamental.

Uma importante contribuição desta pesquisa consiste em evidenciar que experiências pedagógicas orientadas pelo conceito de tecno-estética podem ampliar os modos de compreender o ensino da regência na educação profissional de nível técnico em música. Ao enfatizar processos de experimentação, reflexão e tomada de decisões musicais, tais práticas deslocam o foco de uma formação centrada exclusivamente na reprodução técnica para uma formação que reconhece o músico como sujeito ativo na construção de sentidos musicais.

É importante reconhecer, contudo, os limites deste estudo. A investigação foi realizada em um contexto institucional específico e acompanhou um conjunto delimitado de atividades pedagógicas. Além disso, os dados foram produzidos em um período relativamente curto do

processo formativo. Assim, seus resultados não pretendem estabelecer generalizações, mas oferecer elementos de reflexão que possam dialogar com outras experiências de formação musical. Apesar dessas limitações, a pesquisa contribui para ampliar a reflexão sobre a formação técnica em regência, campo ainda pouco explorado na produção acadêmica brasileira.

Por fim, considera-se que a principal contribuição desta investigação talvez não esteja apenas nas respostas apresentadas, mas nas questões que ela ajuda a formular. Se a interpretação musical pode ser compreendida como uma experiência tecno-estética, torna-se necessário repensar os espaços formativos que possibilitam esse tipo de experiência na educação musical profissional. Nesse sentido, novas pesquisas poderão aprofundar a análise dessas práticas em outros contextos institucionais, ampliando o diálogo entre educação profissional, formação musical e processos interpretativos.

REFERÊNCIAS

ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*. Belo Horizonte, v.1, p. 16-24, 2000.

ABRAHÃO, Paraguassú Tavares Pereira. Interpretação musical: sentido, escuta e técnica. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 188-200, set./dez. 2019.

AGAZZI, Anna Claudia. Instalações pianísticas: uma fresta de luz no processo criativo da performance pianística. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 58-70, jan./jun. 2024.

ALBANO DE LIMA, Sonia. *Uma metodologia de interpretação musical*. Musa Editora, 2005.

_____. *Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006.

ALBANO DE LIMA, Sonia Regina.; RISARTO, Maria Elisa. A leitura da obra de arte sob uma perspectiva hermenêutica. *Ouvirouver*. Uberlândia, v.6, n.2, p. 352-360, 2010.

ALBANO DE LIMA, Sonia Regina. Subjetividade e objetividade construindo o conhecimento musical. *Epistemos*, v. 10, 2022.

_____. A Hermenêutica como um dos Processos de Análise e Estruturação da Performance Musical. *Revista da Tulha*, v. 9, n. 1, p. 51-90, 2023. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2023.210793.

ALMEIDA, Alexandre Zamith. Por uma visão de música como performance. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 63-76, dez. 2011.

APRO, Flavio. Interpretação Musical: um universo (ainda) em construção. In: ALBANO DE LIMA, Sonia Regina. (Org). *Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, p. 24-37, 2006.

BOULEZ, Pierre. *A música hoje 2*. tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introd.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jun. 2024.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007.

BROTZ, Thomas. Dalcrozian Piano Pedagogy and Cognitive Motor Learning Theory. *American Dalcroze Journal*, v. 41, n. 3, p. 22-29, 2015.

CARMONA, Raquel. Educação profissional técnica de nível médio em música e perfil do egresso: uma visão atual. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM)*, 2, 2012. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 542-550. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/2475/1804>>. Acesso em: 27 dez. 2025.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Funções e competências*. [S. l.], 2025a. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em 26 ago. 2025.

_____. *Plano de Curso n° 317*, de 13 de setembro de 2013. São Paulo, 2013.

_____. *Plano Plurianual de Gestão 2025-2029* - Etec de Artes. São Paulo. Centro Paula Souza, 2025b. Disponível em: https://etecdeartes.com.br/wp-content/uploads/2025/06/ppg_plano_plurianual_de_gestao_etec_de_artes_cetec_centro_paula_souza.pdf. Acesso em 2 jan. 2026.

CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. *Apreciação de gêneros musicais: práticas e percursos para a educação básica*. 2017. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2017.

_____. Ensino Técnico Em Música No Estado De São Paulo: Uma Década De Educação Pública Na Escola Técnica Estadual “Jacinto Ferreira De Sá”. *Revista. Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, v. 5, e019005, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-746X2019000100005&lng=pt&nrm=iso>.

COSTA, Cristina Porto. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. *Revista da ABEM*: Londrina, v. 20, n. 29, p. 103-115, jul./dez. 2012.

DART, Thurston. *Interpretação da Música*. Tradução de Mariana Czertok. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. Ed. 34, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. rev. e atual. Curitiba: Cia. Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino, 2020.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A regência coral na formação do educador musical. *XVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM)*, 16, 2006, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: ANMPOM, 2006. p. 885-889.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 5, n. esp., p. 183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Emerson. Tecnólogo e Mercado: uma relação a ser visitada. In: Ivanete Belluci P. de Almeida; Sueli Soares dos Santos Batista (Org.). *Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 105-117.

_____. Tecno-estética e formação: especulações iniciais a partir de Simondon e Buckminster-Fuller. *Filosofia e Educação*, v. 6, n. 3, p. 235-259, 2014.

_____. Faltam-nos poetas técnicos: em direção a uma formação tecnoestética. In: FREIRE, Emerson; VERONA, Juliana Augusta; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. (org). *Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, p. 15-40.

_____. Formação tecnoestética e a complexidade da experiência do contemporâneo. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, 2021, Itaquaquecetuba. Tecnologia, Educação e Sociedade: gestão criativa e formação profissional contemporânea, Itaquaquecetuba: [s. n.], 2021. v. 1, p. 1-6.

FREIRE, Emerson; CARRARO, Hamilton. Inquietações tecnoestéticas para a formação profissional em design. In: SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL – EDUCAÇÃO, TRABALHO E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEL, 15., 2020, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2020. p. 104-113.

FUCCI AMATO, Rita de Cassia. A competência da regência: o maestro músico, o maestro educador e o maestro administrador. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 19., 2010. *Anais [...]*. Goiânia: ABEM, 2010, p. 72-81.

_____. *Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRDZIJAIUSKIENĖ, Rūta; STAVROU, Natassa Economidou; SCHAUMBERGER, Helmut; FRISCHKNECHT, Ruth. Investigating paradoxes in the music teaching profession. *Research Studies in Music Education*, 2023, p1-14. DOI: 10.1177/1321103X231174341.

GODOY, Maura de Moura. Aulas coletivas de piano na educação profissional: relato sobre experiência docente em três momentos. *Perspectivas – um olhar para a educação de jovens e adultos*, n. 6, São Paulo, 2020. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/revista_perspectivas/perspectivas_fev_2020.pdf

_____. Interpretação musical e a formação profissional de nível técnico em regência sob a perspectiva tecno-estética. *South American Development Society Journal*, v.10, n. 30, p. 436-452, 2024. Disponível em: <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/748>

GROUT, Donald Jay; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2007.

HALLAM, Susan. *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. London: Institute of Education, University of London, 2010.

JOHNSON, Roger. T.; JOHNSON, David W. An Overview of Cooperative Learning. In: THOUSAND, Jacqueline; VILLA, A.; NAVIN, A. (ed.). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press, v.194, 1994.

JØRGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press, 2004, p. 85-103.

JOSSBERGER, Helen; HUOVINEN, E.; RITTER, M.; GRUBER, H. Conductor's views on individual practice activities. *Psychology of Music*, vol. 53, n.3, p. 321-336, 2025. DOI: 10.1177/03057356241311817.

JUNIOR, Roque Correa; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; SILLA JÚNIOR, Celso Nunes; ZOPPO, Beatriz Marcondes. A educação musical no Brasil: percurso histórico por meio dos documentos oficiais (1847-2018). *Educação*, v. 48, n. 1, e9, p. 1-41, 2023. DOI: 10.5902/1984644467345.

KUEHN, Frank Michael Carlos. Interpretação – reprodução musical – teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 26, p. 7-20, 2012.

LABOISSIÈRE, Marília. *Interpretação musical: a dimensão recriadora da “comunicação” poética*. São Paulo: Annablume, 2007.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LAZZARIN, Luís Fernando; ALVAREZ, Felipe Batistella. Aprender a ser músico: circularidade entre formação e atuação profissional no cenário de Santa Maria - RS. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 117-129, jan./jun. 2014.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpx, 2011.

MCPHERSON, Gary; ZIMMERMAN, Barry. Self-regulation of musical learning: a social cognitive perspective. In: COLWELL, Richard; WEBSTER, Peter (ed.). *MENC handbook of research on music learning: applications*. New York: *Oxford University Press*, 2011. v. 2, p. 130-175. Disponível em:

<https://www.academia.edu/30238479/McPherson_and_Zimmerman_2011>.

MCPHERSON, Gary. *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: *Oxford University Press*, 2015.

MCPHERSON, Gary; OSBORNE, Margaret S.; EVANS, Paul; MIKSZA, Peter. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, v. 47, n. 1, p. 18-32, 2019. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0305735617731614>>

MENEZES, Angelica Andrade Silva; KAYAMA, Adriana G. Performance (e performatividade) musical: das experiências às reflexões. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 29., 2019, Pelotas. Anais [...]. Pelotas: *ANPPOM*, 2019. p. 1-8.

MIKSZA, Peter; SHAW, Julia T.; RICHERME, Lauren Kapalka; HASH, Phillip M.; HODGES, Donald A. *Music education research: an introduction*. New York: *Oxford University Press*, 2023.

NASSIF, Silvia. Educação musical no Brasil: aonde chegamos, para onde vamos. *Epistemos*, v. 10, e038, p. 1-26, 2022. DOI: 10.24215/18530494e038.

NOVAES, Tiago. Arte e Tecnologia: Tecnoestéticas (aula 4). In: *Filosofia para viver entre as máquinas: introdução ao pensamento de Simondon - IEP*, 2024. Minicurso online ofertado de 14 jun. 2023 a 05 jul. 2023. Disponível em: <http://share.google/NQTy6zWf9ZLnZ8v27>

O'CONNOR, Joan. Hebert von Karajan in Rehearsal and Performance. *The Free Library*, 2007. Disponível em: <<https://www.thefreelibrary.com/Herbert+von+Karajan+in+Rehearsal+and+Performance.-a0168133639>> Acesso em set. 2025.

OLIVEIRA, Thyrcia Viviane Gadelha Macena; SIMÕES, Renan Colombo; OLIVEIRA, Alysson Mmendes de. Cursos técnicos na área de música no Brasil: um mapeamento. *Per Musi*, n. 42, p. 1-21, 2022. DOI 10.35699/2317-6377.2022.38519

ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes de.; NOVAES, Daniel. Concepções de desenvolvimento de habilidades musicais em adultos: a partir da teoria sociointeracionista. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, e32112, 2024.

PENNA, Maura. Introdução. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz, (Org.); *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpx, 2011; p.13-24.

PENNA, Maura. A pesquisa-ação não é para amadores: reflexões sobre concepções e práticas na educação musical. In: BARROS, Matheus Henrique da Fonseca; PENNA, Maura (Org),

Pesquisa-ação e educação musical: desvendando possibilidades, Petrolina: IFSertaoPE, 2022. p. 28-44.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIKE, Pamela D. An Exploration of the Effect of Cognitive and Collaborative Strategies on Keyboard Skills of Music Education Students: Piano Proficiency and the Undergraduate Music Education Student. *Journal of Music Teacher Education*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 79–91, 2014.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 29, p. 23-28, 2012.

ROSA DOS SANTOS, Tatiana. *Aspectos técnicos e estéticos na formação profissional do Técnico em Regência*. 119 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Batista. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Educação Desculturalizada. Palestra proferida no Colóquio Internacional Cultura Século XXI no Instituto Goethe, São Paulo, 2004.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SIMONDON, Gilbert. Sobre a tecno-estética: carta a Jacques Derrida. ARAÚJO, Hermetes Reis de. *Tecnociência e Cultura, ensaios sobre o tempo presente*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. P. 253-266.

_____. *O modo de existência dos objetos técnicos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Tradução de Vera Ribeiro, 2020.

SOUSA, Cristian Marques de. *O Estágio do curso técnico de regência em Sobral: entradas, cortes e ações em educação musical*. 105 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINEO, Emerson Pereira. *Competências necessárias ao Regente Coral: a realidade da Etec de Artes de São Paulo*. 207 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, 2020.

VAZ, Ebenézer Lourenço Ferreira. *Música, tecnologia, EPT: conceitos, conexões e aplicabilidades para o Ensino Técnico Integrado de Canto Popular do IFPB*. 153 f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, 2022.

VIDEIRA, Mário. *O romantismo e o belo musical*. São Paulo: UNESP, 2006.

VIEIRA, Josélia Ramalho. *Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental*. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Feseral do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11579>. Acesso em: dez. 2025

WIGGLESWORTH, Mark. *The silent musician: why conducting matters*. Chicago: University of Chicago Press, 2019.

Participação em Pesquisa sobre a interpretação musical no Técnico em Regência

TERMO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Interpretação Musical na Formação Técnica em Regência sob o olhar da Tecno-Estética** e sua seleção foi pelo fato de integrar a turma do 3º módulo do Curso Técnico em Regência (3BR) no 2º semestre de 2025, além de ter conhecimento, experiência e prática com a área pesquisada.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Apesar de estar inserido (a) nas aulas de Instrumento Complementar: Piano III e ser realizada pela professora do componente curricular, sua recusa não trará nenhum prejuízo para avaliações do componente, na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é observar como a interpretação musical – entendida enquanto espaço de exercício tecno-estético - pode ser trabalhada na formação Técnica em Regência. Para participar, você receberá um bloco de anotações (que chamaremos de *Diário de Estudos*). Você deverá fazer anotações de qualquer natureza (textos, desenhos, pinturas, colagens etc.) na partitura do arranjo coral que regerá para o TCC e no *Diário de Estudos*, colocando o máximo possível de informações que explicitem a sua construção interpretativa da peça musical.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. Basta entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail maura.godoy@etec.sp.gov.br. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado da CEETEPS, com os devidos cuidados com os sigilos já mencionados.

1. Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido *

Marcar apenas uma oval.

☐ Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

☐ Não concordo em participar da pesquisa

2. Nome Completo *

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS - Discussão focal

1. Ao estudar uma peça coral para regência, quais critérios vocês consideram mais importantes para avaliar se ela é adequada ao grupo que vai executá-la?
2. Como vocês se relacionaram com a partitura ao longo do estudo? O que observaram e que tipo de anotações consideraram úteis?
3. Quais foram os benefícios ou desafios de ouvir gravações anteriores da mesma peça durante a preparação?
4. De que maneira o seu canto ou a sua execução pianística das diferentes linhas vocais ajudou (ou não) na compreensão da peça e na regência?
5. Qual foi o papel do piano no apoio ao estudo e à interpretação?
6. Vocês notaram apropriação/consciência de algum elemento musical após o estudo da peça ao piano?
7. Vocês consideram que conhecer aspectos da vida do compositor ou do poeta influencia a interpretação da obra? Em que medida?
8. Como a compreensão do contexto histórico, social e cultural da peça impactou sua prática interpretativa?
9. Pensando na experiência prática de regência, de que forma os exercícios pianísticos e a interpretação dos símbolos da partitura auxiliaram nas decisões interpretativas diante do coro? Você optou por manter todas as intenções registradas na partitura ou optou por fazer alterações? Por quê?
10. Após a experiência de estudo da peça e da regência dela, como vocês percebem a relação entre técnica, interpretação musical e a comunicação das intenções pretendidas com o grupo coral?
11. Nas aulas de piano desenvolvemos exercícios para o aprimoramento de aspectos corporais e musicais (como a articulação consciente de dedos, mãos e a construção de diferentes articulações musicais, como legato, staccato, as diferentes dinâmicas etc.), trabalhamos a independência das mãos, relacionamos o pensamento teórico com a prática musical através de acompanhamentos harmônicos em repertório variado, além de realizar a adaptação de peça coral para o piano ao longo dos 3 módulos do curso. De que forma você observa isso no estudo e preparo da interpretação da peça escolhida?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO FOCAL – 4/12/2025

P 1 (00:04): Já tá gravando.

P 2 (00:04): Tá, gravando, já.

Professora-Pesquisadora (00:06): Gente. Então o seguinte só pra gente entender o porquê dessa reunião: Então é, eu não quero influenciar as respostas de vocês, então também não vou explicar muito, mas são perguntas que eu vou fazer, tem um roteiro aqui. É claro que a gente pode fugir um pouco, porque vocês vão compartilhar as experiências de vocês comigo, mais para entender como se deu ou como se dá o processo de pegar uma música que precisa ser executada, e que precisa ser regida. Como que vocês fazem essa leitura, até chegar no resultado final e quais são os elementos que auxiliam ou não, que ajudam ou não a preparação dessa música. E tentar entender de que forma a aula em específico alimenta é ... essa concepção musical de vocês. Tudo bem? Então, também, se eu fizer alguma pergunta e alguém não entender, é uma conversa, então você se por favor, não se sintam intimidados. Toda a informação que vocês trouxeram, elas são relevantes, tá?

E aí, na hora que eu vou ouvir, eu vou ver, vou selecionar o que eu pego. O que que eu não pego. Então, não fiquem acanhados em responder.

Então, primeira pergunta que eu queria fazer, é assim: como que vocês se relacionaram com a partitura, e aí pensando mais especificamente nas músicas do TCC de vocês, né? - que cada dupla ou cada trio escolheu uma música, preparou uma música - como que você se relacionaram com essa partitura, ao longo do estudo? O que vocês observaram e que tipo de anotações que vocês fizeram que vocês consideraram úteis? Aí vou pedir pra você levantar a mão pra responder um por vez sem briga. E se alguém não quiser responder uma pergunta ou outra também tem problema.

P3 (02:15): Já está valendo?

Professora-Pesquisadora (02:16): tá!

P3 (02:18): E todo mundo ansioso.

Professora-Pesquisadora (02:20): Eu quero saber assim: como foi o estudo de vocês? Como que vocês se relacionaram com a partitura pra preparar a música e que tipo de anotações que vocês fizeram que vocês consideraram úteis? Ou anotações que vocês fizeram ou anotações que já tinham na partitura, né?

P2 (02:44): A minha relação com a partitura se dá de forma mais horizontal. Eu tenho maior facilidade em leitura horizontal, porque eu sou violinista. E a leitura vertical ou harmônica é um pouco mais complicada, embora as anotações que eu fiz foram marcando esses pontos. Principalmente os pontos de entrada, porque a minha música começa com uma voz fazendo solo. E aí ao longo dos compassos, elas vão entrando, né? Hum. A leitura não é difícil. A música é bem fácil de ler. A dificuldade é juntar as vozes, né? Em alguns momentos, tocar no piano pra mim é desafiador por causa da diferença de tempos. Então, eu estou fazendo um contratempo aqui com a mão esquerda, e eu respondo na mão direita ou entre algumas colcheias da mão esquerda, eu sustento tempos inteiros de semínimas, com a mão direita. A minha relação prática foi complicada pela minha inexperiência, no piano. Mas a leitura nem tanto.

Professora-Pesquisadora (03:50): Tá. Você já trouxe isso pra aula de piano, mas antes. Ou. Antes de você trazer esse desafio pra aula de piano - de vocês executarem -, aquela peça já estava razoavelmente lida, e algumas músicas já estavam até já tinham iniciado os ensaios. Esse

momento prévio, você já direcionou pro piano? Você se baseou então, naquele desenvolvimento de leitura que você adquiriu com o violino, por exemplo? É isso?

P2 (04:23): sim.

Professora-Pesquisadora (04:27): Tá. Você quer complementar mais alguma coisa? P7, você quer falar alguma coisa?

P6 (04:33): Sim. É o meu primeiro contato com a música foi lá no coral USP. Como era um coral, eu foquei na minha linha. Eu basicamente. Eu estudei a minha linha lá e aí eu trouxe a experiência pra turma por conta do nosso trabalho de escala maior e tudo mais. E aí, eu comecei a ver a música como um todo, de todas as linhas. E aí, eu percebi muito, é... como tem muita ligadura, o que que eu fiz de anotação? Eu escrevi o número do tempo pra facilitar a leitura, porque apesar de ser semibreve, ser uma música lenta, que teoricamente seria fácil, é... como são 4 vozes ao tempo também - tem essa dificuldade de leitura vertical -, então, às vezes eu ficava procurando: Qual que é a próxima voz que vai cantar o que? então eu marquei de caneta mesmo, o tempo, total, porque por conta de muitas ligaduras, pra não ter que ficar fazendo conta, pra facilitar nessa parte. E num dos meus mapas, a gente até apresentou pra banca, eu peguei o marca-texto e fui riscando, fazendo o caminho de uma voz pra outra pra facilitar a minha leitura, porque antes do... Na verdade, eu só acrescentei o piano no momento que você pediu, porque antes eu nem tinha pensado em fazer ela no piano, nem treinar em casa, nada, e quando eu conheci ela, eu só me preocupei com a minha linha.

Professora-Pesquisadora (05:54): As anotações que você tá dizendo a colorida que você fez na partitura, é semelhante às anotações que a P5 fez na partitura dela? Por que ela me entregou a partitura dela, e eu sei quais foram as anotações que ela fez de zigue-zague, de troca de naipe...

P6 (06:11): Acho que é então.

P4 (06:12): Só que eu marquei as notas e as alturas, também.

P6 (06:16): Então deve ser semelhante à da P5, mas deve ser isso. E aí, quando o professor A o sugeriu que a gente fizesse o piano para acompanhar, aí eu tive que fazer, né? Não tinha outra opção. E aí, aula de piano ajudou muito, né? Porque eu nunca tinha pensado em pegar essa música pra fazer no piano.

Professora-Pesquisadora (06:34): Mas no tcc, você tocou no piano? eu não lembro.

P6 (06:36): Não, não, no dia da apresentação. Nos ensaios, sim, é.

P4 (06:41): Mas é... a sugestão era que a gente tocasse o piano no dia.

P6 (06:45): Inclusive no dia.

Professora-Pesquisadora (06:46): Ah, entendi.

P4 (06:47): Professor B que no último ensaio falou: "Não, você precisa cantar no baixo".

P6 (06:52): A gente ficou um dilema se cantava, se tocava...

P4 (06:54): Eu acho que não precisa do piano, não.

P6 (06:57): Foi uma decisão, mas o professor A queria. Então, quando ele sugeriu e você também passou o desafio, que a gente uniu as 2 aulas e eu passei a fazer no piano mesmo.

Professora-Pesquisadora (07:10): Tá. P3 você quer falar alguma coisa?

P3 (07:14): Eu acho que a minha relação com a partitura da música, ela é estranha. O que facilita pra mim... Por que que é estranha pra mim? Porque eu toco. Mas eu aprendi eu não aprendi no chão de escola. Aprendi no chão de casa. Então eu toco os acordes, mas eu não conheço a

música, a teoria. Então pra mim, desde a entrada no curso, já é pra mim, um desafio - tanto pra alguns colegas também, que tem um pouco quanto, né? Isso, para mim, acaba sendo um grande desafio, porque daí eu tenho que passar por todo esse processo de aprendizado: pegar a música que a senhora propõe pra gente, né, de ler, a música de ler a partitura, transferir para o piano. Isso para quem não tem leitura de partitura, é um grande desafio, então eu aprendi muito. Isso pra mim foi bastante bacana. Despertou, né, essa necessidade de buscar.

Quanto à questão da partitura que nós trabalhamos no TCC: Eu tenho uma certa dificuldade, porque eu estava com a P5, não sei quem mais estava. E é... Eu tenho uma mente assim que eu... é natural, né... Eu recrio. Eu então, em cima da música, minha mente automaticamente, ela vai criando propostas pra aquela música, o que atrapalha bastante quando você tem que trazer a ideia original. Então, você tem que trabalhar aí e em cima da ideia original, ter essa criatividade que as notas ficam pulando que aí você cria uma outra linha melódica. Isso acaba atrapalhando bastante. Então, pra mim, foi um baita de um desafio. Tanto, na questão da leitura da partitura é a questão teórica. Tanto, que diversas vezes eu perguntava: "Mas que que é isso? Mas cara, como assim cê não sabe"? (eu) Não tinha ideia nenhuma, né?

Professora-Pesquisadora (09:16): Desculpe interromper. A tua prática é de fazer as músicas de ouvido? Não é tanto de ler a partitura?

P3 (09:23): Sim, exatamente. Então, isso acaba sendo um bastante desafiador pra mim porque eu tenho que começar do 0 em um curto espaço de tempo. Então, eu não tenho um espaço grande para desenvolver a leitura e a teoria pra então desenvolver uma obra. Eu tenho que pegar esse espaço que eu tenho curto, tentar encaixar o que eu supostamente acredito ter entendido e aplicar na música. Então, o que me ajudou bastante foi que a música, querendo ou não já é conhecida. Então, nesta rua e tal. Se fosse uma música que eu não conhecesse, talvez geraria, ainda um desafio ainda maior. Então a relação da partitura, pra mim, foi essa aí, desafiadora.

Professora-Pesquisadora (10:08): Mais alguém quer falar?

P7 (10:15): É pra mim foi assim: Como eu tô sem instrumento em casa, né?, tô sem teclado em casa, então, a minha maneira de estudo com a música a princípio foi: eu fiz uma escuta geral da música, com todas as vozes, acompanhando pela partitura, pra ver aonde que estava, qual voz como que vinha seguindo. Depois, eu fiz uma escuta por naipe, começando pelo baixo. Então, toda a linha do baixo, toda a linha do tenor, toda a linha do contralto e do soprano, e fui fazendo. Uma outra coisa, pelo fato de estar sem instrumento, o que me valeu muito foi a questão do estudo do Pozzoli, anteriormente e do Willems - solfejo. Então, foi uma coisa que eu apliquei bastante antes de começar assim, a aplicar, trabalhar gestual, a questão das entradas, eu fiz tudo isso pra poder, quando tivesse com o coro, eu saber me situar: Quem tá cantando o quê? Porque quando as vozes estão cantando simultaneamente pra eu ficar com ouvido mais apurado. E então, esses foram os elementos que eu utilizei pelo fato de estar sem instrumento.

E aí, depois que eu consegui, tava tudo desenhado na minha cabeça, eu conseguia olhar pra pauta e identificar o que eu ouvia nos áudios, o que eu via na pauta, aí eu comecei a trabalhar a questão do gestual. Comecei a fazer algumas anotações ali e a desenhar, porque assim ali, na partitura está a tempo, tem algumas coisas das dinâmicas, mas crescendo e decrescendo, por exemplo, não tem assinalado ali. Então foi onde eu fui, conforme eu sentia que deveria entrar essas dinâmicas, e aí, eu fui fazendo as anotações pra mim. E, é, foi isso....

Professora-Pesquisadora (12:15): Então, você acrescentou coisas pra além do que já tinha na partitura. Você não só fez as indicações da partitura, mas você acrescentou aquilo que o teu ímpeto, a tua vontade estava indicando, que é um pouco que o Rubem falou que tem que ir contra, porque ele tem uma criatividade ali que ele precisa controlar. Senão, ele não consegue fazer o que tá na partitura. Mais ou menos isso?

P7 (12:39): Isso.

Professora-Pesquisadora (12:40): Tá, ok. Que quer complementar com mais alguma coisa?

P7: Não é só isso.

Professora-Pesquisadora (12:46): Fala, P8.

P8 (12:47): É, eu tive muita dificuldade no começo, porque a minha música é polirrítmica. E aí no começo, a soprando e o baixo fazem o "tanananá" (cantarolou a melodia) depois muda pro tenor. E aí, eu fiquei muito confusa na hora de tocar. Então, pra mim, tocar foi a parte mais difícil. Mas no começo, antes da Vila Itororó, eu estava tendo dificuldade de reger. Eu achava que eu estava muito dura e que eu estava abanando o coro, que ninguém estava entendendo nada, e aí o profº B me colocou na parede. Ele falou: "Ou rege ou eu vou reger". Aí eu tomei vergonha na cara e fui, tomei, assim, as rédeas, e peguei pra reger. Fiz algumas anotações. Anotei as partes que estavam dando problema. Tipo, onde estava atrasando; Onde estava, onde estava correndo; Anotei as dicções que estavam saindo muito ruins... E no começo, eu estava meio assim, sem esperança, porque estava muito difícil, mesmo, fazer essa música. Mas depois de um tempo, depois de vários ensaios, depois que eu entendi o movimento, depois que eu entendi os tempos tocando no piano, é ... deu mais clareza. E aí, eu comecei a anotar o que era piano, o que era mezzoforte - não tinha piano - o que era mezzoforte, o que era forte, onde faziam as dinâmicas. Eu peguei um pouco da referência da música original também, da não de Deus lhe pague, mas de Construção - que eu acho bem bonita - É meio que ali uma letra parecida e aí eu peguei as dinâmicas dali.

Achei que ficou interessante. É só que eu ainda acho que eu deixei um pouco a desejar na hora da regência, mas isso é uma coisa minha. Não sei se foi uma percepção de todo mundo. Mas aí, foi isso: no piano, fiquei muito ... deu muita dificuldade.

Professora-Pesquisadora (14:38): Fala, P1.

P1 (14:39): Eu acho que o meu processo é muito parecido com o da P7 e talvez um pouco mais simples, porque diferente da música da P8, que tem várias entradas, tem a coisa se destrincha mais, né, a minha, ela é todo mundo junto, o tempo todo. Então, a leitura fica simples. O Williams é um suporte, é um pilar enorme ali, porque ela não tem saltos absurdos, não tem nada, então, na minha vasta ignorância, eu consigo seguir bonitinho, assim, sem auxílio de um instrumento - que eu não tenho. E aí, quando eu sentia muita dificuldade, era aplicativo do celular, pegando nota, vendo aqui porque, pra mim é sempre muito fácil pegar a minha linha e aí eu decoro primeiro a minha linha. E aí, depois eu decorei a das outras pessoas, dos outros naipes. Poucas anotações: A notação de tempo, tudo já na partitura, ali então era só sinalizar assim pra lembrar. Tipo: Aqui é um respiro; aqui, a gente a gente cresce; aqui é volta. Tem uma dinâmica, que a gente vai de um mezzoforte para um forte e volta pra um mezzoforte, assim, não é súbito, mas é rápido assim, sabe, num lugar onde intuitivamente não seria, não teria. Então tem essa anotação, assim é. Mas o processo disso tudo, da partitura é muito simples. Assim, me foi muito fácil, porque todas as vozes acompanham juntas.

Professora-Pesquisadora (16:20): E as eram homofônicas, né?

P1 (16:23): Sim. Então está tudo bonitinho. De entradas, assim, o ritmo, não tem ninguém entrando aqui e acolá, sabe? Então, fica bem mais simples. Era mais anotação de: aqui vai ter um respiro, aqui segue crescendo e aqui volta, onde intuitivamente não seria. As anotações de dinâmica total da peça: a gente passou por várias partituras. Eu e o P6, a gente passou por várias partituras ao decorrer do semestre e foram vários pequenos ajustes, assim, que precisavam muito ser anotados porque é coisa nova. E aí então, a notação de quando que a gente vai bater o pé, quando que isso daqui tá rolando. Mas num geral, muito Willems e Pozzoli, assim.

Professora-Pesquisadora (17:19): Alguém mais quer falar alguma coisa? P19.

P9 (17:21): Então, a gente procurou uma partitura, que a gente viu que ia ser Negro Gato. Tinha vários arranjos. Aí, a gente achou esse aí, que era mais ritmado, tipo tinha um swing mais, que combinava com o que a "X" tinha sugerido. Aí, eu consegui esse arranjo. Na hora que eu comecei a dividir, foi bem Pozzoli, mesmo. Como eu toco trompete, aí o que acontece, toda música que eu chego, é de se dividir quadradinho primeiro. Depois, vai pondo o detalhe da música. Onde que entrou o piano? Como cada voz é praticamente num tempo, ali, aí pra tocar tudo de uma vez é muito difícil. Só que a base do piano lá, desde o semestre passado, foi por dentro. Eu conseguia fazer a base do soprano, contralto e tenor. Depois juntava, era bem mais fácil. Aí, tipo assim, a base foi no piano do semestre passado foi fundamental pra ter esse apoio, esse suporte. Aí depois, o resto foi desenvolvendo. É que o curso é muito curto, não dá tempo de desenvolver, sair daqui um pianista pra competir na OSESP. Mas, desde que eu aprendo música, fundamento, base é tudo, é o princípio, é que vai tirar o alicerce.

Aí o primeiro semestre do piano, pra mim, foi muito importante pra dar essa base. Aí, passa pra evoluir isso. Teria que continuar estudando e indo embora.

Professora-Pesquisadora (18:40): Ai, pelo amor de Deus, gente, eu sempre falei: Vocês não vão sair daqui pianistas. Vocês vão ter noções básicas, né? Mais alguém quer falar alguma coisa?

P10 (18:58): É assim que o Saulo fez o arranjo e entregou a partitura, Eu fiz que nem a P7, né: escutei o áudio que ele também mandou e acompanhando na partitura. Aí quando eu fui passar as vozes pro piano, eu só estudava voz por voz. E quando eu e a P15 íamos estudar juntas, a gente tentava: eu tocar soprando, por exemplo, e ela contralto. Não dava muito certo... Mas, era isso antes da partitura ser apresentada em aula. Depois que ela foi aplicada nas aulas de piano, foi que eu comecei a tentar enquadrar, assim, tocar junto as vozes. Tive muita dificuldade com aquelas síncopas. Misericórdia! No final, deu certo. Sobre as anotações, na partitura: Assim, quando eu pego a partitura, fui anotando as dinâmicas que o Saulo sugeriu ali e tal. Também anotei onde que as vozes se encontravam, né, por exemplo, aqui fala "diz", e aqui também. Traçavam uma reta aqui. Ou, aqui fala primeiro. Aqui diz depois, eu vou fazer uma diagonal. É então assim, a minha partitura está com as dinâmicas iniciais, né, assim, destacadas. Só que elas não foram aplicadas no coro. E eu acho que isso refletiu na minha prática de piano. Por quê? Eu me concentrava, tentava me concentrar muito mais no ritmo e acertar as vozes, né? E acaba que saiu muito forte, assim também. Eu acho que isso refletiu no coro, porque eu não conseguia aplicar a dinâmica, porque eu estava mais preocupada com o ritmo.

Professora-Pesquisadora (20:39): Poxa, então te atrapalhou? O piano, ter estudado no piano?

P11: Não, na verdade, não.

Professora-Pesquisadora: Você gostou do resultado da música?

P10 (20:49): Sim, gostei. Mas é só a falta de dinâmica.

Professora-Pesquisadora (20:52): Peraí, deixa eu ver se entendi: As dinâmicas que você inicialmente evidenciou na partitura, você não conseguiu colocar em prática, porque você ficou preocupada com elementos anteriores a esse, que era a precisão rítmica entre as vozes.

P10: Sim.

Professora-Pesquisadora (21:13): ok. Mais alguém quer falar?

P5 (21:19): No nosso caso, a gente teve a consulta da partitura em 2 etapas, porque tinha a parte instrumental, também. A gente já começou a parte instrumental nas férias, antes de trazer aqui pro coro. E na parte instrumental não teve muita dificuldade, porque já estou habituado a fazer

leitura em instrumentos. Só tive que fazer algumas adaptações pros instrumentos que eu tinha em casa. E aí, eu fui passando voz por voz, pros que eu tenho à minha disposição. Aí, passei todas as vozes, depois eu juntei os músicos, separadamente. Passei individualmente, depois juntei todos e quando eu vim pra cá, os músicos já estavam prontos. Aí, entra a parte do coro. É...essa partitura, que foi trazida pra nós, que tem essa parte instrumental, é... a parte de canto era bastante simples. Então, a gente trouxe uma nova proposta. Embora, assim, a gente trabalhou nessa partitura toda semana. Toda semana a gente está fazendo lição. Só que mesmo assim, a ideia sobre esse coro era muito clara. Basicamente, o que era mais difícil - particularmente, eu tenho muita dificuldade - é na questão de dinâmica. As partes de saber aonde inserir o forte, aonde inserir o fraco.... que aí, onde a gente conversou em aula e aí, pra mim, particularmente, foi muito útil fazer aquele estudo individual. Mas bom, basicamente, é isso. E aí, essa parte do coro, que foi trazida, a gente que fez essa composição, né?

Professora-Pesquisadora (23:01): É só pra recapitular, só pra contextualizar - não sei se vocês acompanharam: Mas o P5, toda a semana eu dava um pitaco. Ele vinha com umas ideias de dinâmicas e eu falava: - De onde você tirou isso? Porque ele punha crescendo e diminuindo, tal qual um pizzaiolo põe orégano, na pizza de calabresa, sabe, assim? Uau, um monte de, quanta coisa... então foi muito curioso, porque daquilo que eu observei, inclusive, tinha um processo de aprendizagem de conceituação de crescendo, e diminuindo relacionado ao direcionamento de melodia, né? Quando a melodia está ascendente, você cresce a dinâmica e quando a melodia tá descendente, você diminui a dinâmica. Só que eu comecei a convidar ele a prestar atenção na letra que estava sendo cantada. Então tinha a palavra, força, garra e ele diminuía. Eu falava: - Você vai matar a música desse jeito! Então era estar conciliando com a análise poética, que no caso do piano e trazendo pro piano...

Eu sempre brinquei: quando eu comecei a namorar o "K" era muito curioso, porque músico namorando é um inferno, né? Ele me dava um monte de música pra eu ouvir, eu dava um monte de música pra ele ouvir. E ele falava, você gostou dessa letra? E eu falava: - Que letra? Estou ouvindo a melodia e harmonia. Por causa do ouvido de pianista. - "Mas e a letra?" - "Foda-se a letra! Eu não tô nem aí. E vice-versa. Eu aprendi a ouvir letra com o XX e ele aprendeu a ouvir melodia e harmonia comigo. Então, pra quem toca piano, a letra, às vezes, a gente dá uma ignorada. Mas eu convidei o P6 - como ia ser um arranjo coral - eu convidei ele a prestar atenção na letra pra interferir na construção da dinâmica.

P5 (25:02): É na parte da composição dessas 3 vozes, no semestre anterior, a gente estudou um pouco de condução de vozes. Então, a parte harmônica não foi tão trabalhosa, mas eu esqueci o que ia falar. Eu vou lembrar.

P3 (25:24): Enquanto ele pensa: Eu acho que nesse processo (só complementando a fala dele), eu acho que na fala da Sra. também, meio que sofreu da síndrome do "tá faltando". porque nós terminamos o...

Professora-Pesquisadora (25:38): Desculpe, o que é Síndrome do "tá faltando"?

P3 (25:39): Do "Tá, faltando". A gente fez a apresentação do TCC e o pessoal falou: Mano, ficou muito bom, né? E aí fez a comparação da Vila Itororó, do avanço, né? Só que mesmo assim, o P6 ainda sentiu que estava faltando, que não ficou bom. Então, quando tem essa síndrome - isso não é doença, mas é a questão do perfeccionismo - ficou faltando algum negócio ali. E tinha muito isso, porque todo o ensaio, o P6 trazia pra gente uma proposta diferente: Óh, gente, eu fiz uma alteração. Ele trazia pra gente essa... Mas foi bacana ver isso, né? Essa busca de estar sempre melhorando, ainda que, pra nós, como coro, foi um baita de um desafio, porque todo ensaio nós tivéssemos que readaptar todo o processo.

Professora-Pesquisadora (26:46): Só pra finalizar, o que você tá dizendo, é porque às vezes a coisa tá pronta na cabeça dele. Na cabeça dele a coisa acontece, mas quando vai pra fora, não corresponde àquilo que tá na cabeça. E não é aqui num lugar de encontrar responsável: não é isso. Mas, às vezes, inclusive, a comunicação de alguma forma não estava acontecendo. Mas esse som estava pronto na cabeça. Precisa encontrar maneiras de fazer aquilo acontecer fora da cabeça dele.

P3 (27:18): Entendeu a síndrome do "tá faltando"?

Professora-Pesquisadora (27:20): Entendi.

P5 (27:23): É inclusive, isso que ele falou, é... Eu passei essa música tantas vezes, tipo umas 1000 vezes, de ouvir assim... quando tinha uma nota fora, era nítido. Tipo assim, às vezes sem querer eu mexia lá um sistema (programa), aí ficava uma nota fora. Ah, estava ouvindo lá de longe. Aí dava nota diferente e era basicamente o que acontecia nos ensaios. Era uma notinha e falava: - "Poxa vida, esse acorde, aqui não é o que estava na composição original." E curiosamente, foi engraçado que, uma semana antes da apresentação final, o coro ficou perfeito, o ensaio saiu. Tudo o que tinha sido é pensado desde o começo, foi conseguido ser executado nesse último ensaio.

Professora-Pesquisadora (28:09): Que bom!

É só pra esclarecer. Eu tinha feito uma pergunta, mas meio que vocês já responderam as próximas 2, né? Então, eu tinha perguntado: Como foi a relação com a partitura? E perguntei sobre as anotações que vocês consideraram úteis.

A próxima pergunta é: Quais foram os benefícios e os desafios de ouvir gravações anteriores da mesma peça durante a preparação? Meio que todo mundo respondeu. Mas se alguém quiser complementar... Eu já vou engatar com a outra porque como algumas pessoas já responderam...

P11 (28:41): Professora, eu não anotei esse daí.

Professora-Pesquisadora (28:43): Quais foram os benefícios ou desafios de ouvir gravações anteriores da mesma peça durante a preparação? Se você buscou ouvir mais gravações e quais foram os benefícios ou desafios, porque às vezes também, você pode se inspirar, mas você pode também ficar preso.

P4 (29:02): Você fala de gravações de outros coros, executando ou da gente ensaiando?

Professora-Pesquisadora (29:08): De outras gravações da mesma música, antes de você prepará-la. E a outra pergunta é: De que maneira o seu canto ou a sua execução pianística das diferentes linhas vocais ajudam, ou não, na compreensão da peça e na regência? ...que alguns de vocês já responderam que estudou cantando ou "eu fui tocar e aí, tinha uma coisa de polirrítmica...

P2 (29:38): Na minha música em questão, nós não tínhamos nenhuma gravação prévia. Ela foi escrita e composta pelo Bontzye Schmidt. Só que ele não tem nenhuma gravação. Nenhuma. Nós fizemos puramente interpretativo, então leitura, no meu processo, foi bem semelhante ao da P1. Eu peguei a minha voz, onde eu tenho mais facilidade, e depois eu peguei todas as vozes. E aí, durante os ensaios, nós fomos passando naipes, e depois o coro todo. Puramente interpretativo. Tanto é que, apesar de nós, no grupo, nos conversarmos e termos, ali, interpretação semelhante, cada regência era diferente. Então, a minha regência era diferente da regência do "Y", era diferente do P3. E saiu sempre diferente. Tanto que na Vila Itororó, eu fiz a regência, e foi de um jeito, e no TCC, foi de outro. Nenhum foi inferior ao outro, mas ambos foram muito, muito diferentes, porque foi puramente interpretativo.

Professora-Pesquisadora (30:40): Por que tem a personalidade de cada um?

P2 (30:42): Exatamente. Então nós não seguimos nenhuma gravação. Então, as dinâmicas, nós escrevemos é nós colocamos os nuances crescendo, os decrescendo, os pianos.

Foi puramente interpretativo.

P4 (30:55): Essa é uma experiência que mostra que a figura do regente faz diferença na forma como cada peça sai. Uma mesma peça, nunca sai igual a outra, dependendo do regente.

Professora-Pesquisadora (31:06): Ou seja, tem um processo subjetivo aí, né? Quer dizer.... músicas que foram...Acho que a P9 foi a única que ficou solitária, né? Porque tinha um trio e o trio foi se desfazendo. Mas nos grupos que tiveram 2, 3 regentes, eu imagino, gosto de acreditar que, durante os ensaios, conforme trocava a regência, o resultado musical era outro por conta de quem estava ali na frente. Tem um elemento de subjetividade, ali, que a partitura permite. Vocês acham?

Alguns participantes: sim.

Professora-Pesquisadora: Vocês conseguem imprimir, então, a sua subjetividade, na hora de fazer a música?

P2 (31:45): Perfeitamente.

P8 (31:47): Prô, eu ia falar exatamente isso que você disse. É... falar isso que você disse do meu grupo, que eu acabei ficando sozinha e acabou que: Ah, ou sai ou sai, né? E aí no começo, a "Z" regia junto comigo. Então, tipo, às vezes quando eu estava com muita dúvida, ela tomava frente e regia. E teve em alguns, acho que 2, 1 ou 2 ensaios, a "W" regeu, e aí eu senti, da minha visão, de quem estava no coro, que às vezes era... Não sei...Talvez eu tivesse mais afinidade com a música? Não sei, talvez por ter regido por mais tempo? Mas eu achei muito interessante. Não vou mentir, eu me senti um pouco tipo: Que que tá acontecendo? Como o que eu faço isso?

Mas foi um processo muito autônomo. Foi bastante autônomo, assim é, se eu não fosse lá atrás de como que fazia, não rolava.

Sobre a gravação: Eu acho que o nosso coro ficou muito mais interessante do que a gravação que eu ouvi, porque o prof^o C me deu a música. Ele falou "ouve a gravação". Aí fui lá no YouTube. Caí na gravação, e eu achei que ficou muito... O deles, né, da gravação, ficou muito quadrado, isso, quadrado, engessado. O nosso, eu peguei umas referências da interpretação do prof^o B. Eu acho o prof^o B uma pessoa muito expressiva. Ele joga, ele vem, ele volta, ele faz assim, ele dá uma rodopiada. Eu acho isso muito legal. E aí, eu peguei um pouco disso. Eu falei: "Por que eu não posso sair do meu lugar?" Então deixa eu andar, deixa eu fazer uma coisa, deixa eu girar, deixa eu ver o que acontece com a minha mão aqui.

Eu não consegui fazer todas as dinâmicas que eu queria com as mãos, mas saiu no olho, e é uma coisa que ele faz também. Eu acho isso muito legal. Prof^o D, faz isso também, de rege sorrindo, como a P7, fez também. Eu achei muito legal. Ele rege sorrindo, ele convida, ele traz todo mundo. E é olhar, é a mão. Então, tipo, a gravação do vídeo original era quadrada. A nossa primeira gravação estava totalmente desafinada. Estava tudo desafinado, tipo, não tinha um naipe afinando. Chegando um pouco antes da Vila Itororó, o último acorde estava ainda caindo, estava caindo muito afinação. E aí depois, a gente conseguiu, não sei dizer exatamente quando, mas a gente conseguiu manter sabe, manteu. Eu achei bem interessante fazer isso mesmo que sozinha, acho que rolou, assim.... O que eu queria que sáísse, saiu.

Professora-Pesquisadora (34:37): Legal. Deixa só eu voltar um pouquinho porque eu fiquei com uma dúvida. P2, você falou quando você foi estudar a música, que a tua não tinha em gravação. Quando você foi estudar as melodias, você fez isso, só a partir do solfejo? Como por

exemplo, a P7? Ou você buscou fazer essa leitura no violino ou no piano? Porque o teu primeiro instrumento não é o piano. Você fez essa leitura como? Ou pegou e leu mesmo, solfejou?

P2 (35:04): Solfejei.

Professora-Pesquisadora (35:07): Não sabia se você tinha usado algum instrumento...

P2 (35:11): Solfejei e usei alguns instrumentos. Mas, em suma, solfejei e, de vez em quando, o piano.

Professora-Pesquisadora (35:21): Mais alguém quer falar? Vocês estão quietos... Oh, você não usou o instrumento pra estudar, né? P11?

P11 (35:34): Meu primeiro relacionamento com a partitura foi aqui na escola; eu não conhecia o compositor. E meu estudo com ela, a música pra mim é muito prática. Tudo pra mim é muito prático, tipo ... eu sei ter uma noção do nível de entendimento meu, e dos colegas também e o tempo de produzir a obra. Então, isso na minha cabeça já tava assim, explícito. E aí, o meu estudo é a partir da minha vivência, porque a minha chefe é espetacular: Ela canta todas as vozes. Então, o meu estudo com a partitura é pelas minhas referências, pela minha chefe. Eu estudei também 3 anos no intermediário da EMESP e os 2 também são, assim, maravilhosos. Todos eles cantam todas as vozes. Então, na minha cabeça, o estudo, eu estou pretendendo fazer o que aqueles maravilhosos fazem. O que eu tenho que fazer? Cantar de alguma forma todas as vozes. E aí, como que eu faço isso pra mim? O que me ajuda bastante é colocar um aplicativo porque aí eu tenho facilidade de deslocamento. Quando eu tô correndo, sabe, que foi em casa porque eu tive anemia... Mas aí, eu tenho facilidade pra entrar em contato com a obra nesses momentos que eu não deveria estar estudando: estou lá lavando uma loucinha, eu estou em contato. E pra mim, afinação, é assim, o ponto número um pra uma obra coral. Ritmo também. Depois de afinação e ritmo, aí na minha cabeça, vêm as dinâmicas. Então, o meu estudo é assim: canto, aplicativo e aí depois, outras formas complementares.

Professora-Pesquisadora (37:56): Deixa só eu entender: Você criou guias, então, dos naipes. Você falou que usou o aplicativo. Na tua prática, você faz as guias dos naipes e você vai ouvindo pra pegar?

P11: sim.

Professora-Pesquisadora: Tá.

P11: Informação, anotações: Quais foram úteis? Eu preciso falar do P2. Foi, uau, a informação mais útil, mais relevante pro meu aprendizado porque a gente estava com bastante dificuldade. E aí, ele me deu as dicas pra fazer em 2 com a entrada. E aí, assim, ele me passou com tanta simplicidade... Uma coisa que, pra mim, foi tão grandioso... Muito obrigada, P2! Tem muitas coisas que são informações, anotações úteis. Mas eu não posso, assim, pra mim, como regente, eu quero falar só da anotação e informação do P2.

Professora-Pesquisadora (39:09): Certo. No gestual da regência, que ele te ajudou na hora de conduzir o coro, ele foi te dando dicas e você se sentiu segura?

P11 (39:18): Gestual e entrada. Então, ele falou pra mim: - Rege em 2 porque, aí, você já vem com as entradas. E aí, a partir dessa informação, eu cheguei em casa e falei: - vou escrever 2, então. Foi a partitura que eu usei pra tocar piano e pro coro fazer as entradas.

Professora-Pesquisadora (39:37): Ah, então, aquela partitura que você fez pro piano, você também usava pra passar com o coro?

P11 (39:43): Na verdade, a música nasceu e morreu bem rápida. Então, foi assim, quando ela ressuscitou no finalzinho, que aí a gente teve poucos dias de... Eu anotei, mas agora eu não lembro de cabeça. Então, em um ensaio, assim, acho que em novembro, né?

P4 (40:06): Foram 4 ensaios.

P12 (40:08): Mas o ponto de virada mesmo foi a partitura que vocês reescreveram, porque, assim, a primeira partitura a gente tinha muita dificuldade. Acho que também, porque tinha que ter uma leitura (inaudível) e aí, nesse caso, a gente ficou com uma leitura mais horizontal, e que ficou mais fácil pra todo mundo conseguir ler. Eles fizeram uma nova partitura então, pra gente...

Professora-Pesquisadora (40:34): Pro coro?

P12 (40:36): Ficou mais fácil. Pro grupo, com certeza, ficou mais fácil.

Professora-Pesquisadora: Facilitou pro grupo?

P12: Com certeza.

P11 (40:39): O P2 falou: - rege em 2. Aí, chegou em casa, eu pensei: - eu vou reescrever em 2, colo. Aí, eu reescrevi tudo em 2, pintei tudo e aí, o coro conseguiu fazer entrada. Só que isso aconteceu agora em novembro.

Professora-Pesquisadora (40:53): Tá, mas pera, aí: A partitura do coro tinha 4 pautas. Porque a partitura que ela fez pro piano era uma pauta só. E era essa partitura que você usava pra regê-los ou você usava as 4 pautas?

P11 (41:07): Inicialmente eu tentei com a de 4. Até consegui, mas eu também num não fiz muita amizade com ela. Mas pra mim, a música, ela funciona muito no canto. Então, a partir do canto eu consigo entender o que é que está acontecendo.

Professora-Pesquisadora (41:26): Eu entendi. Você não responde à minha pergunta. Quando você foi reger, você usou a partitura, aquela de uma pauta só, que você fez para o piano, ou você usou a partitura que você reescreveu pra eles?

P11 (41:38): Inicialmente, eu usei essa partitura de 4 pautas. E depois eu passei a usar a outra.

Professora-Pesquisadora (41:45): Aquela lá? Tá bom.

P11 (41:50): Os benefícios e desafios de escutar outra peça.

Professora-Pesquisadora (41:55): Outra gravação?

P11 (41:56): Outra gravação. Pra mim, estava fora da realidade. Foi assim uma inspiração para, um dia na vida... Mas, um trabalho de 3 meses, é ... o regente precisa ter a sensibilidade de fazer adaptação, respeitando os pares, os colegas ou o coral. Enfim, então precisa fazer essa tradução do que é para o que tem. Então, no momento, pra mim, eu escutei mas sempre tive na minha cabeça que aquilo era fora da realidade.

Professora-Pesquisadora (42:41): P4, desculpe!. É que você ia falar. Eu pus a mão, assim, é porque a gente está falando um por vez, só pra não ficar confuso na gravação. Você quer falar alguma coisa?

P4 (42:51): Sim. O meu processo - não só com a minha peça, mas com a peça dos colegas porque eu também estudei todas com calma e tudo mais... Eu tenho uma certa dificuldade não com a música em si. A minha dificuldade é quando a peça já tá pronta pra mim e eu sei que não tá pronta para os outros. E isso me gera uma sensação de tédio absurdo. Assim, então, todas as vezes que eu participava do coral que eu percebi que eu já sabia as peças e a gente ficava andando em círculos - Não tô falando aqui, né? No caso, na minha experiência passada -, eu começava a ficar desmotivada e queria sair. Aí, eu tô no coro que eu tô agora - porque como não é um pessoal um pouco mais, hum, diria avançado; não chega a ser tudo isso, não - Mas é tipo, a gente estudou a peça num ensaio e ela tá pronta. No outro, já é outra; No outro é

outra...Então, isso pra mim, é bem mais estimulante, porque eu aprendo, aprendo rápido, mas eu faço também bem como a P11 faz. Eu faço como P3 primeiro: eu solfejo a peça primeiro, porque isso me ajuda a treinar o meu próprio solfejo e isso me fez evoluir muito na leitura. É, às vezes eu pego uma nota, eu pego uma pra ter referência, e vou tentando fazer. Aí, quando eu acho que "não é bem isso aqui, não", aí, eu vou lá e toco no piano. Também tento fazer a leitura rítmica por conta própria, um dia, com alguns macetes que eu fui aprendendo. Depois eu pego a peça transcrevo, se eu não achar áudio pra ouvir, pra ouvir como fica, eu escuto. Se eu não acho, eu passo tudo no Muscore também e ouço. E eu deixo lá um MP3, salvo. Pra, nos momentos que eu não posso estudar a peça, eu ficar ouvindo ou só a minha linha, ou ouvir todo mundo junto, ou ouvir separado e tentar entender as referências ali. Então, eu faço muito como ela faz também, de quando eu não tô estudando, de fato ficar ouvindo a música.

E a peça que no meu grupo fez, é, eu já conhecia. Já tinha cantado, já tinha feito com todas as vozes, porque na minha cabeça é muito fácil, só do ré mi fá sol lá si. Então, ahn. Mas eu sei que ela não é uma peça fácil e que teve toda essas questões, vai e, volta, faz teste, não faz, tem piano, não tem e aí tudo... Hora, um professor dizia uma coisa, e eu ficava "ai Meu Deus do céu, não quero mais fazer naaada. Por mim, não faz mais nada. Eu não quero fazer."

Eu achava até que essa música nem ia ter no TCC. Não ia não ia apresentar. Mas aí, teve em novembro, teve isso e aí a gente já estava, pelo menos pra mim, né?

Eu já estava regendo em 2, porque eu sempre pensei ela em 2, mesmo ela ser em 4 por 4, porque era muito claro: 1 2, 1 2 - cada voz entrava a cada 2 tempos. Eu via a mão do regente o tempo inteiro assim (gesticulou regendo em 2 tempos). Então, ficou internalizado pra mim, que era 2. E aí, a P11 tomou a iniciativa de fazer uma partitura mais simples de leitura. E aí eu falei: - "nossa, que ideia legal!" Porque, tipo, eu quando eu olhei pra aquela peça, eu falei assim: - "como que eu vou simplificar isso daqui?" Eu mesma não conseguia ver nenhuma possibilidade de simplificar isso. Então eu achei muito legal como ficou, tirando a parte que as vozes graves ficou com o monte de linhas suplementar. Essa parte aí eu achei meio assim, complicado de ler pra quem tem alguma dificuldade com clave de fá, né? Mas pra mim não teve, e eu sei que pra maioria da turma também não teria. Então, a princípio, eu achei muito boa a ideia. Cada voz foi pintada com uma corzinha, lá. Eu só tenho a do contralto. Eu acho até que eu tirei foto e tal. E aí, o que aconteceu? Algumas pessoas usaram a partitura "normal" primeiro e outras usaram a simplificada pra cantar e isso facilitou nos ensaios, isso facilitou para a leitura, pra execução.

Ah, eu senti ainda a dificuldade das vozes segurarem o tempo exato que a nota tinha que durar, mesmo com a partitura original também. A questão não é nem a partitura em si, é conseguir segurar, porque eu acho que, talvez, teve a questão de "eu tenho que contar o tempo pra cantar". E, eu nunca cantei essa peça contando. Eu ficava cantando a nota até ver onde começava a voz que tava embaixo dela e, ali, eu sabia que eu tinha que parar. Eu nunca fiquei: "Eu vou contar 1 2 3". Não contava. Nunca contei. Então, eu percebi que a maior dificuldade dela não era a dinâmica, e não era exatamente a afinação em si. Eu também prezo muito pela questão da afinação. A notinha cai, eu já fico assim, uhm... Mas aí, eu também posso falar, eu sou professora, então lido muito com isso. Então, tudo bem, acostumei. Mas era mais a questão de conseguir fazer a peça fluir, misturando todos esses elementos. E foi um desafio pesado, confesso, pesado. Mas, apesar do resultado final não ficar exatamente como as gravações que a gente ouviu e falava: - "nossa, que coisa linda"!, eu gostei do resultado. A gente fez muito mais rápido do que a música original é. Ela é muito mais lenta, a ponto de que 2 tempos de uma nota valem quase 4. Você ouve e fala: - "cara, mas não vai entrar o ré nunca"? A gente tem essa sensação. Mas eu achei que no andamento que a gente fez ficou melhor porque né, haja fôlego. Então, no geral, foi isso. Eu achei bem bacana o processo, como foi. Apesar de todos os percalços, ninguém morreu então...

Professora-Pesquisadora (48:25): Tá, ótimo, eu vou seguir com.... enfim. Alguém quer falar mais alguma coisa?

P7 (48:34): Eu quero.

Então eu escutei, além dos áudios, do primeiro, que nós ouvimos, até no semestre passado, foi quando a gente começou a ensaiar essa música. Por conta da, tinha a dificuldade da letra, por ser em francês, então a gente já começou lá anteriormente com o prof^o A a ensaiar essa música. Mas, também não chegamos no ponto de apresentar, porque ela não ficou legal. E aí, ouvindo, além daquele primeiro áudio, eu ouvi mais 2 áudios. E aí, eu vi que não existe perfeição.

Não existe perfeição, por mais que a gente busque perfeição. Eu ouvi mais 2 coros cantando com a mesma partitura e tem coisas, ali, que o coro não faz. E são excelentes coros. Coros universitários, que são pessoas que têm leitura musical, os regentes são professores etc. E... mas, não existe, assim, dizer: -"saiu idêntico ao primeiro áudio ou saiu idêntico ao que está aqui na partitura". É, não saiu. Sempre tem um detalhe e outro que fica, acaba deixando de fazer ou faz um pouquinho diferente. Então assim, existem essas variações e eu acho que isso vai de encontro ou que já foi falado aqui que é: onde existe essa liberdade do regente: Fazer algumas adaptações, como aconteceu no Solfeggio e outras músicas também, que foi necessário essa adaptação. Existe essa liberdade e é, assim, uma coisa, um ponto legal pra ser explorado. Essa liberdade, claro que dentro de um, de um parâmetro, né? Não vai extrapolar, não vai...é desmerecer o arranjo da música, tudo. Mas, às vezes, é necessário considerar, assim, é... uma adaptação, até é uma questão de sabedoria porque ... pra poder o coro se encontrar melhor e conseguir executar melhor a peça... Então foi isso que eu percebi, assim, não existe assim exatidão.

P12 (50:47): Eu acho que não existe fazer igualzinho o que a gente tava escutando. Escutou a peça, pelo menos no meu caso, eu escutei também... acho que foram 2, 2 versões e realmente não são iguais. Também são regentes diferentes, coros diferentes e a gente, o que a gente fez, o que é que eu consegui reger - e também a P7 regeu - também diferentes. Mas é porque é aquilo que a gente estava falando: Você pode até tentar fazer igual, mas você é você. Então, seu gestual vai ser diferente, o coro, é, são outras pessoas, eles vão entender de uma forma diferente também o seu gestual. Então, eu acredito que é mais uma inspiração o que eu escutei do que uma coisa pra eu seguir a risca. É mais uma inspiração. Eu posso fazer desse jeito, mas vai ser do meu jeito, mesmo que eu tente fazer igual, não vai ser totalmente igual. A resposta também do coro também não vai ser igual do outro coro que eu assisti. Então eu falei: "Não, é assim mesmo". Porque no começo eu tava meio assim "Ah, não tá ficando igual". Não vai ficar, mesmo, então...

Professora-Pesquisadora (52:00): Só pra registrar, é a P12 que acabou de falar.

Eu queria focar agora pra aula de piano, porque a gente tá falando de gestual... Mas aí são 2 perguntas importantes. Enfim, aí quem tiver confortável pra falar, porque alguns de vocês, inclusive, já trouxeram informações em off pra mim... Mas eu queria que isso ficasse registrado, né? Qual foi o papel do piano no apoio ao estudo da interpretação? No apoio ao estudo e à interpretação e se vocês notaram alguma apropriação ou alguma consciência de algum elemento musical depois do estudo da peça no piano? Então, tipo, né, você tinha, estava ouvindo a peça tal. Mas na hora que você foi estudar, sacou coisas que você não tinha, tinham passado despercebidas antes. Então, de que forma o piano ajudou vocês? Se ajudou ou se não ajudou nessa construção, é, da interpretação e da execução dessa música. Um por vez, sem briga. P3, que já estava com a mão levantada.

P3 (53:10): Minha resposta é justamente entrando nesse assunto. É, já falei isso pra minha filha, né, que quando você canta e você tem como transpor a música pra um instrumento, você tem um instrumento como apoio para aquilo que você interpreta, ajuda por demais. E é onde eu ia

falar a questão da fala da P12, não sei se é da P12 ou se é da P7, da perfeição, da exatidão. É muito legal quando a gente consegue traduzir a ideia do autor porque todo o artista carrega uma identidade. E a sua arte, e a sua composição, ela tem uma identidade que quando nós a adaptamos - e isso é plausível para atender a necessidade do grupo, coro - isso é legal. Mas o instrumento nos dá a possibilidade de nós mantermos, no mínimo pro máximo, aquilo que é a ideia do compositor ou do arranjador. Então, você ter o domínio de um instrumento que te ajude nessa... na possibilidade de transferir aquilo que tá no papel para a voz, ajuda demais. Porque nós, como instrumento que somos, nós não temos a exatidão de um instrumento que é, né? Então, o piano, ele nos ajuda demais nisso, porque ele nos ajuda a fazer. Então, quando nós estudamos o piano, principalmente dentro do curso de regência, a gente tem possibilidades de entender melhor a ideia do artista, do compositor ou do arranjador. Então, é fantástico. Quem consegue trabalhar a exatidão da ideia do artista, consegue trazer isso e o instrumento nos permite isso, eu acho que isso é um baita, é uma, né, uma baita de uma coisa interessante. Porque o artista, o pintor, ele quer que as pessoas vejam a arte que ele criou e o instrumento nos permitisse isso, nos dá base pra isso, pra nos mantermos o máximo fiel dentro da ideia do artista.

Professora-Pesquisadora (55:33): Muito bem. Quer falar?

P12 (55:35): Não, é rapidinho o meu. É porque assim, é, na hora que eu peguei pra tocar no piano, algumas coisas que pelas vozes eu não peguei de imediato, aí depois, eu entendi... É principalmente as dissonâncias. E são muito pontuais porque são só uma nota, por exemplo, na peça inteira tem uma nota, e ela é dissonante. E aí quando eu fui pegar no piano que eu tava errando, e falei: - "Não, eu não tô errando. Tá isso na partitura." E aí, eu até anotei na partitura "dissonância", e tal... foi bem legal, assim, porque, pelas vozes, como é uma nota só que dissoa, muitas vezes passa despercebido na hora do ensaio. Mas no piano, eu consegui pegar bem isso. Aí eu falei "Ah, é legal". E aí, trazer isso pra... porque eu acho que essas dissonâncias têm muito a ver com o que ele diz na letra. Você tava falando da letra e tal, que é uma letra que é, né?, bem triste. E aí, eu creio que essas dissonâncias é pra pegar bem assim e ser, ter a ver com o que ele (compositor) quis dizer com a letra da música.

Professora-Pesquisadora (56:40): Você só sacou isso...

P12 (56:41): Depois que eu toquei no piano, exatamente.

Professora-Pesquisadora (56:43): Elas estavam passando despercebidas, ilesas?

P12: Estavam, totalmente.

Professora-Pesquisadora: Quem mais quer falar? P11.

P11 (56:51): Professora, vou responder e ir embora porque eu preciso [inaudível]. Então, o piano, ele é importante, mas às vezes precisa de um pouco mais de tempo pra que o coralista entenda, sabe, perceba, o som exato. Às vezes dá um pouco de, um certo delay no entendimento? Assim, que a gente precisa de praticamente um miojo, que fique pronto agora. Mas às vezes, isso acontece onde eu trabalho, minha chefe dá nota e alguém interpreta outra. Então, ela faz com a voz e corrige o que o coralista fez, que saiu errado. Então o piano é muito importante, mas precisa desse profissional capacitado pra ajudar o coralista.

Professora-Pesquisadora (57:52): Alguém mais quer falar alguma coisa?

P11: Professora, eu tenho que ir.

Professora-Pesquisadora: Tá bem. P8?

P8 (58:01): É...uma coisa que eu percebi, tocando, tocando junto...É... Foi as harmonias. Eu não tinha... como tava todo mundo cantando ao mesmo tempo, eu não percebi: Por que aquela nota tava caindo naquele lugar? Quando eu fui tocar, aí, eu falei: -"nossa, mas isso aqui... Isso

aqui é consonante, isso aqui é dissonante, isso aqui é outra coisa. E aí, eu acho que foi mais interessante, pra mim, essa questão das harmonias. Acho que eu saquei mais rápido e aí e foi nesse momento que eu consegui corrigir o final, que era, que tava caindo a afinação. Foi bem interessante.

Professora-Pesquisadora (58:40): Mudou a tua maneira de reger o coro depois do estudo da peça no piano?

P8: Uhum.

Professora-Pesquisadora: Porque você percebeu ali as vozes juntas acontecendo que você não tinha percebido antes...

P8 (58:52): Pra mim, o jeito que eles estavam tocando, que eles estavam cantando era o jeito, certo. Tava, lindo, estava maravilhoso. Mas não. Tava caindo a afinação, sempre.

Professora-Pesquisadora (59:01): Você se apropriou, então, de alguma coisa ali no estudo... bacana.

P8 (59:04): Eu devia colocar isso no TCC, inclusive.

P12 (59:09): Acho que isso é uma coisa que eu também percebi, né, na hora que eu toquei. Mas é também porque ajudou na leitura vertical da peça, né? Tocar no piano ajudou na leitura vertical da peça. Porque muitas vezes, aquilo que você falou, a gente tem a tendência a ler mais horizontalmente e deixar a leitura vertical em segundo plano. E o piano, você precisa tá lendo verticalmente. Você tá lendo os 2 ali, ao mesmo tempo. E então, acho que isso que ajudou.

Professora-Pesquisadora (59:39): É interessante. Fala P2.

P2 (59:41): Exatamente isso. Pois é, o piano me deu essa, essa questão aí da leitura vertical, que não é uma prática constante minha, né? Lá onde eu trabalho, nós não usamos partituras porque as crianças não lêem. Mas isso me trouxe, né, a prática de ler verticalmente. Acho que o piano ajudou muito nisso e também, porque a melodia principal da minha música, ela caminha entre as vozes. Então, às vezes estou tocando aqui nesta rua: "Se esta rua fosse minha" no soprando, e ele cai no tenor. Então, eu tenho que manter a leitura verticalizada, porque a melodia não vai ficar fixa e é no meio: "Nanananana" (cantarolando trecho da melodia de "Nesta Rua"), tenor: "parariri para" (cantarolando a continuação do trecho da melodia de "Nesta Rua"), já desceu 3, 2 sistemas, 2 linhas. Então o piano me salvou nisso, nessa leitura vertical.

Professora-Pesquisadora (01:00:37): E, deixa eu fazer uma pergunta? Aí o P2 pode responder e outras pessoas podem responder. Meio que tá feita, mas... é... vocês perceberam que estudar a música no piano também mudou a interpretação de vocês, de alguma forma? Então, assim, vocês colocaram dinâmicas que não estavam previstas? Ou reforçaram alguma coisa com mais ênfase? ...que vocês estão falando, em geral, de entender, é o alinhamento das vozes, né?, a coisa harmônica acontecendo ou rítmica, às vezes, que aí, você entende - a P8 em off, ela tinha comentado comigo também que ela tinha entendido... Acho que foi a P8, por que que o coro estava errando muito a música ritmicamente? As entradas não estavam encaixando e quando ela foi tocar, que ela não conseguiu juntar as 2 vozes, que ela teve dificuldade... "Putá, entendi porque o coro tá errando!" Porque, de fato, ritmicamente, é difícil de juntar.

Mas tem alguma coisa que, na hora que você estudava, "puta, aqui precisa, o forte tem que ser mais forte ou aqui não, eu vou fazer diferente. Tá escrito que é pra diminuir mas eu vou manter ou... Vocês construíram alguma interpretação a partir do estudo no piano?

P2 (01:01:53): Pra mim, foi um processo. Inclusive, até a nossa última aula de piano foi onde eu finalizei esse processo, né? Porque eu sigo pelo ritmo, fundamentalmente o ritmo, sempre o ritmo. E depois em seguida a afinação, e aí, depois eu coloco a interpretação e aí vem as

dinâmicas, a agógica. Enfim, toda essa questão interpretativa da música. E pra mim, foi um processo até a nossa última aula no piano, porque eu estava muito concentrado no ritmo e pra não esbarrar em alguma nota estranha, e fui retinho. Até chegar no compasso, em questão, liso, quadrado, sem vida, sem cor. Aí, depois, opa, perai, não... depois de alguns feedbacks, aí eu fui posicionando o peso da mão, enfim, pra trabalhar com essas dinâmicas. Então, foi um processo gradativo pra mim. Até eu consegui acertar o ritmo e afinação.

Professora-Pesquisadora (01:02:55): Eu vou assim, na sequência, tá? Fala, P5?

P5 (01:02:58): É no meu caso, foi 100% a interpretação, porque, tipo assim, como eu tive que fazer a análise ali da harmonia pra inserir a voz do contralto, as vozes masculinas, depois, o Barítono, as 6 vozes finais... É, então eu conhecia bem a harmonia. É, só que fazer a interpretação no aplicativo, no sistema era muito difícil, porque eram 3 a 6 vozes. E aí, violino, viola, lálálá, aí eu tinha que mudar todas as vozes, pra aí ouvir como é que soava... E quando eu trazia aqui, pro coro, não soava como eu queria. E aí não ficava legal, e eu não sabia exatamente o que que era. Aí, poxa vida, não ta funcionando... e aí no piano, eu consegui ter essa clareza. Eu conseguia. Claro que, assim, a princípio, eu tive que parar e conseguir executar. Mas, uma vez que eu consegui executar, aí, eu consegui variar, crescer aqui e diminuir aqui, fazer suave um momento e outro não. Então, pra mim, ajudou 100% na dinâmica.

Professora-Pesquisadora (01:04:01): Tá bom. Fico feliz. Fala P4.

P4 (01:04:03): Hum, eu entendo que o piano no estudo, ele, não vou dizer que facilitou as coisas, mas segurar a afinação facilitou. Mas basicamente, a dinâmica teve sim um tipo de mudança na interpretação, a partir do momento que eu consegui tocar no piano, com as dinâmicas que tinha na partitura. Primeiro eu comecei usando só o pedal com piano. Quando você falou: - "Não, tem que usar strings, mas usa com dinâmica também." Aí eu fui testando, né? Usava o piano do trabalho, usava o teclado lá de casa. Aí eu usava um piano de um amigo quando eu tava lá e eu fui ouvindo cada instrumento e falei: - "Caramba, cada um fica de um jeito diferente. Ou é a minha mão que tá errada? Não, eu tô fazendo igual. A força tá igual!" É porque cada um vai ser diferente. Eu falei: - "E agora, como é que o coro vai ficar com base nisso?" Pensando que se em cada piano, fica de um jeito, então pra cada pessoa também vai ser de um jeito a dinâmica. Eu entendi que não ficou igual à partitura. E ficou mais parecido com o que eu fiz no piano no dia da prova, que você viu eu tocando, lá, sem ser o que eu fiz o vídeo, naquele dia lá. Ficou bem mais parecido. Tem algum alguns momentos que a dinâmica crescia pouco a pouco. Eu não consegui fazer daquele jeito, tocando. Eu percebi que eu ia variando. Tinha um piano, algumas coisas, mais um forte. Não foi uma coisa meio pá, pá, pá... não teve aquela coisa com cara de glissando, sabe? Não teve isso, é... E isso também influenciou de como ficou a peça na hora da execução. Como foi cantada. Eu sinto que ficou bem parecido, assim, em dinâmica.

É... A questão da leitura vertical ajudou bastante. Eu já lia verticalmente em 2 claves, né? Não em 4, então eu tava acostumada a tocar acorde... é... Essa leitura de 4 vozes em geral, era mais comum pra mim com aquelas músicas que o contraponto ali é quase todo mundo fazendo a mesma coisinha, se toca tudo junto. Esse negócio de tocar um aqui e ficar segurando pra tocar o outro, pra tocar o outro, bota o dedo aqui e volta pra cá, isso foi bem confuso. Eu ainda, quando eu comecei a fazer, eu fiquei "ah, poxa, a professora pediu só 2 vozes. Vai ser mais fácil!" Aí você falou: - "não, no caso de onde vocês, tem que tocar todas." Aí eu - "Caramba, mano, mas que droga!" Eu fiquei muito puta porque eu levei algumas boas semanas. Eu, não, tô errando, eu tô acelerando a música, eu bati a altura errada... aí, vai, complicado. Eu tive que remapear a música porque eu tinha o mapa de regência, mas não serviu pra nada para o piano. Aquilo ali não serviu pra porcaria nenhum. Então assim, partitura não rolou pra mim. Tinha que ser aquela ali aí eu tive que mapiar ela todinha, pra poder tocar. E aí depois, deu certo.

Ajudou muito, porque isso facilitou também a minha execução no piano pra peças, que o contraponto da peça realmente é bem, tipo, não tem voz entrando juntas, são entradas muito separadas, ajudou muito. Eu tentei com umas peças que a gente canta lá, com o coro que a gente canta, tem muita peça assim e aí eu como eu consegui fazer algumas, que tipo, tem umas entradas que eu fico: - "Nunca que eu vou conseguir fazer isso aqui no piano" e eu consegui algumas. Eu tava testando esses dias lá e falei: - "Olha, não é que funcionou esse negócio aqui?" Então, teve uma evolução sim. Eu gostei.

P3 (01:07:34): E prô, é, essa questão de estudar o piano, ela é importante demais. O P13, a gente tava conversando no metrô, o P13 falou até dessa questão do piano, da importância do piano, do estudo do piano aqui. Eu quero até passar a minha fala pra ele.

[risos]

Professora-Pesquisadora (01:07:57): Você tá quietinho...Ah, se ele não quer falar, ele não quer falar.

P13 (01:08:03): Vou falar.

P6 (01:08:07): Tá chorando.

P1 (01:08:08): Tá chorando, gente.

[risadas e muitas vozes juntas]

Professora-Pesquisadora (01:08:14): Chorando de verdade ou é de rir?

P1 (01:08:18): É, de rir!

Professora-Pesquisadora (01:08:19): Deixa eu perguntar uma coisa aqui pra vocês: É... alguém, alguém manteve a interpretação original da partitura? Tipo, não mudou nada? Alguém aqui manteve? Assim, você pegou da partitura, você fez ali ou assim...

P13: No piano?

Professora-Pesquisadora: Não, não. É... geral: no piano e na regência.

P9 (01:08:41): Nós, nosso grupo.

Professora-Pesquisadora (01:08:42): Fez, não mudou nada?

P9 (01:08:44): O piano ficou um pouco até diferente, na questão: você tá mais suingado aqui, só que o que aconteceu... a gente começou a estudar no piano, é, a gente já tinha passado uns 3, 4 ensaios. Só que o que aconteceu? Como aqui ficou diferente, não tinha mais tempo pra mudar. Porque se muda, aí é uma merda.

Professora-Pesquisadora (01:09:03): Ah, tá. Peraí, deixa eu lembrar. Porque vocês estavam fazendo a introdução...

P9: A introdução ficou igual.

Professora-Pesquisadora: A introdução tava super suingada. E no coro, quando entrava, a voz da melodia tava quadrada, né?

P9 (01:09:17): Isso. Aí no piano, deu pra notar essa diferença.

Professora-Pesquisadora (01:09:19): Mas eu achei que no TCC, ali, na apresentação oficial ficou suingado. Eu acho que ficou.

P9 (01:09:25): Então, a gente teve um problema assim, que quando... O P13 é baixo e ia tocar o violão. Aí, no Itororó, aí, eu era baixo e fui cantar. Aí, o P6 teve que oitavar pra voz aparecer. E os demais, tipo, não tinha a mesma potência de voz que nós 3 tinha. Aí, tipo, desaparecia. No

dia final aqui, eu fui cantar aí tipo deu uma... e como eu tinha visto ... no piano, a gente deu uma ênfase mais e os outros que vem atrás, né? Só que, tipo assim, pra ensaiar, pra mudar de uma hora para outra? Aí é a mesma coisa que escrever ... [incompreensível].

Professora-Pesquisadora (01:10:02): Tá bom. Alguém mais quer falar alguma coisa?

P2 (01:10:07): No caso do meu grupo.

[alguém se atrapalhou com a porta]

Professora-Pesquisadora (01:10:09): Quem que tá querendo entrar? É a P4.

P2 (01:10:16): No caso do meu grupo, a nossa partitura... quase... assim, nossa partitura estava bem crua. Tinha apenas as notas, então foi meramente interpretativo.

Professora-Pesquisadora (01:10:31): Vocês construíram a interpretação? Então, no seu estudo que construiu tua interpretação?

P2 (01:10:33): Exatamente, foi completamente... A interpretação foi completamente autoral.

Professora-Pesquisadora (01:10:41): Tá bom.

Eu vou finalizar com... É... faltam 2 perguntas, mas uma meio que já foi respondida, assim, na fala de vocês. Ou pelo menos, eu entendo. Ao menos que alguém queira complementar.

P3 (01:10:52): Já faz as 2 perguntas, então.

Professora-Pesquisadora (01:10:53): Eu vou fazer a que eu acho que já foi respondida. Se alguém quiser complementar, depois eu faço a última: Após a experiência de estudo da peça e da regência dela, como vocês percebem a relação entre técnica e interpretação musical e a comunicação das intenções pretendidas com o grupo coral? Porque eu percebi que teve gente que já relatou, assim, que tava com a coisa na cabeça, mas na hora de reger, a síndrome do...

P3: "tá faltando".

Professora-Pesquisadora: Do "tá faltando" - Obrigada! Né? Então tá com a música, ... então tem uma questão aí, né, entre o que tá na tua cabeça, o teu gestual, o interno de música que tá acontecendo com o que você consegue externar. É, eu sinto que vocês meio já responderam isso. Mas se alguém quer complementar, porque aí eu tenho mais uma pergunta pra fechar. P10?

P10 (01:11:48): É, eu queria voltar antes nos meus estudos com o áudio do musescore: Eu não consegui escutar de forma alguma as vozes masculinas, a base da harmonia ali. E isso não transparecia na regência. Depois que eu comecei a estudar no piano, que eu comecei a dar as entradas para as vozes masculinas, de dar essa importância pra eles.

Professora-Pesquisadora (01:12:12): Pera aí, não entendi. Você não conseguiu escutar: Foi uma impossibilidade, de "não deu tempo de ouvir, mesmo, hoje" ou você ouviu uma guia, mas você não.... é, é como se aquilo tivesse passando batido?

P10 (01:12:32): Isso. Isso, mesmo. É, segunda opção. É... Eu [incompreensível]... Então, é, comecei ... isso transpareceu na regência, né? Eu vou dizer que eu não regia pra eles, e depois eu comecei a reger pra eles, e... eu tô esquecendo alguma coisa...

Professora-Pesquisadora (01:12:47): Eu perguntei da relação de técnica e interpretação e a comunicação das intenções pretendidas. Foi a última pergunta. Antes, eu tinha perguntado se vocês mudaram algo, se mantiveram o que tá no registro da partitura.

P10 (01:13:01): Não, mas é isso. Ah, vou dizer que a minha relação com o coro mudou depois de um estudo com o piano, porque com os áudios não deu.

Professora-Pesquisadora (01:13:09): Você se conscientizou principalmente das vozes masculinas.

P10: Uhum. Sim.

Professora-Pesquisadora: ok. Interessante isso. P13, pela primeira vez na noite.

P13 (01:13:21): Na questão do meu grupo, eu não tive nenhuma experiência na questão de reger, né? Então..

Professora-Pesquisadora (01:13:29): Você não regeu nenhuma vez?

P13 (01:13:31): Não, não tive a experiência porque na nossa música, teve a questão de eu sempre ter ficado no violão. Então, como a nossa peça era 100% vocal e o nosso grupo a gente quis trazer uma proposta para ter um instrumento acompanhando. Então, eu fiquei com a responsabilidade de tocar violão. Quando a senhora trouxe a proposta para nós passarmos a música para o piano.. é... antes de nós termos estas experiências com o instrumento, com o piano, né, eu tocando e tendo a referência do que ouvia do coro, né, o P9 regendo e a "X" regendo, assim, eu consegui entender a ideia da música com os arranjos vocais. Mas pra mim, eu não conseguia, é, ter uma clareza de cada voz e da junção, né? Eu vou usar o termo que ali nós ... É algo meio que simultâneo, né? Tá o tempo tudo ao mesmo tempo.

E antes de nós, é, termos essa experiência com o instrumento, eu não tinha uma clareza em relação às vozes que estavam sendo cantadas no meu grupo. Quando eu vim para o piano, essa é... a experiência que eu tive como piano, né, que eu tive o processo de estudar cada mão separada, ainda mais que a nossa música ali, quando entra o solo do baixo, né, eu senti uma grande dificuldade, que é muito complicado, aquela ...é ... muitas colcheias, né, algo muito rápido. Então, é, por mais que eu tive essa dificuldade da execução no piano, eu, estudando as mãos separadas, eu consegui ter uma clareza através do piano. Como que as vozes se encaixavam dentro dessa peça musical. Que, onde depois que, eu tive essa experiência com piano, nos outros ensaios que nós tivemos, é a minha forma de escutar foi diferente. Eu consegui detectar de uma forma melhor o soprano, o contralto, até mesmo o solo do baixo. Então, é, pra mim, tendo esse estudo, né, mesmo com a dificuldade, me ajudou nessa questão de estar tocando um violão, né? Então, assim, eu tive, a linha do violão não foi uma linha pronta, foi uma linha que eu criei, né? E eu criei a linha através da referência das vozes, das linhas... Eu peguei uma ideia das respostas, vamos dizer assim, que seria a soprano, né, a contralto...

Professora-Pesquisadora (01:16:04): Mas você estava fazendo acorde, né? Mas com a rítmica...

P13 (01:16:09): A referência que eu peguei das rítmicas foi dessas vozes, que não era a base.

Professora-Pesquisadora: Entendi.

P13 (01:16:16): Então, é, o piano me ajudou também nessa questão da rítmica, né? Porque.. Ah, o baixo que era a voz principal, com a voz do soprano, que eu estava fazendo na mão direita, quando eu juntei as 2... as 2 mãos, aí eu comecei com a clareza maior do que eu poderia fazer no violão. Pra mim, quando eu fazia a base no violão, eu sentia uma segurança melhor da galera cantando, né. Teve alguns ensaios que eu não estava no violão, né, o P9 passou só à capela, né? Eu creio que, pelas nossas conversas, não foi o mesmo resultado que esteve quando eu fiz o violão, porque, assim, é tendo essa experiência com piano, eu consegui ter essa clareza tanto naquilo que eu ia executar no violão, como também, na resposta que eu tive no coro, através dessa experiência com o piano.

Professora-Pesquisadora (01:17:07): Que bom. Que coisa boa. Alguém quer falar mais alguma coisa? Senão, vou pra... eu sei que vocês estão aflitos. Eu também tô.... calma.

Última pergunta: Nas aulas de piano desenvolvemos exercícios - e aí, geral, desde o primeiro módulo, tá? Desde o primeiro semestre - a gente desenvolveu o exercício para o aprimoramento dos aspectos corporais musicais, como articulação consciente dos dedos, das mãos, a construção de diferentes articulações musicais, como legado e staccato e diferentes dinâmicas. Trabalhamos a independência das mãos no segundo módulo. Relacionamos o pensamento teórico com a prática musical através de acompanhamentos harmônicos em repertório variado - foi o começo desse semestre -, além de realizar a adaptação da peça coral pro piano - Fizemos parcial, porque muita gente só conseguiu fazer 2 vozes ao invés de fazer as 3 ou as 4. É ... De que forma vocês observam isso no estudo e preparo da interpretação da peça escolhida? Então, assim, o que eu quero saber é: Como é, ah... O que foi desenvolvido na aula de piano, de que forma preparou vocês, enquanto regentes, no sentido de vocês se sentirem aptos e prontos pra estudar uma peça e conduzir um grupo? Se o piano... ah... fazer essas aulas de piano ajudou ou não?

Fala, P6.

P6 (01:18:40): Ah professora, antes de eu começar esse curso de regência, eu já tinha uma leitura de partitura, da clave de sol e cifra porque eu tocava teclado. Então, mão direita, beleza na cava de sol, mas mão esquerda, só acorde de cifra. Então, eu não tinha muita prática de clave de fá. Comecei a ter essa prática cantando no coral no baixo, então tinha que ler a clave. Então, fui desenvolvendo aí, mas foi na aula de piano, mesmo, que eu peguei essa firmeza de tocar as linhas independentes, a independência de mãos. Inclusive pra fazer aqueles exercícios de escala e de criação de vocalise, que a gente fez no segundo módulo, eu não tinha,...tinha 0 prática. Nunca poderia ser um regente, assim, de fazer um aquecimento pro grupo, porque eu não sabia fazer saltos, essas coisas. Eu usava o transpose do teclado. Fazia sempre o "do mi sol", "do mi sol" e ia fazer no transpose, apertando. Então hoje já não preciso mais disso. Eu não uso mais transpose, então, pra mim, foi a maior vitória conseguir fazer um aquecimento sem precisar do transpose. Então, isso me deu uma confiança enorme de inclusive pra ler essa música, pra ter certeza que uma hora, mesmo demorando, né, precisa de muito mais tempo, mas que eu vou conseguir ler as 4 linhas de vozes de uma peça.

Professora-Pesquisadora (01:20:01): Evolução, hein?

P3: meu menino.

Professora-Pesquisadora: Fala, P4

P4 (01:20:08): É ah, as aulas de piano ajudaram com muita coisa. Eu já tinha feito aula de piano antes, então eu já tocava algumas coisas. A parte de aquecimento vocalise, eu sempre fiz só por conta própria. Ninguém me ensinou isso aí, não. Eu comecei a dar aula, eu sabia tocar grau conjunto, e aí, no máximo até o 3 e o resto eu fui aprendendo por conta própria. Eu falei: - "Bom, eu sei as escalas, então, eu vou pensar na escala e vou tocar". Eu ficava em casa, treinando sozinha. Pentacorde, escala até o quarto grau, até... não sei, cara, "eu se eu fizer salto?" Aí, eu ficava eu mesmo. Inventei os exercícios, assim, como tocar, né? Outros, eu ouvia o regente e falava: - "Nossa, isso é diferente." Aí eu ficava com aquilo na cabeça. Quando eu em casa, eu ia procurar. Eu: - "Ah, então é tan tan [tocando um teclado imaginário], é esse grau. Aí eu anotava os graus, e depois eu tava fazendo as outras tonalidades. E aí, foi na prática. Eu dava aula, tocava devargazinho. Depois, eu já tava tocando rápido. Só que eu desenvolvi muito mais a mão direita com isso. Por quê? A maioria dos meus alunos de canto são mulheres de qualquer idade e crianças. Homens, são poucos. E eu uso o teclado. Não toco muito nos graves, porque não tem. Aí, eu acostumei a usar a mão esquerda só pra acompanhar. E às vezes, quando eu tava dando aula, eu ficava: - "ops, não tenho essa nota aqui, para eu acompanhar com a esquerda". Eu ficava com a mão direita aqui, oh. (gesticulou tocando teclado imaginário) Aí teve uma época que falei assim: - "Não, a minha mão começou a doer, porque o teclado lá não fica numa

altura adequada", enfim. Aí eu falei: - "Eu vou parar com essa mão. Vou ficar com a outra". Aí, eu tive que começar a usar a mão esquerda. Com as aulas de piano, quando entrou na parte de acompanhamento, eu não fiz o segundo semestre, porque a maioria das coisas eu já tinha feito. Aquilo ali eu não tinha feito. Os exercícios eu gostei de fazer no primeiro semestre. Eu sempre gosto de pegar a apostila nova de piano... Eu vou tocar musiquinha nova. Tinha, é, eu tenho um monte lá em casa que eu fiquei fazendo assim. Isso já tinha me ajudado com a leitura em 2 claves. Mas a parte de vocalise, eu falei "ah, não, isso aqui, eu já tô tocando bem". Só que eu pensei: - "Eu ainda preciso desenvolver a mão esquerda, então eu toquei isso muito em casa, usando as duas mãos. E eu ainda fico fazendo muito só a mão esquerda, mesmo. Paro, em casa eu vou tocar, eu vou fazer o meu aquecimento só com a mão esquerda. Aí, faço o vocalise até cansar, porque é ... a minha mão esquerda, ela não tem a mesma ... Qual é a palavra que a gente usa... o tônus, o mesmo tônus muscular que a mão direita pra tocar. Eu canso muito mais rápido quando eu toco com a mão esquerda. Melhorou muito. Tá, mais fluido. É, ainda tenho, eu sinto um pouco duro em algumas coisas, quando eu sinto que tá meio travado - Coisa que eu não faço com tanta frequência -, mas ajudou muito assim. E a partir de tocar, na hora de tocar a partitura ajudou porque eu tive que usar a mesmas 2 mãos, fazendo tudo ao mesmo tempo. Então melhorou bastante.

Professora-Pesquisadora (01:22:54): Que bom. Fala P3.

P3 (01:22:56): Prô, o que eu acho legal do piano, é assim: Um dos desafios que nós tivemos, foi justamente a ausência de naipes durante os ensaios e o piano nos possibilita dar esse apoio de naipes. Ou, por exemplo, eu posso, eu tô ensaiando, e foi o que aconteceu em alguns momentos, e tá só o contralto. Então, o estudo do piano me deu essa percepção e essa possibilidade de fazer a base, aplicando os outros naipes no piano e fazer um ensaio com o naipe que estava presente. Então, isso é muito legal e nos possibilitou essa ...

Professora-Pesquisadora (01:23:39): Difícil isso que cê tá falando, né? Ouvir uma coisa e tocar outra.

P3: uhum.

Professora-Pesquisadora: Mais alguém? Desculpa, você quer complementar? Complementou. OK. Desculpe. Fala P2.

P2 (01:23:51): Pra mim, acho que foi o mesmo caso que o P6, me trouxe uma segurança nos exercícios, né? Lá onde eu trabalho, principalmente, usei bastante coisa do que eu fiz, do que nós fizemos no primeiro, segundo módulo, né? Que foi o meu primeiro. É principalmente nos vocalizes. A parte de algumas coisas que nós lemos, porque eu escrevo alguns exercícios também, então ajudou bastante a leitura e prática de exercícios no geral. Isso me deu muito mais segurança no trabalho, assim, na prática. Foi primordial.

Professora-Pesquisadora: Mas você sentiu que você faz música, por exemplo, com um pouco mais de apropriação?

P2: sim.

Professora-Pesquisadora (01:24:33): De mais consciência?

P2 (01:24:36): Sim, sim, com certeza. Porque eu escrevo alguns arranjos lá, onde eu trabalho, e eu sempre fazia linha a linha, sem prestar tanta atenção harmônico, né, na questão harmônica. Com a prática de piano, eu fui arrastado a compreender melhor de forma, na marra. Mas, foi bom. Melhorou bastante minha compreensão nessa questão.

Professora-Pesquisadora (01:25:04): Mais alguém? Ninguém? Fala P5.

P5 (01:25:10): Eu acho que aliado à disciplina de harmonia, a gente viu no mesmo semestre, a questão dos acordes, ali que você tem que tocar próximo, né, o encadeamento de acordes. Foi através desse estudo, é isso, clareou na minha mente, como, é, conduzir as vozes de uma forma mais facilitada. Então, influenciou na composição das vozes que eu trouxe na... pro coro...

Professora-Pesquisadora: No arranjo? Foi você que fez o arranjo?

P5 (01:25:40): Das vozes, sim.

Professora-Pesquisadora (01:25:43): Ah, essa informação eu não tinha. Novidade! Você escreveu o arranjo? E o arranjo você escreveu apoiado no que você aprendeu em encadeamento de acordes?

P5 (01:25:53): É. Tanto que as vozes, pra mim, né, as vozes da página 3, elas ficaram muito fáceis de cantar por conta disso aí. Que ela vem assim, sobe e volta, sobe e volta. Ficou bem simplesinha.

Professora-Pesquisadora: Eu não tinha essa informação, não. Você ia falar alguma coisa, P10?

P10 (01:26:18): É? Eu queria falar que mudou a minha percepção não só nos ensaios, mas na vida musical, assim. Quando eu ia cantar em outros coros, e alguém ia fazer vocalize, é, eu começava a perceber, né, ter essa percepção do que o piano tava fazendo, e eu falei: - "Olha, poderia fazer isso aqui e entender como é que eu poderia pegar isso que eu escutei e aplicar na minha própria execução do piano". E acho que é isso, mesmo. É, ajudou na minha percepção, tanto das vozes, enquanto harmonia, quanto na hora de ensaiar e nos vocalises.

Professora-Pesquisadora (01:27:02): Muito interessante. Alguém quer falar mais alguma coisa?

P3 (01:27:06): Eu, prô.

P8 (01:27:08): Gente, 10 e 45...

P3 (01:27:10): Gostaria de agradecer a presença de todos aqui hoje. kkkkk

Professora-Pesquisadora (01:27:14): Óh, pera aí. Eu queria agradecer vocês pela disponibilidade de vocês, por vocês estarem dispostos, né? A fim da coisa ... fazer acontecer, mesmo com os percalços todos que aconteceram esse semestre. É... Foi um prazer pra mim acompanhar o processo de vocês nesse um ano e meio ou um ano - pra quem é de um ano que tá aqui com a gente - é... acompanhar vocês desde o início desde o sofrimento, pra alguns, de leitura de clave de sol, a "X" saiu. Mas ela foi a que mais sofreu com leitura de clave de sol. Alguns sofreram com clave de fá, quando não sofria de juntar as 2 mãos e a gente foi construindo, não só a partir de leitura, de consciência, mas a parte de mecânica, também. Que às vezes trava. Que foi onde muitos de vocês travaram na hora de fazer a leitura da peça, foi na coordenação motora, porque tinha, a mão direita fazia uma coisa, a esquerda fazia outra... tinha uma coisa mecânica, ali, que precisa de horas-bunda de estudo. E eu sei que isso, pra vocês, é complicado, porque a maioria não tem instrumento em casa. Então, ter observado essa curva, né, essa crescente de aprendizagem de vocês sem ter o instrumento em casa, é re....o que que cês tão rindo, ô, desgrça?

P1 (01:28:39): Estão rindo do horas-bunda.

Professora-Pesquisadora (01:28:41): É horas-bunda de estudo!

P8 (01:28:44): Corta. Corta.

P6 (01:28:44): O outro, quase chorando ali...

Professora-Pesquisadora (01:28:47): Aí, então, assim: Eu sei o quanto foi difícil pra muitos de vocês, o quanto foi desafiador porque vocês tiveram que superar muitas dificuldades, e na verdade, muitas dessas dificuldades, eu tinha muito medo disso virar uma frustração. É muito perigoso esse lugar de, assim, você entender que você não conseguiu, porque você não estudou o suficiente, mas a gente fala ah, eu sou um...

P1 (01:29:14): Não é pra mim.

Professora-Pesquisadora (01:29:15): Incompetente. É, eu que não sou pra isso. Quando, não, na verdade, é a vida que naquele momento não possibilitou. Então eu acho import... Eu queria enfatizar isso porque todos vocês têm muito potencial. Eu acompanhei o processo de vocês. E o que vocês fizeram foi realmente muito desafiador, né? Tocar, eu vi muitos de vocês fazerem coisas que eu não sei se eu teria conseguido numa leitura à primeira vista. Eu também teria que sentar e estudar pra conseguir fazer. Então, pra vocês também entenderem, não ficarem na cabeça só com as coisas ruins, com as não conquistas, mas vocês entenderem o que vocês conseguiram fazer, o quanto isso é relevante.

Eu espero que vocês tenham apreendido muito. Eu espero que vocês levem isso pra vida de vocês com o carinho, sem frustração, sem raiva do instrumento, porque o instrumento não tem nada a ver com isso. Se tiver raiva, tem a raiva de mim e não de piano, porque às vezes fui eu que falhei em alguma coisa, alguma abordagem, algum jeito de falar... Que, às vezes, tem gente que gosta, mas tem gente que se ofende então,... mas tá tudo bem, tá tudo em paz. E eu queria parabenizar vocês pelos resultados que vocês alcançaram. A gente se vê amanhã, que tem muita gente me devendo caderno e partitura, ainda, e queria deixar registrado.

Participantes (01:30:39): Ha Ha Ha Ha Ha Ha Ha Ha Ha Ha Ha Ha ha ha

Professora-Pesquisadora (01:30:41): Obrigada, gente.

APÊNDICE D – REGISTRO AUDIOVISUAL DOS PROCESSOS DOS PARTICIPANTES

Neste apêndice, disponibiliza-se um vídeo por meio de link na plataforma YouTube, constituído por um recorte editado de registros dos participantes da pesquisa. O material articula trechos de estudo e execução individual ao piano/teclado com excertos correspondentes das mesmas peças em situação de regência e performance coletiva no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da turma.

O objetivo desse material é oferecer suporte ilustrativo às discussões realizadas, permitindo a visualização de aspectos do percurso formativo analisado, sem, contudo, constituir-se como fonte primária de análise no presente estudo. A inclusão deste recurso, portanto, tem caráter ilustrativo, com a finalidade de complementar a compreensão dos processos abordados ao longo do texto.

Link de acesso: https://youtu.be/wu9_wpjleEY