

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MICHELE ROSITA MANTOVANI

**PERSPECTIVAS DE DELIBERAÇÃO DO FENÔMENO DA
PRÁTICA PIANÍSTICA EM DIFERENTES NÍVEIS DE
EXPERTISE**

PORTO ALEGRE – RS

2018

MICHELE ROSITA MANTOVANI

**PERSPECTIVAS DE DELIBERAÇÃO DO FENÔMENO DA
PRÁTICA PIANÍSTICA EM DIFERENTES NÍVEIS DE
EXPERTISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas – Piano.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Regina Antunes Teixeira dos Santos

PORTO ALEGRE – RS

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Mantovani, Michele Rosita
Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática
pianística em diferentes níveis de expertise / Michele
Rosita Mantovani. -- 2018.

335 f.

Orientadora: Regina Antunes Teixeira dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Prática pianística. 2. Níveis de expertise. 3.
Prática deliberada. 4. Foco de atenção. 5.
Intencionalidade. I. Santos, Regina Antunes Teixeira
dos, orient. II. Título.

MICHELE ROSITA MANTOVANI

**PERSPECTIVAS DE DELIBERAÇÃO DO FENÔMENO DA
PRÁTICA PIANÍSTICA EM DIFERENTES NÍVEIS DE
EXPERTISE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Música, área de concentração: Práticas Interpretativas – Piano.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Regina Antunes Teixeira dos Santos – UFRGS
(orientadora e presidente da banca)

Prof.^a Dr.^a Catarina Leite Domenici – UFRGS

Prof. Dr. Luís Cláudio Barros Pereira da Silva – UDESC

Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo - UFPR

Dedico este trabalho a todas as pessoas que viveram esse sonho comigo e a Deus por me permitir realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo teu eterno amor, teu olhar que me acompanha e tua mão que me sustenta aonde quer que eu esteja, por me conhecer mais do que a mim mesma, por me dar o essencial e por cumprir sua vontade em minha vida! Reconheço, Senhor, que a minha história é nada sem o teu amor!

Aos meus pais Wilson Mantovani e Maria Izabel Galano Mantovani, e os meus irmãos Wilson Roberto Mantovani e Andreza Verônica Mantovani: obrigada por todo amor, apoio, compreensão e por tudo que fizeram e fazem por mim. Vocês são os meus melhores exemplos de vida em quem me espelho diariamente!

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Regina Antunes Teixeira dos Santos: obrigada por sua sensibilidade, amizade, paciência, consolo, conselhos, confiança, sabedoria e conhecimentos compartilhados na orientação dessa pesquisa e no dia-a-dia. Sua humildade para com todos à sua volta, seu amor ao trabalho e cuidado com seus orientandos fazem toda a diferença na vida das pessoas que te conhecem, especialmente na minha!

À minha orientadora artística, Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling: obrigada por sua amizade, confiança, conselhos, dedicação, compreensão, paciência, e por sua criatividade que irradia música de uma forma tão inspiradora. Sou profundamente grata pela paixão com que ensinas, por acreditar em mim e extrair o meu melhor de tantas formas. Não saberia mensurar o quão pianista me tornei com sua ajuda!

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, por todo conhecimento musical, científico e pessoal compartilhado ao longo de minha formação discente nessa Instituição.

Aos professores que atuaram/atua como coordenadores e vice-coordenadores do PPGMUS/UFRGS no período que realizei o curso, Prof. Dr. Daniel Wolff, Prof. Dr. Leonardo Winter, Prof. Dr. Ney Fialkow, Prof. Dr.^a Regina Antunes, e à assistente administrativa Isolete Kichel: obrigada pela presteza e solicitude a cada necessidade acadêmica.

Aos funcionários e bolsistas do Programa que colaboraram com seus serviços e companheirismo nessa caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas de estudos concedidas no Brasil e em Portugal (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/Processo n.º 88881.134424/2016-01), as quais viabilizaram a realização desta pesquisa e possibilitaram a dedicação exclusiva a esta etapa significativa em minha formação acadêmica.

Aos participantes dessa pesquisa que gentilmente compartilharam de suas práticas e vidas com disponibilidade e comprometimento, os quais possibilitaram a realização desse trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Helena Paula Marinho, pela orientação e ricas contribuições dadas a esse trabalho durante o estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Aveiro (Portugal), e ao Prof. Dr. Alfonso Benetti pela amizade e orientação artística nesse mesmo período.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Catarina Leite Domenici, Prof. Dr. Luís Cláudio Barros Pereira da Silva e Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo, pela disponibilidade em conhecer e avaliar essa pesquisa.

Ao meu namorado Celso Barrufi Junior, por todos os momentos, pela amizade e amor traduzidos em ações, palavras e silêncio! Obrigada por existir e por sua vida tornar a minha mais feliz!

À família do meu namorado, Vera Bemfica, Romalino, Greice Bemfica, Ezequiel Antoni, Giselly Rita, Laura Rita, Andrios Bemfica, Ivan Gayer e Celso Barrufi, por todos os momentos de alegria e descanso nesse tempo.

Às amigas Rebecca Rodrigues e Laura Boaventura pela amizade, sabedoria e simplicidade em cada fala, pela ajuda constante que me deu mais força e fé nesse caminho!

Aos demais amigos e colegas da UFRGS que foram minha família nesse tempo, Nayane Nogueira, Heidi Monteiro, Samuel Ciamboni, Andrei Liquer, Yuri Mioreselli, Maira Kandler, Débora Borges, Mauren Frey, Jailton Santana, Fernando Rauber, Mari Brito, Davi Silveira, Guilherme Corrêa, Jonathan Pavan, Paola Müller, Karin Engel, Dario Rodrigues, Jairo Batista, Alexandre Fritzen e Renan Moreira: obrigada pelas inúmeras risadas, conversas, desabafos, cafés, comilanças, e pelo dom da vida de cada um que tornou essa caminhada mais leve e prazerosa!

Aos meus amigos e irmãos da Obra Shalom de Porto Alegre, Taiana Alves, Samara Govea, Jaqueline Marques, Maria Odília Quadros, Pe. Diego Soares, Pe. Luiz Ricardo Xavier, Mannoela Luz, Eduarda Robaina, Karen Apolo, Pedro Silva, Família Maldonado Monteiro, Gustavo Ávila, Thiago Ramos, e a todos os outros que por essa Obra passaram: obrigada por todas as orações e momentos que me fizeram sentir Deus mais de perto nessa jornada!

Aos amigos do Grupo de Oração Monte Sinai, Andreza, Tia Maria Helena, Ana Maria, Robson, Claudinei, Fábio Rodrigues, Fábio Ferreira, e toda Comunidade São Paulo Apóstolo pela amizade e constantes orações que me sustentaram em toda essa caminhada.

À Fabiana Farias, Shari Gtr, Sandra Fernández, Sara Asef, Isabel Pinho, e a todos e todas os/as colegas do Brasil e do exterior com quem tive o prazer em conhecer e conviver em Portugal durante o doutorado sanduíche: obrigada pela amizade, conversas, cafés e apoio nesse tempo tão rico e intenso de tantas formas!

Ao Yu Mituuti, à Larissa Mayumi, e a todos os meus familiares, avós, tios, tias, primos e primas: obrigada pela torcida e momentos de alegria a cada reencontro!

A todos aqueles que foram meus alunos de música, aos colégios, escolas, empresas e instituições nas quais tive o prazer em trabalhar, e aos amigos e colegas com quem tive a alegria de conhecer e compartilhar tantas conquistas, o meu muito obrigada de muitas formas!

A todos aqueles que foram meus professores de piano, professores na escola, graduação e em outros cursos: obrigada por acreditarem em meu potencial e por um dia dizerem que eu “iria longe”. Essa etapa tão significativa só foi possível por que um dia vocês me fizeram acreditar! O meu mais sincero muito obrigada!

“Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo dos céus.”

Eclesiastes 3, 1.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar perspectivas de deliberação na prática pianística em função dos níveis de expertise, uma vez que a literatura consultada sustenta a temática num viés de polarização em níveis extremos e deixa em aberto à discussão acerca da prática de níveis intermediários dentre aqueles propostos na literatura de psicologia cognitiva, a saber: *novato*, *iniciante avançado*, *competente*, *proficiente* e o *expert*. Fundamentando-se nos princípios fenomenológicos de E. Husserl (1900-1970), o delineamento metodológico envolveu etapas de mapeamento preliminar da amostra, na qual 18 participantes (em níveis de extensão, graduação, pós-graduação universitária e profissional) gravaram em áudio e vídeo uma sessão de prática de duas peças de seus repertórios e participaram de duas entrevistas semiestruturadas. Quatro casos representativos em níveis distintos de expertise foram selecionados e analisados em profundidade por procedimentos qualitativos (perspectiva fenomenológica) e quantitativos (por estatística descritiva e inferencial). Para a descrição do fenômeno da prática, unidades de prática foram delimitadas, e nessas, as *essências* do fenômeno investigado denominadas categorias psicossensoriais (*testar*, *repetir*, *isolar*, *ajustar*, *alternar*, *parar*, *explorar*, *dispersão* e *lapsos*). Essas categorias formaram o arcabouço no qual as incidências (em termos de ações, desvios e procedimentos) foram compiladas e organizadas, resultando maneiras de praticar tanto comuns a todos, como outras peculiares a cada participante investigado. As perspectivas de deliberação foram identificadas e refinadas numa dimensão mais pontual para o fenômeno da prática pianística como um indício de empenho *na* e *para* a situação de prática com relação à intencionalidade frente ao fenômeno estudado. Tais perspectivas resultaram na proposição de um modelo, que considera os limites do foco de atenção, as ações da prática sobre a natureza e a mobilidade dinâmica das categorias psicossensoriais, e possíveis fatores resultantes em função de uma dada intensificação de ações empreendidas. O argumento da presente tese é que a deliberação na prática pianística não é uma constante, e sim uma perspectiva dinâmica que ocorre a cada unidade de prática a partir da intencionalidade dos sujeitos para com as obras praticadas.

Palavras-chave: Prática pianística. Níveis de expertise. Prática Deliberada. Foco de atenção. Intencionalidade.

ABSTRACT

The present research aimed at investigating perspectives of deliberation in piano practice according to the levels of expertise, since the consulted literature supports this subject in polarized at extreme levels and leaves a gap in the discussion about the practice of intermediate levels among those proposed in the literature of cognitive psychology, namely: *novice*, *advanced beginner*, *competent*, *proficient* and the *expert*. Based on the phenomenological principles of E. Husserl (1900-1970), the methodological designed involved preliminary sample mapping, in which 18 participants (at university extension, undergraduate, graduate and professional levels) recorded in audio and video one practice session of two musical works from their repertoire and participated in two semi-structured interviews. Four representative cases at different levels of expertise were selected and analyzed in depth by qualitative procedures (phenomenological perspective) and quantitative ones (by descriptive and inferential statistics). For the description of the phenomenon of practice, units of practice were delimited, and in these, the essences of the phenomenon investigated denominated psychosensorial categories (*testing*, *repeating*, *isolating*, *adjusting*, *alternating*, *stopping*, *exploring*, *dispersing* and *lapsing*). These categories made up the framework in which the incidences (in terms of actions, deviations and procedures) were compiled and organized, resulting in ways of practicing both common to all participants and others peculiar to each investigated one. The perspectives of deliberation were identified and refined in a more specific dimension to the phenomenon of piano practice as an indication of commitment *in* and *for* the practice situation regarding intentionality at the studied phenomenon. Such perspectives resulted in the proposition of a model, which considers the limits of the focus of attention, the actions of the practice on the nature and the dynamic mobility of psychosensorial categories, and possible resulting factors from a given intensification of undertaken actions. The argument of the present thesis is that deliberation in piano practice is not a constant, but it is a dynamic perspective that occurs to each unit of practice from the intentionality of subjects towards the musical works practiced.

Key-words: Piano practice. Levels of expertise. Deliberate Practice. Focus of attention. Intentionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Musicalidade (Fonte: Elliott, 1995, p.54. Tradução nossa).....	35
Figura 2 – Três fases do desenvolvimento da expertise de um adulto (Fonte: Ericsson, Krampe e Tesch-Römer 1993, p. 369. Tradução nossa)	40
Figura 3 - Modelo Multifatorial de Interação Genético-Ambiental (MGIM) de Ullén, Hambrik e Mosing (2015, p.11. Tradução nossa)	42
Figura 4 – Esquema das etapas e atividades da tese.....	53
Figura 5 - Delineamento final da coleta de dados.	58
Figura 6 - Trecho da partitura utilizada pelo participante – Sonata KV545/Allegro, c.1-9	80
Figura 7 – Sonata KV310/Allegro, c.35-37: saltos “em dó”	95
Figura 8 – Sonata KV310/Allegro, c.116-118: saltos “em lá”	96
Figura 9 – Balada op. 10 n.3 (c.7-8): transcrição dos exemplos demonstrados por P9	98
Figura 10 - Pour le Piano / Prelúdio (c.6-11): Nota pedal (Lá) na linha do baixo da mão esquerda.....	108
Figura 11 – Pour le Piano / Prelúdio (c.149-152): “Efeito glissando” (c.150-155)	110
Figura 12 – Sonata KV545/Allegro: Trechos praticados por P3.....	133
Figura 13 – Sonata KV545/Allegro (c.1-13) - partitura de P3: dinâmicas anotadas pelo participante	134
Figura 14 – Sonata KV545/Allegro (c.13-14) - partitura de P3: notas cromáticas ressaltadas na execução.....	134
Figura 15 – Sonata KV545/Allegro (c.50-53) – partitura de P3: “Estudar os dedilhados lentos”	136
Figura 16 – Sonata KV545/Allegro (c.70-73) – partitura de P3: <i>trillo</i> c.70-71	137
Figura 17 – Consolação S.172 III: Trechos praticados por P3.....	138
Figura 18 – Consolação S.172 III (c.1-6) - partitura de P3: vozes da mão esquerda / deslocamento da mão nos registros grave e médio do piano.....	138

Figura 19 – Consolação S.172 III (c.31-34) - partitura de P3: terças da mão direita em <i>legato</i>	139
Figura 20 – Consolação S.172 III (c.58-61) - partitura de P3: terças da mão direita em <i>legato</i>	139
Figura 21 – Consolação S.172 III (c.50-55) - partitura de P3: <i>sumindo</i> (c.51-52 e c.53-54)	141
Figura 22 – Consolação S.172 III (c.56-61) - partitura de P3: <i>smorzando</i> /figuras entre parênteses (c.56), <i>retardando</i> e <i>perendosi</i> (c.59-61).....	143
Figura 23 – Sonata KV310/Allegro maestoso: Trechos praticados por P9.....	144
Figura 24 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.1-9) – partitura de P9: acentos nas colcheias da mão esquerda; notas repetidas (c.7-8).....	145
Figura 25 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.14-17) – partitura de P9: notas repetidas na mão direita (c.15).....	145
Figura 26 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.18-24) – partitura de P9: precisão rítmica das semicolcheias (c.18-21).....	147
Figura 27 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.21-27) – partitura de P9: dedilhado da mão direita (c.26).....	147
Figura 28 - Balada op. 10 n.3: Trechos praticados por P9	149
Figura 29 – Balada op. 10 n.3 (c.46-61) – partitura de P9: decodificação de mãos juntas (c.46-49)	149
Figura 30 – Balada op. 10 n.3 (c.62-86) – partitura de P9: decodificação de mãos separadas/juntas (c.62-95)	151
Figura 31 – Balada op. 10 n.3 (c.108-112) – partitura de P9: decodificação de mãos juntas, c. 108-111	153
Figura 32 – Balada op. 10 n.3 (c.96-104) – partitura de P9: decodificação e insistência de mãos juntas nos c. 96-102.....	153
Figura 33 - Pour le Piano / Prelúdio: Trechos praticados por P13	155
Figura 34 - Pour le Piano / Prelúdio (c.1-6) – partitura de P13: precisão rítmica e <i>diminuendo</i> c.5	156

Figura 35 - Pour le Piano / Prelúdio (c.19-24) – partitura de P13: fraseado mão esquerda, precisão rítmica das semicolcheias, acentos e dinâmicas.....	157
Figura 36 - Pour le Piano / Prelúdio (c.40-43) – partitura de P13: precisão rítmica das semicolcheias, gesto em anacruse (c.42-43).....	158
Figura 37 - Pour le Piano / Prelúdio (c.51-58) – partitura de P13: saltos da mão esquerda (c.55-57), <i>dim. molto</i> (c.57-58).....	159
Figura 38 - Pour le Piano / Prelúdio (c.79-82) – partitura de P13: precisão rítmica das tercinas da mão direita	160
Figura 39 - Pour le Piano / Prelúdio (c.118-120) – partitura de P13: <i>glissando</i> c.118-119 ..	161
Figura 40 - Pour le Piano / Prelúdio (c.128-133) – partitura de P13: precisão rítmica das semicolcheias da mão direita (c.127-133)	161
Figura 41 - Pour le Piano / Prelúdio (c.158-163)– partitura de P13: arpejo do acorde final (c.163).....	162
Figura 42 – Impromptu op.90 n.1: Trechos praticados por P13.....	163
Figura 43 – Impromptu op. 90 n.1 (c.5-9) – partitura de P13: <i>staccato</i> c.5-6.....	163
Figura 44 – Impromptu op. 90 n.1 (c.16-21) – partitura de P13: ornamento do c.19	164
Figura 45 – Impromptu op. 90 n.1 (c.39-46) – partitura de P13: ornamento c.40, precisão rítmica das tercinas da mão esquerda	165
Figura 46 – Impromptu op. 90 n.1 (c.59-60) – partitura de P13: salto mãos juntas e fraseado (c59-60, t.4-1).....	166
Figura 47 – Impromptu op. 90 n.1 (c.74-77) – partitura de P13: saltos da mão esquerda	167
Figura 48 – Impromptu op. 90 n.1 (c.60-63) – partitura de P13: precisão rítmica das tercinas da mão direita	167
Figura 49 – Impromptu op. 90 n.1 (c.84-86) – partitura de P13: notas repetidas (em acordes)	168
Figura 50 – Impromptu op. 90 n.1 (c.108-113) – partitura de P13: ênfase sobre a voz inferior da mão esquerda	169
Figura 51 – Impromptu op. 90 n.1 (c.125-127) – partitura de P13: delineamento das vozes da mão direita	170

Figura 52 – Impromptu op. 90 n.1 (c.135-136) – partitura de P13: precisão rítmica das semicolcheias da mão esquerda.....	170
Figura 53 – Prelúdio op.23 n.9: Trechos praticados por P17	171
Figura 54 – Prelúdio op.23 n.9 (c.9-11) – partitura de P17: articulações e acentos (c.9-10); ajuste de notas (c.10).....	172
Figura 55 – Prelúdio op.23 n.9 (c.15-18) – partitura de P17: ajuste de notas (c.16), delinear vozes da mão direita (c.14-17)	173
Figura 56 – Prelúdio op.23 n.9 (c.11-14) – partitura de P17: fraseado da linha da mão esquerda (c.13-23), vozes da mão direita (c.11-15)	174
Figura 57 – Prelúdio op.23 n.9 (c.36--39) – partitura de P17: delinear vozes da mão direita (c.36-42)	175
Figura 58 – Prelúdio op.23 n.9 (c.46--49) – partitura de P17: articulações em <i>legato</i> a cada duas notas	177
Figura 59 – Prelúdio op.23 n.9 (c.30-33) – partitura de P17: delinear vozes da mão direita (c.30-34)	177
Figura 60 – Sonata em Si menor S.178: Trechos praticados por P17	179
Figura 61 – Sonata em Si menor S.178 (c.224-229) – partitura de P17: oitavas da mão esquerda (c.221-220), clareza na linha da mão direita (c.226-232)	181
Figura 62 – Sonata em Si menor S.178 (c.233-235) – partitura de P17: sincronia das oitavas entre as mãos	182
Figura 63 – Sonata em Si menor S.178 (c.250) – partitura de P17: continuidade da linha melódica.....	182
Figura 64 – Sonata em Si menor S.178 (c.239-244) – partitura de P17: fluência (c.232-249)	183
Figura 65 – Focos de atenção: distribuição na prática da Sonata KV545/Allegro de W. A. Mozart.....	185
Figura 66 – Focos de atenção: distribuição na prática da Consolação S. 172 III de F. Liszt	185
Figura 67 – Focos de atenção: distribuição na prática da Sonata KV310/Allegro maestoso de W. A. Mozart	187

Figura 68 – Focos de atenção: distribuição na prática da Balada op.10 n.3 de J. Brahms....	187
Figura 69 – Focos de atenção: distribuição na prática de Pour le Piano/ Prelúdio de C. Debussy	190
Figura 70 – Focos de atenção: distribuição na prática de Improviso op.90 n.1 de F. Schubert	190
Figura 71 – Focos de atenção: distribuição na prática do Prelúdio op. 23 n.9 de S. Rachmaninoff	193
Figura 72 – Focos de atenção: distribuição na prática da Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt	194
Figura 73 – Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P3/distribuição de focos de atenção de A à F: Sonata KV545/Allegro – A. Mozart	201
Figura 74 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P3/distribuição de focos de atenção de A à F: Consolação S. 172 III de F. Liszt.....	202
Figura 75 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P9/distribuição de focos de atenção de A à E: Sonata KV310/Allegro maestoso de W. A. Mozart	203
Figura 76 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P9/distribuição de focos de atenção de A à E: Balada op.10 n.3 de J. Brahms	204
Figura 77 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P13/distribuição de focos de atenção de A à E: Pour le Piano/ Prelúdio de C. Debussy	205
Figura 78 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P13/distribuição de focos de atenção de A à D: Improviso op.90 n.1 de F. Schubert	206
Figura 79 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17/distribuição de focos de atenção de A à D: Prelúdio op. 23 n.9 de S. Rachmaninoff	207
Figura 80 – Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17/distribuição de focos de atenção em A: Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt	208
Figura 81 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17(subunidades)/distribuição de focos de atenção de A1 à A3: Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt	209
Figura 82 – Esquema dos exemplos de <i>repetir</i>	226

Figura 83 – Esquema dos exemplos de <i>isolar</i>	226
Figura 84 – Esquema dos exemplos de <i>alternar</i>	227
Figura 85 – Esquema dos exemplos de <i>explorar</i>	227
Figura 86 – Esquema dos exemplos de <i>ajustar</i>	227
Figura 87 – Esquema dos exemplos de <i>lapso</i>	227
Figura 88 – Procedimentos recorrentes de P3	229
Figura 89 – Procedimentos recorrentes de P9	229
Figura 90 – Procedimentos recorrentes de P13	229
Figura 91 – Procedimentos recorrentes de P17	229
Figura 92 – Esquema dos exemplos de <i>testar</i>	233
Figura 93 – Esquema dos exemplos de <i>parar</i>	239
Figura 94 – Esquema dos exemplos de <i>dispersão</i>	239
Figura 95 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística:.....	251
Figura 96 – Representação de uma sessão de prática composta por uma série de unidades nas quais o modelo dinâmico se atualiza	254
Figura 97 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P3:.....	255
Figura 98 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P9:.....	256
Figura 99 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P13:.....	257
Figura 100 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P17:....	258

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cinco estágios de desenvolvimento de expertise de Dreyfus (1981) reformulados por Lester (2005)	34
Tabela 2 - Detalhamento das pesquisas comparativas entre níveis de expertise e suas práticas	45
Tabela 3 - Descrição dos participantes da pesquisa.....	59
Tabela 4 - Detalhamento das obras e tempo das sessões de prática	62
Tabela 5 - Cronograma da coleta de dados 1 – abril a dezembro/2015.....	64
Tabela 6 - Cronograma da coleta de dados 2 – novembro a dezembro/2015.....	64
Tabela 7 - Organização e tabulação dos dados (descrição e unidades de significado).....	67
Tabela 8 – Índícios e marcos de instabilidade de atenção na prática dos participantes	241
Tabela 9 – Unidade de maior esforço na prática dos participantes	244

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1. REVISÃO DE LITERATURA.....	27
1.1 PRÁTICA.....	27
1.2 EXPERTISE.....	32
1.2.1 <i>O expert</i>	37
1.2.2 <i>Pesquisas comparativas entre níveis de expertise acerca de abordagens gerais e/ou de aspectos específicos da prática</i>	44
2. METODOLOGIA.....	53
2.1 CONSTRUÇÃO DO DELINEAMENTO.....	54
2.1.1 <i>Reflexão fenomenológica</i>	54
2.2 DELINEAMENTO FINAL	57
2.2.1 <i>Seleção dos casos</i>	65
2.3 TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
2.3.1 <i>Sessões de prática: da abordagem fenomenológica a análise baseada em métodos mistos (qualitativos e quantitativos).</i>	65
2.3.2 <i>Entrevistas</i>	68
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	70
3.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E ABORDAGEM DE PRÁTICA DOS PARTICIPANTES	70
3.1.1 <i>Aluno do Curso de Extensão em Instrumentos Musicais – P3</i>	70
3.1.1.1 <i>Abordagem da prática</i>	75
A) <i>Sonata KV545 / Allegro – A. Mozart (1756-1791): a peça mais desafiadora</i>	77
B) <i>Consolação S.172 III – F. Liszt (1811-1886): a peça menos desafiadora</i>	81
3.1.2 <i>Aluno do Curso de Graduação em Música/Piano (Bacharelado) – P9</i>	85
3.2.1.1 <i>Abordagem da prática</i>	89
A) <i>Sonata KV310 / Allegro maestoso – A. Mozart (1756-1791): a peça mais desafiadora</i>	93
B) <i>Balada op.10 n.3 – J. Brahms (1833-1897): a peça menos desafiadora</i>	97

3.1.3 Aluna do Curso de Pós-Graduação em Música/Práticas Interpretativa (Piano) – P13	101
3.3.1.1 Abordagem da prática.....	104
A) <i>Pour le piano / Prelúdio – C. Debussy (1862-1918): a peça mais desafiadora.</i>	107
B) <i>Impromptu op. 90 n.1 – F. Schubert (1797-1828): a peça menos desafiadora..</i>	111
3.1.4 Pianista profissional / Docente – P17.....	114
3.4.1.1 Abordagem da prática.....	120
A) <i>Prelúdio op. 23 n.9 – S. Rachmaninoff (1873-1943): a peça mais desafiadora.</i>	124
B) <i>Sonata em Si menor, S. 178 – F. Liszt (1811-1886): a peça menos desafiadora</i>	127
3.1.5 <i>Considerações sobre a Trajetória Pessoal e Abordagem de Prática dos Participantes</i>	131
3.2 AS SESSÕES DE PRÁTICA: DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	132
3.2.1 <i>Aluno de Extensão (P3): Sonata KV545/Allegro - A. Mozart (1756-1791)- a peça mais desafiadora</i>	132
3.2.2 <i>Aluno da Extensão (P3): Consolação S. 172 III – F. Liszt (1811-1886) – a peça menos desafiadora.....</i>	137
3.2.3 <i>Aluno da Graduação (P9): Sonata KV310/Allegro maestoso –A. Mozart (1756-1791) – a peça mais desafiadora</i>	143
3.2.4 <i>Aluno da Graduação (P9): Balada op. 10 n.3 - J. Brahms (1833-1897) - a peça menos desafiadora.....</i>	148
3.2.5 <i>Aluna da Pós-Graduação (P13): Pour le piano / Prelúdio – C. Debussy (1862-1918): a peça mais desafiadora.....</i>	154
3.2.6 <i>Aluna da Pós-Graduação (P13): Impromptu op. 90 n.1 – F. Schubert (1797-1828) – a peça menos desafiadora.....</i>	162
3.2.7 <i>Pianista Profissional/Docente (P17): Prelúdio op. 23 n.9 – S. Rachmaninoff (1873-1943) – a peça mais desafiadora</i>	171
3.2.8 <i>Pianista Profissional/Docente (P17): Sonata em Si menor – F. Liszt (1811-1886): a peça menos desafiadora.....</i>	179
3.2.9 <i>Considerações sobre as Sessões de Prática e Descrições das Unidades de Significado.....</i>	184

3.3 CATEGORIAS PSICOSSENSORIAIS: AS <i>ESSÊNCIAS</i> DO FENÔMENO DA PRÁTICA PIANÍSTICA	197
3.3.1 <i>Os procedimentos de prática</i>	210
3.3.1.1 Considerações sobre os Procedimentos	226
3.3.2 <i>Simulação da Performance</i>	232
3.3.3 <i>Desvios e limites da atenção aparentes</i>	234
3.3.3.1 Considerações sobre os desvios e limites da atenção	239
3.3.4 <i>Esforço</i>	243
4. PROPOSIÇÃO DO MODELO DE TESE	250
4.1 MODELO DINÂMICO DAS UNIDADES DO FENÔMENO DA PRÁTICA PIANÍSTICA - P3, PARTICIPANTE DA EXTENSÃO.....	259
4.2 MODELO DINÂMICO DAS UNIDADES DO FENÔMENO DA PRÁTICA PIANÍSTICA – P9, PARTICIPANTE DA GRADUAÇÃO	260
4.3 MODELO DINÂMICO DAS UNIDADES DO FENÔMENO DA PRÁTICA PIANÍSTICA – P13, PARTICIPANTE DA PÓS-GRADUAÇÃO	263
4.4 MODELO DINÂMICO DAS UNIDADES DO FENÔMENO DA PRÁTICA PIANÍSTICA – P17, PARTICIPANTE PIANISTA PROFISSIONAL/DOCENTE.....	266
4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MODELO PROPOSTO.....	269
CONCLUSÃO	273
REFERÊNCIAS	282
APÊNDICES	289
APÊNDICE 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO COM A DOUTORANDA	289
APÊNDICE 2 - CARTA-CONVITE.....	292
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1	293
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2.....	294
ANEXOS	296
ANEXO 1 – SONATA KV545/ ALLEGRO – A. MOZART (1756-1791): PARTITURA DE P3....	296
ANEXO 2- CONSOLAÇÃO S.172 III –F. LISZT (1811-1886): PARTITURA DE P3.....	299

ANEXO 3- SONATA KV310/ ALLEGRO MAESTOSO (C.1-49) – A. MOZART (1756-1791): PARTITURA DE P9	303
ANEXO 4 - BALADA OP.10 N.3 – J. BRAHMS (1833-1897): PARTITURA DE P9	305
ANEXO 5 – POUR LE PIANO / PRELÚDIO – C. DEBUSSY (1862-1918): PARTITURA DE P13 .	309
ANEXO 6 - IMPROVISO OP. 90 N.1 8 (C.1-181) – F. SCHUBERT (1797-1828): PARTITURA DE P13	319
ANEXO 7- PRELÚDIO OP. 23 N.9 – S. RACHMANINOFF (1873-1943): PARTITURA DE P17 ..	328
ANEXO 8 - SONATA EM SI MENOR, S. 178 (C.215-267) – F. LISZT (1811-1886): PEÇA DE P17	332

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A prática é um comportamento multifacetado em forma de ensaio ou treino sistemático para aprender ou adquirir proficiência num dado domínio de conhecimento, a qual possibilita a construção de habilidades e competências a longo-prazo (BARRY; HALLAM, 2002; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007a). Em música, o termo em inglês *Practice*, utilizado na literatura internacional, é empregado para descrever as sessões de estudo que o músico realiza individualmente com seu instrumento/voz para obter ou refinar habilidades técnicas, aprender e/ou memorizar uma música, desenvolver a interpretação, preparar uma performance e/ou adquirir quaisquer outras habilidades físicas, cognitivas e musicais que permitam maximizar seu atual nível de desempenho (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; BARRY; HALLAM, 2002). Em português, normalmente os músicos se referem à prática como “estudo”, aqueles momentos frequentes e rotineiros em que passam isolados com seu instrumento/voz estudando para tocar/cantar cada vez melhor; para facilitar o diálogo com a literatura consultada, utilizarei o termo *Prática* como tradução do inglês ao longo do trabalho.

Como um atrativo objeto de estudo ao longo dos últimos 30 anos, a prática tem sido abordada em pesquisas que investigam bases teóricas, metodológicas e variáveis psicológicas que a sustentam (MIKSZA, 2012): a natureza do repertório e da complexidade da tarefa, o gerenciamento do tempo, a organização, o planejamento, o emprego de estratégias cognitivas, a autorregulação, a motivação, a memorização, as habilidades musicais do sujeito, são alguns dos muitos fatores já dialogados no campo científico (HALLAM, 1997; BARRY; HALLAM, 2002; CHAFFIN; IMREH, 2002; JORGENSEN, 2005; LEHMANN; SLOBODA, 2007, entre outros). Um dos fatores aqui discutidos diz respeito à relação entre a prática e a expertise, isto é, ao nível de especialização de conhecimento atingido em termos de aquisição de habilidades num dado domínio de conhecimento. No presente estudo, este fator refere-se à prática e à expertise na área de conhecimento Música, e, mais especificamente, de conhecimento atingido em termos de aquisição de habilidades frente à subárea de Práticas Interpretativas no escopo da prática pianística.

Pesquisas acerca da expertise datam da década de 80, quando os irmãos Dreyfus e Dreyfus realizaram estudos fenomenológicos em diferentes áreas de especialização e propuseram cinco níveis crescentes (novato, iniciante avançado, competente, proficiente e expert) para caracterizar o processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades em termos de compreensão racional. Desde então, pesquisas nesse âmbito têm tentado distinguir níveis de expertise num dado domínio, expondo e/ou comparando características específicas entre eles, bem como descrevendo o desenvolvimento de expertise a curto ou longo prazo.

Em Música, especificamente na literatura que relaciona a prática com expertise, se observa um conjunto consonante de pesquisas com o interesse em explicar a figura do expert, vislumbrado na imagem do músico que apresenta destreza nas habilidades técnicas e expressivas, bem como originalidade artística e idiossincrática em sua performance (ver, por exemplo, ERICSSON, et. al, 1993; MANTURZEWSKA, 1990/2006; SLOBODA; DAVIDSON, 1996; HALLAM, 1997; GEMBRIS e DAVIDSON, 2002; LEHMANN, et.al 2007a). Por outro lado, há um número expressivo de pesquisas comparativas entre a prática de níveis extremos de expertise (ver, por exemplo, GRUSON 1981/2000; HALLAM, 1997; HASTINGS 2011, KRUSE-WEBER; PARNCUTT, 2013), nas quais a prática de músicos experts é tratada como referência máxima a ser seguida, visto que uma boa prática está sempre relacionada àquela que é por eles empreendida (LEHMANN, SLOBODA, WOODY, 2007a), enquanto que prática dos níveis mais elementares é subestimada por conta dessa comparação (ver, por exemplo, HASTINGS 2001, KRUSE-WEBER; PARNCUTT 2013 e HALLAM 1997). Posso afirmar que também encontro informalmente e frequentemente esse tipo de comparação entre diálogos de colegas e professores pianistas da subárea de Práticas Interpretativas acerca de seus alunos (normalmente mencionados por não saberem estudar, por estudar errado ou por não estudarem) e em seus desabafos de insatisfação acerca dos esforços empreendidos para orientar os alunos a praticarem de forma mais produtiva, mas que não atenderam às expectativas; eu mesma confesso que já vivenciei as duas situações tanto como aluna quanto como professora de piano. Tanto a minha experiência pessoal quanto as leituras por mim realizadas nesse âmbito de prática e expertise me levam a questionar se de fato essa comparação é justa. É sabido que a prática de um expert é mais eficiente por ser *deliberada*, isso é, consiste numa atividade altamente estruturada com o estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros, energia, atenção e concentração para praticar por períodos regulares, investimentos em recursos externos, e desenvolvimento de tarefas

específicas com o objetivo de superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993); contudo, isso não quer dizer que não existe deliberação entre os níveis mais elementares de expertise, pois a expertise está associada principalmente à quantidade e ao esforço de deliberação na prática acumulados ao longo da vida (idem, 1993). Nesse sentido, a deliberação na prática entre níveis elementares e intermediários de expertise, dentre àqueles cinco propostos por Dreyfus e Dreyfus (1981), parece ser um assunto obscuro na literatura. Existiriam, de fato, níveis de deliberação? Se sim, como estes se caracterizariam entre os níveis mais elementares e intermediários de expertise? Nesse trabalho, proponho investigar perspectivas de deliberação na prática pianística em função do nível de expertise, com os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar características comuns da natureza da prática entre diferentes níveis de expertise;
- ✓ Averiguar potencialidades e limitações da natureza da prática em função dos níveis de expertise;

Considero a pesquisa pertinente a todos os pianistas interessados em obter respostas para a pergunta “como você estuda?”, a qual é frequentemente suscitada entre os membros da subárea de Práticas Interpretativas – Piano: uma vez que a prática pianística é uma atividade que ocorre individualmente, proposições sobre esse questionamento podem auxiliar alunos e professores a ter perspectivas diferenciadas dessa atividade em função dos níveis de expertise, bem como levá-los a refletir sobre o direcionamento e conduta de suas próprias práticas e ensino do instrumento. Ademais, este trabalho visa proporcionar evidências empíricas sobre a relação da prática e níveis de expertise que podem contribuir com a produção de conhecimento para os demais interessados e realização de futuras pesquisas nesse escopo de investigação.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, uma Revisão de Literatura sobre prática, expertise e a relação entre ambos é apresentada. No segundo, a Metodologia é detalhada acerca da construção do delineamento - o qual teve como base os princípios fenomenológicos de Edmund Husserl (1900-1970), coleta e análise dos dados. No terceiro capítulo, são apresentados os Resultados e Discussões em termos de (i) trajetória pessoal e abordagem de prática dos participantes, com ênfase na prática das obras gravadas para essa pesquisa; (ii) descrição das unidades de significado, no qual as sessões de prática

realizadas pelos participantes são detalhadas; (iii) essências do fenômeno da prática pianística em forma de categorias psicossensoriais, nas quais as perspectivas de deliberação entre diferentes níveis de expertise são discutidas em termos de: (a) procedimentos de prática, (b) simulação da performance, (c) desvios e limites da atenção aparentes, e (d) esforço; também algumas considerações sobre esses subitens são apresentadas. No quarto capítulo encontra-se a proposição de modelo de tese que considera: (i) os limites do foco de atenção, (ii) as ações da prática sobre a natureza e a mobilidade dinâmica das categorias psicossensoriais, e (iii) possíveis fatores resultantes em função de uma dada intensificação de ações empreendidas. O quinto e último capítulo apresenta a conclusão desse trabalho, incluindo considerações e reflexões sobre os resultados obtidos, bem como sugestões de possíveis desdobramentos dessa pesquisa.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Prática

A prática é um comportamento multifacetado em forma de ensaio ou treino sistemático para aprender ou adquirir proficiência num dado domínio de conhecimento, a qual possibilita a construção de habilidades e competências a longo-prazo (BARRY; HALLAM, 2002; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007a). Em música, o termo em inglês *Practice*, utilizado na literatura internacional, é empregado para descrever as sessões de estudo que o músico realiza individualmente com seu instrumento/voz para obter ou refinar habilidades técnicas, aprender e/ou memorizar uma música, desenvolver a interpretação, preparar uma performance e/ou adquirir quaisquer outras habilidades físicas, cognitivas e musicais que permitam maximizar seu atual nível de desempenho (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; BARRY; HALLAM, 2002).

Para Jørgensen (2005), a prática pode ser vista como um processo de “autoaprendizagem” pelo qual o músico atribui tarefas concretas e supervisiona o próprio trabalho para resolver problemas cognitivos. Este processo, também chamado de “autorregulação¹”, é a capacidade de conduzir a própria aprendizagem por meio do engajamento metacognitivo, motivacional e comportamental para propor e alcançar objetivos, e ocorre em três fases cíclicas e interligadas (NIELSEN, 2001; JØRGENSEN, 2005; CAVALCANTI, 2010):

- (1) Antecipação: processos de pensamentos e crenças pessoais que precedem os esforços necessários para o envolvimento com a tarefa;
- (2) Realização/controla volitivo: processos que ocorrem durante a aprendizagem que afetam diretamente a concentração e o desempenho;
- (3) Autorreflexão: reação e resposta do músico à experiência em termos de observação e avaliação da prática;

A primeira fase precede o aprendizado e diz respeito à análise da tarefa, planejamento, estabelecimento de metas, seleção de estratégias, motivação pessoal e crenças de autoeficácia em prol do objetivo proposto. A segunda caracteriza-se pelo cumprimento das metas e

¹ O conceito autorregulação aqui apresentado está relacionado aos estudos de Zimmerman (1990/2001), McPherson e Zimmerman (2002), e Bandura e colaboradores (2008) que propõem três dimensões envolvidas na autoaprendizagem (metacognitiva, motivacional e comportamental) e processos de automonitoração, autoavaliação e autorreação originários da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986).

estratégias, e evolue autocontrole, foco de atenção, concentração e auto-observação (monitoramento). A terceira compreende a avaliação dos resultados obtidos em relação às metas estabelecidas, para então, propor um novo objetivo (CAVALCANTI, 2010). A natureza circular da prática - planejar, tocar, avaliar e tocar diferente- pode desencadear afetos distintos nos músicos em relação à mesma, tais como sensações positivas ditadas pelo prazer ao tocar o instrumento e ao cumprir um dado objetivo, ou sensações negativas por experiências de frustração e/ou sentimento de incompetência perante um objetivo não atingido (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007a).

De acordo com Jørgensen (2005), o sucesso de uma prática autorregulada está intrinsecamente vinculado ao conhecimento e emprego de estratégias, as quais são definidas pelo autor como “pensamentos e comportamentos empreendidos na prática, e/ou a forma que o músico seleciona, organiza, integra e/ou lida com novos conhecimentos e habilidades”. Há essencialmente três tipos de estratégias vinculadas, respectivamente, às três fases da autorregulação: as de planejamento e preparação, as de execução e as de avaliação. Estratégias de planejamento e preparação da prática correspondem à organização e seleção de atividades para a aprendizagem, estabelecimento de metas e objetivos, e gerenciamento de tempo. As estratégias executivas dizem respeito ao estudo da obra com ou sem o instrumento e preparação para a performance: ensaio mental (ensaio imaginativo sem movimentos musculares), estudo da obra na íntegra ou em partes, variações de andamento, e imaginação da situação de performance, são exemplos de estratégias executivas. Estratégias de avaliação correspondem ao auto-monitoramento e gestão de erros, tais como a auto-orientação verbal (falas como, “preciso escutar a melodia da mão esquerda”) e escuta de gravações próprias para identificar e corrigir de erros (JØRGENSEN, 2005). Especificamente acerca do gerenciamento do tempo, Barry e Hallam (2002) apontam que este deve visar à qualidade com que a prática é empreendida de forma que se evite a fadiga física e mental. Para os autores, sessões de prática mais curtas são mais efetivas que sessões mais longas; entretanto, os níveis de motivação, concentração, complexidade da tarefa, bem como de expertise, são fatores determinantes no tempo despendido.

Na observação da prática de pianistas em diferentes etapas da formação acadêmica, Gruson (1981/2000) observou os seguintes comportamentos e estratégias: tocar sem interrupção, errar notas, repetições (de notas, compassos, seções, da peça na íntegra), mudanças de tempo (tocar mais devagar, mais rápido, não tocar), verbalizações (auto-orientações verbais, leitura e contagem em voz alta, falas e sinais de frustração), estudo de

mãos separadas e mãos juntas, desistências, realização de materiais musicais diferentes da peça estudada e intervenção de outra pessoa.

O emprego de estratégias ocorre conscientemente ou automaticamente, antes, durante ou depois da prática, e pode variar em função do nível de expertise e preferências de aprendizagem de cada músico, da situação de prática, da natureza da obra musical e do instrumento, da familiaridade e interação do sujeito com a música, da complexidade da tarefa e dos objetivos propostos (JØRGENSEN, 2005). Com a prática, cada músico desenvolve seu próprio repertório de estratégias e conhecimento das potencialidades das mesmas para aplicá-las conforme suas necessidades; esta habilidade de conhecer e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como o conhecimento pessoal sobre limites e forças para avaliar a tarefa em direção ao objetivo, chamada *Metacognição*, é dependente da experiência e nível de expertise o sujeito (BARRY; HALLAM, 2002).

Para Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007a), a prática compreende atividades delineadas para o aprendizado de uma obra e/ou para o aperfeiçoamento de uma performance simulada ou trabalhada em aspectos isolados, e configura-se em quatro estágios. No primeiro, o músico tenta obter uma ideia global da obra por meio da leitura da peça na íntegra e/ou pela aquisição de uma representação aural da obra em sua totalidade; estratégias como leitura à primeira vista e análise e escuta de gravações, são normalmente empreendidas. O segundo é caracterizado pelo trabalho técnico para dominar a peça, estágio em que a peça é trabalhada em seções, normalmente definidas no primeiro estágio, cujos tamanhos dependem da complexidade da tarefa e aumentam gradativamente à medida que a prática progride. Nessa etapa, a interpretação e considerações musicais são desenvolvidas e integradas num todo coerente com base na performance almejada; os programas motores são automatizados, resultando numa memorização incidental da peça. No terceiro estágio, a performance é praticada: o repertório é trabalhado num todo e as obras são polidas em termos de refinamento de detalhes interpretativos e limpeza de problemas técnicos; a memorização passa por um processo de estruturação, geralmente como um mapeamento interno da obra. O quarto estágio é um procedimento de manutenção da peça, que envolve sutis modificações na interpretação, memória e/ou aspectos técnicos.

A prática musical pode, ainda, ser vista como uma sequência de transições de processos controlados para processos automáticos nos quais as informações musicais são processadas em unidades de significado crescentes tanto em extensão quanto em complexidade (GRUSON, 1981/2000). Processos controlados dizem respeito às ações que

demandam maior esforço cognitivo e consciente, monitoradas pela atenção; tarefas novas e/ou complexas, tais como preparação de um novo repertório e resolução de problemas locais, estão sobre processos controlados. Processos automáticos correspondem às ações que não requerem controle consciente da atenção, que demandam pouco ou nenhum esforço cognitivo (STERNBERG, 2010). Um músico iniciante, por exemplo, associa as notas isoladas da partitura musical com as correspondentes posições manuais no seu instrumento por processos controlados; com a prática, as associações entre notas da partitura e posições manuais são automatizadas e o foco de atenção dirige-se a outros padrões musicais maiores e mais complexos (acordes e frases, por exemplo), que, por sua vez, também podem ser automatizados e executados com facilidade (GRUSON, 1981/2000, p. 108)².

De acordo com Sternberg (2010), os efeitos da prática sobre a automatização pode ser imaginado como uma curva de aceleração e estabilidade na qual inicialmente se observa significativos avanços e melhoras nos resultados, e, posteriormente, apresenta efeitos menos visíveis no desempenho. De forma um tanto similar às essas afirmações, Barry e Hallam (2002) e Lehamn, Sloboda e Woody (2007a) defendem o processo de automatização pela prática em três estágios: cognitivo, associativo e autônomo. No estágio cognitivo a aprendizagem demanda maior controle consciente e deliberação, exigindo assim maior esforço mental sobre a atividade em questão. O estágio associativo envolve a prática de habilidades específicas, momento em que ações sequenciais (passo a passo) são empreendidas para produzir o resultado desejado e tornam-se mais fluentes ao longo do tempo. No estágio autônomo, a execução da habilidade é automatizada e requer pouco ou nenhum esforço consciente para sua realização. A automatização permite que o sujeito lide com múltiplos fatores concomitantes ao longo da tarefa por despender pouco ou nenhum controle consciente. Entretanto, dificilmente pode-se ter mais de um processo controlado que demande muito esforço cognitivo (STERNBERG, 2010). A proposição desses três estágios de aprendizagem é oriunda da década de 1960 a partir das proposições de Fitts e Posner (1964,1967)³.

² Musical practicing may be viewed as a sequence of transitions from controlled to automatic processing in which larger and larger chunks of musical information are built up from more basic subcomponents. The novice student might be expected to focus upon associating individual notes in the printed score with the corresponding positions on the musical instrument by means of controlled processing. With practice, the associations between printed notes and manual positions become automatized and chords, measures, and ultimately phrases and larger units which may, in turn, come to be executed automatically from a single glance at the score (GRUSON, 1981/2000, p.108).

³ A maneira com que informações proprioceptivas (cinestésicas) são adquiridas está relacionada com o sistema nervoso, compondo uma variedade de padrões aprendidos quanto à seleção dos grupos musculares em uma

Para Lehmann, Sloboda e Woody (2007a), o objetivo da prática não é meramente de aprender uma música, mas de desenvolver complexas adaptações físicas e mentais que, por sua vez, possibilita uma construção de habilidade a longo-prazo. As adaptações físicas dizem respeito às respostas fisiológicas do corpo em função das demandas habituais da prática. Algumas delas são facilmente visíveis, tais como calos nas pontas dos dedos de músicos que tocam instrumentos de cordas e marcas no pescoço de violistas e violinistas, por exemplo; outras dependem de técnicas de imagem para sua visualização: no cérebro de um músico comparado ao de um não músico, por exemplo, é possível observar certas mudanças em determinadas regiões cerebrais, chamadas neuroplasticidade, correspondentes àquelas ativadas durante a prática (maior volume de massa cinzenta nas áreas motoras, auditivas e visuais). Também respostas perceptomotoras são desencadeadas em reação a algumas adaptações fisiológicas, tais como: maior acurácia na percepção de alturas por instrumentistas que lidam com instrumentos de afinação não fixa, e maior agilidade nos dedos e sensibilidade tátil por pianistas em exposições à estímulos semelhantes (LEHAMN; SLOBODA; WOODY, 2007a). As adaptações fisiológicas são normalmente favoráveis aos músicos, porém, algumas podem causar malefícios se ocasionadas por ações nocivas durante a prática, tais como dores crônicas, doenças musculoesqueléticas, e distonia focal. (LEHMANN; SLOBODA, WOODY, 2007a).

As adaptações mentais referem-se ao desenvolvimento de representações que possibilitam ao músico assimilar, manipular, memorizar e reter a música apropriadamente. As representações são estruturas retidas na memória que foram adquiridas previamente e gradualmente em termos de padrões musicais assimilados ao longo da aprendizagem de peças com complexidades crescentes, e que permitem a transferência de habilidades mentais e físicas de uma peça para outra. Essas estruturas funcionam como mecanismos antecipatórios que possibilitam a rápida identificação de padrões já assimilados e/ou rápida assimilação de novos padrões durante a aprendizagem (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007a). Com a prática contínua, na qual a performance almejada é ensaiada por várias vezes até que os eventos musicais se tornem automatizados e consolidados, as representações mentais são construídas no cérebro como um mapa local das atividades motoras em paralelo com um mapa de atividades sonoras, as quais são ativadas simultaneamente devido à atividade

ordem precisa (organização temporal) (FITTS, POSNER, 1967). Adiciona-se a isso a informação sobre o grau de angulação e a tensão dos tendões que geram a propriocepção e a cinestesia.

integrada das modalidades sensoriais (audição, visão, cinestesia): a ativação de uma representação numa determinada região cerebral estimula outra representação em outra região interligada (GINSBORG, 2005; GRUHN, 2005; ALTENMÜLLER; SCHNEIDER, 2009). Isto possibilita que um pianista, por exemplo, consiga imaginar a peça a partir da leitura da notação musical sem executá-la no instrumento (GRUHN, 2005).

Para Repp (1999) e Ginsborg (2005), é a partir destas representações que o intérprete delinea a performance musical, manipulando suas concepções musicais tanto em relação aos aspectos estruturais da música, quanto em relação aos aspectos expressivos. A música pode ser representada mentalmente de forma íntegra, do início ao fim, tanto quanto de forma local, em sequências musicais menores, conforme os padrões assimilados (GINSBORG, 2005). De acordo com Aiello e Williamonn (2002), a quantidade de padrões de um domínio específico assimilados na memória de longo-prazo determina níveis diferenciados de expertise, bem como permite a facilidade e agilidade na realização de tarefas deste domínio:

Como um exemplo musical, enquanto pianistas inexperientes podem se empenhar para lembrar todas as notas isoladamente que ocorrem na mão esquerda e direita num certo compasso, pianistas experientes podem facilmente reconhecer que aquelas notas constituem uma fórmula cadencial em uma tonalidade particular. Seus conhecimentos de harmonia, junto com suas habilidades de teclado, possibilitam-lhes tocar estas notas com facilidade. (AIELLO; WILLIAMON, 2002, p. 171)

De acordo com Barry e Hallam (2002), o conhecimento de que a prática é necessária para o desenvolvimento de habilidades é bastante antigo e estudado em diversas áreas. Pesquisas nesse âmbito de compreensão visam distinguir níveis de expertise num dado domínio, expondo e/ou comparando características específicas dos níveis, ou descrevendo o desenvolvimento de aquisição de habilidades a curto ou longo prazo. A seguir, algumas pesquisas acerca da relação prática e expertise são apresentadas, com um detalhamento prévio acerca da expertise em outras áreas de conhecimento e em música.

1.2 Expertise

Expertise corresponde ao nível de especialização atingido em termos de aquisição de habilidades num dado domínio de conhecimento. Um dos estudos pioneiros no assunto diz respeito ao modelo de aquisição de habilidades humanas proposto em 1981 por Stuart e Hubert Dreyfus a partir de diversos estudos fenomenológicos em diferentes áreas de

especialização. Vigente a mais de 30 anos⁴, o modelo considera cinco estágios de expertise (novato, iniciante avançado, competente, proficiente e expert) caracterizados por diferentes processos de compreensão racional que permeiam a aquisição e desenvolvimento de habilidades, a saber: reconhecimento dos aspectos de uma dada situação, atribuição de maior ou menor relevância a esses aspectos, o visão do contexto onde a situação ocorre e a tomada de decisões.

Para Dreyfus e Dreyfus (1981), um novato é capaz de aprender aspectos de uma dada situação de forma descontextualizada, não infere relevância aos aspectos, e é totalmente dependente de orientação externa e regras pré-estabelecidas para mediar qualquer tomada de decisão. Um iniciante avançado tem pouca autonomia na tomada de decisões e é capaz de reconhecer certos aspectos isolados de um contexto, mas não sabe distinguir quais aspectos possuem maior ou menor relevância. Num nível de competência, a atribuição de maior ou menor relevância aos aspectos começa a acontecer de forma experimental, isso é, com base na tentativa e erro, mediante ao planejamento de ações e escolhas pautadas em experiências prévias, exigindo do indivíduo grande esforço cognitivo; neste caso, o competente já possui alguma autonomia sobre suas ações, mas não tem plena consciência de suas escolhas e do contexto onde a situação ocorre. Um proficiente, por sua vez, é capaz de atribuir relevância aos aspectos de forma plenamente consciente, pois já possui expectativas sobre os eventos conforme planejamentos e escolhas prévias; isso lhe confere maior autonomia na realização das tarefas e compreensão holística da situação pela qual o reconhecimento dos aspectos dá-se de forma contextualizada. Um expert possui vasto conhecimento da área, reconhecimento integrado dos aspectos de uma situação compreendida de forma holística, e suas decisões são tomadas de forma tácita, com o menor esforço consciente e total autonomia.

Em 2005, Stan Lester reformulou o modelo de Dreyfus e Dreyfus (1981), que, além de considerar a autonomia na realização de tarefas e percepção do contexto, detalhou modos de lidar com a complexidade da tarefa e qualidade dos produtos atingidos, vistos na Tabela 1:

⁴ O modelo foi referenciado nas pesquisas de Elliott (1995), Santos (2007) e Gonçalves (2014), por exemplo.

Tabela 1 - Cinco estágios de desenvolvimento de expertise de Dreyfus (1981) reformulados por Lester (2005)

Novato	Iniciante avançado	Competente	Proficiente	Expert
<ul style="list-style-type: none"> ▪ detém um conhecimento mínimo sem conectá-lo com a prática; ▪ não atinge produtos satisfatórios sem supervisão de outra pessoa; ▪ não tem autonomia para a realização de uma tarefa e precisa de orientação constante para realizá-la, além de seguir regras estritamente; ▪ tem pouca ou nenhuma concepção para lidar com complexidades; ▪ tende a ver situações isoladas sem a referência de um contexto; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tem conhecimento dos aspectos fundamentais da prática; ▪ realiza tarefas dentro de um padrão aceitável; ▪ é capaz de atingir produtos com certa autonomia, porém precisa de supervisão para realizar a maioria das tarefas; ▪ lida com situações complexas, mas só é capaz de atingir resolução parcial; ▪ tem percepção limitada do todo, visto que os aspectos de um dado contexto são tratados separadamente; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tem bom conhecimento prévio da área; ▪ atinge bons produtos, porém com pouco refinamento; ▪ consegue realizar autonomamente maior número de tarefas do que um iniciante avançado; ▪ lida com situações complexas através da análise deliberada e planejamento; ▪ os aspectos de um contexto são tratados em partes, porém com diferentes graus de importância; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tem um profundo conhecimento da área; ▪ alcança produtos num padrão de qualidade bastante aceitável e com certa habilidade; ▪ realiza tarefas com total autonomia; ▪ lida com situações complexas de forma holística e toma decisões com mais confiança; ▪ vê a ideia geral de um contexto e enquadra aspectos individuais dentro deste; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ detém um conhecimento profundo e tácito da área; ▪ alcança produtos de excelência e com facilidade; ▪ tem autonomia e responsabilidade sobre as ações, além de criar sua própria interpretação; ▪ tem compreensão holística de situações complexas e lida facilmente com essas de forma intuitiva e analítica; ▪ vê a ideia geral de um contexto, tem visão das possibilidades e abordagens alternativas ;

Na área da Música, o modelo Dreyfus e Dreyfus (1981) foi utilizado por Elliott (1995) para descrever níveis de expertise em termos de musicalidade. De acordo com Elliott (1995), musicalidade se refere ao saber musical compreendido e manipulado pelo sujeito em função das tradições culturais de uma dada prática, e envolve essencialmente cinco tipos de conhecimento (dialogados com os dados dessa pesquisa no capítulo de Resultados e Discussões) (Figura 1):

- (1) Procedimental: conhecimento de atividades mentais e motoras automatizadas e manifestadas em ações práticas, o “saber como”; é essencial para a musicalidade por sustentar os demais tipos de conhecimento;
- (2) Formal: conhecimento declarativo e proposicional, o “saber que”, que pode ser expresso em fatos verbais, conceitos, descrições, teorias, entre outros; torna-se inerte se não se concretiza por meio do conhecimento procedimental;

- (3) Informal: conhecimento de reflexão-na-ação, informalmente chamado de “experiência”; lida com a capacidade de resolução de problemas e interpretação do conhecimento formal necessário para a construção da obra e interação com a mesma;
- (4) Impressionista: conhecimento ligado às emoções e sentimentos do músico e à forma como estes sentem a música, normalmente chamado de “intuição”; funciona como um senso afetivo que fomenta os conhecimentos formal, informal e procedimental para auxiliar a avaliação, decisão e outros julgamentos do fazer musical;
- (5) Supervisor: conhecimento de imaginação-na-ação, também chamado de metacognição, responsável pela capacidade de monitorar, ajustar, equilibrar e administrar o fazer musical conforme as representações mentais estabelecidas;

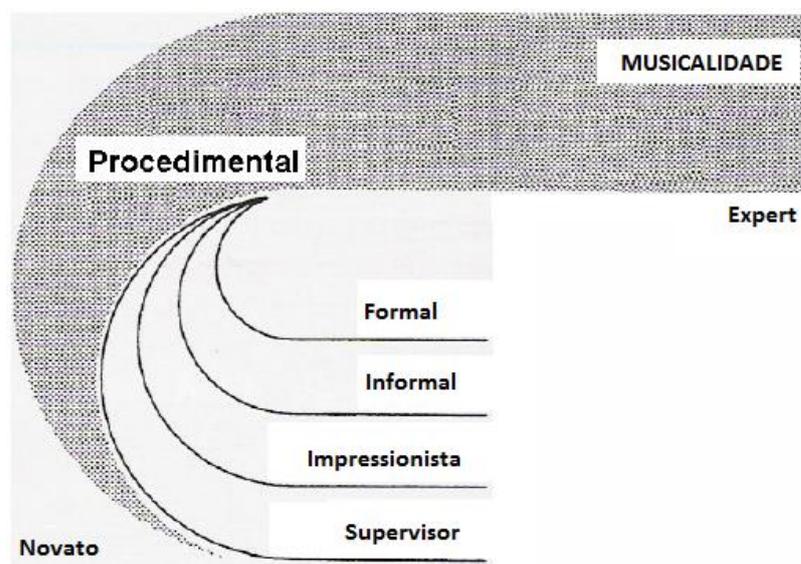


Figura 1 - Musicalidade (Fonte: Elliott, 1995, p.54. Tradução nossa)

De acordo com Elliott (1995), cada nível de expertise comporta características específicas em relação à musicalidade:

- (1) Novato: tem algum conhecimento formal; pode ter alguns princípios de ações verbais e tácitas que são seguidos passo a passo; seu pensamento musical é essencialmente tentativa e erro, pois não há pensamento-em-ação; tem pouco (ou nenhum) conhecimento informal, impressionista e supervisor, pois ainda não teve tempo de se situar no contexto da prática musical que está tentando aprender; seu foco é local e não global e só absorve o que aprende imediatamente, sendo incapaz de resolver problemas sozinho;

- (2) Iniciante avançado: tem pequenos graus de conhecimento musical em cada uma das cinco categorias de conhecimentos, manipulados juntos em ação; pouca atenção para compreensão global da situação; ainda não pensa autonomamente nem fluentemente e sua reflexão-na-ação e atenção estão sobre detalhes locais;
- (3) Competente: consegue lidar procedimentalmente com vários saberes tácitos e verbais de cada uma das cinco categorias de conhecimento; é capaz de refletir-na-ação pelo monitoramento dos aspectos e resultados do que está realizando; compreende formal e informalmente e pode resolver problemas se estes forem pontuados por outros, pois ainda enfrenta dificuldades em encontra-los por conta própria; suas ações lhe impulsiona à sempre avançar;
- (4) Proficiente: sua atenção é quase automática; sua musicalidade é caracteriza pela fluência e reflexão; seus conhecimentos informal, impressionista e supervisor orientam seu pensar-em-ação e atendem aos aspectos significativos das obras musicais para interpretá-las e executá-las;
- (5) Expert: tem profunda compreensão da situação e total desenvolvimento integrado dos cinco conhecimentos; não somente é capaz de resolver problemas da execução musical, como também é capaz de deliberar ações criativas para fomentar sua expressão artística;

As proposições dos autores até então mencionados enfatizam que, à medida que o nível de expertise aumenta a autonomia para lidar com as tarefas da área é desenvolvida, os produtos são atingidos com maior refinamento e menor esforço, e o conhecimento passa a ser compreendido de forma cada vez mais contextualizada e tácita.

Gonçalves (2014) aponta que há complexidade em compreender as gradações entre os níveis, visto que o corpo de pesquisas empíricas para sustentá-las ainda é insuficiente para corroborar os níveis estabelecidos. Entretanto, na literatura se observa um conjunto consonante de pesquisas com o interesse em explicar a figura do expert como expoente máximo em descrições do seu desenvolvimento, tanto tem termos de prática, quanto acerca de fatores contextuais influentes. Em termos de desenvolvimento, há pesquisas centradas no detalhamento de aquisição de expertise ao longo da vida ou num dado período; em termos de prática, observa-se um conjunto saliente de pesquisas que traçam comparações entre o expert e níveis mais elementares de expertise acerca de fatores gerais ou específicos da mesma.

1.2.1 O expert

De acordo com Ullén, Hambrick e Mosing (2015), o interesse científico sobre o expert apresenta-se em duas vertentes de estudos oriundas da psicologia: a primeira, *nature*, articula que as habilidades naturais são importantes para eminência e realização, e a segunda, *nurture*, defende que as condições de um ambiente, se controladas, podem tornar qualquer pessoa um expert, independentemente do talento. Os métodos e abordagens que estudam os fundamentos e origem da expertise, bem como o desempenho excepcional e seus mecanismos, compreendem estudos biográficos, históricos, sociológicos, psicológicos, computacionais e neurobiológicos. A literatura sobre o expert em música dialoga com essas duas vertentes, pois este é vislumbrado tanto na figura do gênio que emergiu no século 18 e 19, tanto na imagem do músico profissional de carreira sólida (ver, por exemplo, ERICSSON, et. al, 1993; MANTURZEWSKA, 1990/2006; HALLAM, 1997; GEMBRIS e DAVIDSON, 2002; LEHMANN, et.al 2007a). A noção de gênio fomenta a opinião pública de que a capacidade de realização musical é atribuída a um ser dotado de talento (dom inato), sem considerar as influências dos processos de aprendizagem ou do contexto social (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002). A profissionalização, por sua vez, é consequência da exigência da especialização na área de conhecimento que tem crescido significativamente ao longo dos séculos (ERICSSON, 1997). Explicando a especialização com a figura do pianista solista, por exemplo, Ericsson (1997) afirma que, na época de W. A. Mozart (1756-1791) esperava-se que um músico pudesse tocar diferentes instrumentos, compor músicas, reger coros e orquestras e ensinar música vocal e instrumental; já no século 20, o pianista investe extensivamente na preparação de um repertório muito tempo antes de uma performance pública, podendo ainda restringi-lo à um dado período ou compositor, porém, não mais compõe ou realiza outros tipos de atividades musicais com a mesma intensidade e que demandem outras condições de especialização. Semelhante à imagem do gênio, a alta especialização também gera certo prestígio social pelo reconhecimento excepcional de músicos profissionais que exibem habilidades diferenciadas e alto refinamento em suas performances.

Um dos primeiros estudos com o interesse de elucidar a prática de um pianista expert foi realizado por Kacper Miklaszewski em 1989 cujo objetivo era detalhar o processo de preparação de uma obra musical por um pianista profissional. Para isso, um jovem pianista integrante da Academia Chopin e com carreira internacional já consolidada gravou quatro

sessões iniciais da prática do Prelúdio Feux d'Artifice de Claude Debussy, desde o seu primeiro contato com a partitura até a primeira execução da obra na íntegra (sem interrupções) para seu professor. Após cada sessão, o pianista assistia as gravações realizadas e relatava em protocolo seus objetivos e ações ao pesquisador. O processo foi descrito em termos de: (1) fragmentação do material musical trabalhado; (2) ações (tocando ou não) realizadas em torno desses materiais; (3) objetivos e ações relatadas pelo participante. De acordo com os resultados, o objetivo do participante era entender e conceber uma imagem da música como um todo em conjunto com o trabalho de aquisição das habilidades técnicas necessárias para concretizá-la. O pianista organizava sua prática em unidades concordantes com as delimitações estruturais e mudanças na textura da obra, nas quais texturas mais complexas eram fragmentadas em unidades menores e praticadas em separado das demais. Mudanças de andamento, estudo de mãos juntas e separadas, analisar a partitura visualmente, tocar a música na íntegra e/ou por trechos, praticá-la de trás para frente, constante monitoramento e correções de erros, bem como memorização das partes, foram ações observadas. Ademais, as unidades menores passavam a serem agrupadas em unidades maiores, bem como o tempo investido num dado trecho diminuía a cada sessão de prática.

Para Sloboda e Davidson (1996), o diferencial da performance de um expert está na sua originalidade artística e idiossincrática, bem como na destreza de habilidades técnicas (responsáveis por assegurar a acurácia, a fluência, e agilidade da execução, bem como a regularidade de sons e timbres e o controle do contorno/entonação) e habilidades expressivas (responsáveis pelo destaque e comunicação dos materiais musicais manifestados nas variações de *timing* e dinâmicas). Especificamente em termos expressivos, Sloboda e Davidson (1996), como também Davidson, Howe e Sloboda (1998), afirmam que a performance de um expert tem as seguintes características:

- (1) Sistematização: relação clara entre aspectos expressivos e aspectos estruturais da música, como por exemplo, atribuir rubatos e acentuações conforme os limites fraseológicos e métricos da peça;
- (2) Comunicabilidade: possibilita a inferência da estrutura musical aos ouvintes conforme a intenção expressiva presente na execução;
- (3) Estabilidade: capacidade de reproduzir uma mesma performance mantendo as intenções expressivas com mínimos desvios/erros possíveis, ou de forma bastante similar;

- (4) Flexibilidade: atenuação, exagero, mudanças e manipulações dos aspectos expressivos para destacar diferentes aspectos da estrutura musical;
- (5) Automaticidade: experts nem sempre estão cientes de como uma intenção expressiva é traduzida em ação;

De acordo com Ericsson (1997), os experts são capazes de selecionar e executar ações e reações com alta acurácia e velocidade em situações representativas de seus domínios de expertise, tanto de forma tácita ou consciente. Isso ocorre por que suas memórias contêm uma vasta quantidade de representações mentais integradas que permitem a rápida recuperação e decodificação de padrões que os ajudam a prever, planejar, executar e avaliar a tarefa.

Ericsson (1997) também afirma que há um senso comum que mistifica os experts apenas como um ser dotado de habilidades natas herdadas geneticamente. Para Gembris e Davidson (2002), há alguma contribuição dos fatores genéticos e evidências biológicas ao desenvolvimento de expertise, porém estes se restringem a influir apenas na questão da maturidade, capacidade física e mental para lidar com a prática. O que Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) propuseram (e foi amplamente aceito⁵) é que, para ser um expert, é necessária uma intensa quantidade de prática deliberada acumulada ao longo da vida.

A prática deliberada consiste numa atividade altamente estruturada com o estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros, energia, motivação e concentração para praticar por períodos regulares, investimentos em recursos externos (instrumentos, professores, materiais, etc.), períodos de descanso e desenvolvimento de tarefas específicas com o objetivo de superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho (ERICSSON, KRAMPE, TESCH-RÖMER, 1993). Estima-se que uma média de 10000 horas de prática seja necessária para que o indivíduo assimile com propriedade os conhecimentos, técnicas e habilidades da área, para então ser considerado um expert. Para chegar a esta conclusão, os autores investigaram atividades da prática deliberada de 30 violinistas em função de seus níveis de expertise. Três grupos de 10 violinistas cada, alunos de uma instituição de renome, foram analisados, nomeados como “melhores violinistas (1)”, “bons violinistas (2)” e “professores de música (3)” conforme seus desempenhos acadêmicos. Os violinistas relataram suas atividades diárias em um diário acerca da relevância, do esforço necessário e do prazer que estas atividades lhes proporcionavam, como também realizaram entrevistas para detalhamento das mesmas e informações biográficas. A prática solo foi

⁵ Ver, por exemplo, Sloboda e Davidson (1996), Ericsson (1997), Davidson, Howe e Sloboda (1998), Barry e Hallam (2002), Lehmann, Sloboda e Woody (2007a).

apontada como a atividade mais relevante para melhorar performance, e a quantidade de prática deliberada investida diariamente e acumulada ao longo da vida mostrou-se preponderante na aquisição de expertise: os grupos 1 e 2 praticavam cerca de 3,5 horas por dia, enquanto que o grupo 3 praticava cerca de 1,3 hora. Até os 18 anos de idade, o grupo 1 tinha uma média de 7,410 horas de prática acumulada; o grupo 2, 5,301 horas e o grupo 3, 3,420 horas. Aos 20 anos de idade, a média atingida era de 10000, 8000 e 5000 horas de prática deliberada acumulada para os grupos 1, 2 e 3, respectivamente.

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) ainda detalharam a trajetória de músicos experts ao longo da vida. Para os autores, a inserção dos músicos no domínio de especialização da música é geralmente iniciada na infância (entre a idade de 3-8 anos) através da participação em atividades lúdicas. Ao notarem o interesse da criança e/ou algum indício de “talento”, os pais normalmente buscam um professor para introduzi-la e orientá-la no ensino formal do instrumento. Além do suporte financeiro para custear os investimentos necessários (como professor, instrumento, materiais, etc.), os pais encorajam a criança a adquirir hábitos regulares de prática, como também monitoram e incentivam o desempenho da mesma (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993). De acordo com Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), o período compreendido entre o primeiro contato com o domínio de especialização até desenvolvimento de um alto nível de expertise pode ser organizado em três grandes fases, conforme ilustra a Figura 2:

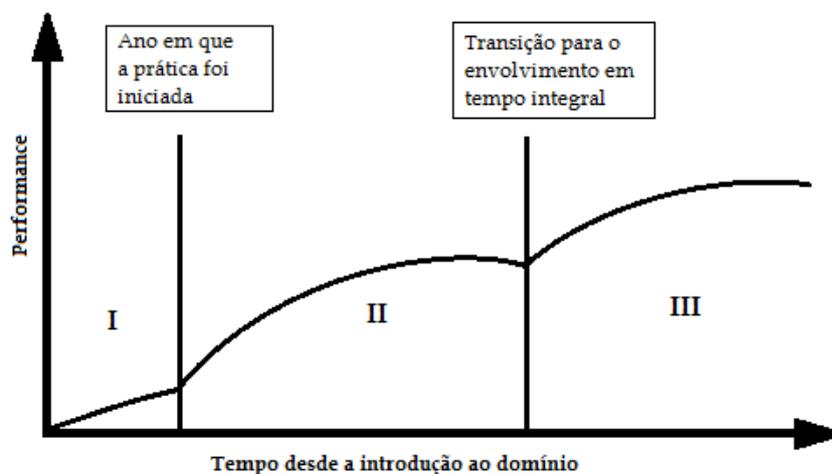


Figura 2 – Três fases do desenvolvimento da expertise de um adulto (Fonte: Ericsson, Krampe e Tesch-Römer 1993, p. 369. Tradução nossa)

Conforme a Figura 2, a primeira fase compreende a introdução do indivíduo em atividades lúdicas do domínio de conhecimento e termina com o início da instrução formal e da prática deliberada. A segunda fase consiste num período prolongado de preparação e termina com a dedicação em tempo integral às atividades deste domínio. A terceira fase compreende a dedicação em tempo integral para melhorar a performance e termina quando o indivíduo consolida sua carreira como um artista profissional ou encerra sua dedicação exclusiva nesta atividade. Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) afirmam que ainda pode haver uma quarta fase em que o expert pode contribuir com o avanço da área de especialização com novas teorias, técnicas ou métodos.

Por outro lado, Ullén, Hambrick e Mosing (2015) afirmam que, embora a quantidade de prática deliberada acumulada esteja relacionada ao alcance de um desempenho expert em música, essa não é suficiente para justificá-lo, pois, para os autores, há outras variáveis que contribuem para o alcance de expertise, tais como: fatores genéticos e hereditários, habilidades cognitivas e personalidade. Acerca dos fatores genéticos e hereditários, Ullén, Hambrick e Mosing (2015) asseguram que as propriedades físicas de um indivíduo podem influenciar no desempenho expert, tal como a morfologia da mão para pianistas, visto que, uma mão pequena pode ser um aspecto de dificuldade na execução de acordes amplos, por exemplo, ou como o peso e altura para atletas em alguns esportes, visto que essas medidas podem influenciar na realização dos mesmos; sobre as habilidades cognitivas, essas são confluentes à prática deliberada para os autores, pois tal prática é sustentada pela atenção e metacognição (ambas relacionadas à inteligência), bem como envolve a capacidade de processar uma nova informação, automatização, interação entre memórias de trabalho e de longo prazo, dentre outras habilidades influentes no desempenho expert em vários domínios de conhecimento. Acerca da personalidade, para os autores esta reflete as inclinações vocacionais do indivíduo na escolha da área de conhecimento a se especializar, bem como influencia na qualidade e quantidade de prática e na sua relação com as atividades da área. A fim de contemplar essas e demais variáveis na aquisição de expertise, juntamente com a prática deliberada, os autores propuseram um Modelo Multifatorial de Interação Genético-Ambiental (MGIM, do inglês *Multifactorial Gene-Environment Interaction Model*), ilustrado a seguir:

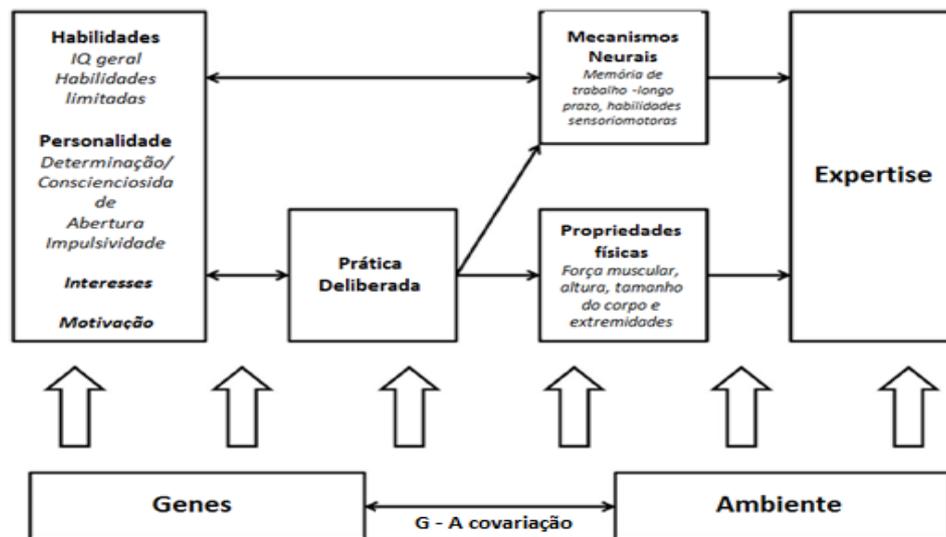


Figura 3 - Modelo Multifatorial de Interação Genético-Ambiental (MGIM) de Ullén, Hambrick e Mosing (2015, p.11. Tradução nossa)

De acordo com a Figura 3, a nível fenotípico (parte superior), o MGIM supõe que os traços psicológicos, tais como as habilidades, personalidade, interesses e motivação estão associados com a área de domínio de conhecimento e intensidade da prática (exemplos de variáveis envolvidas em expertise estão em subtítulos em itálico abaixo de cada título em negrito); a prática causa adaptações em mecanismos neurais envolvidos em expertise e pode ainda influenciar nas propriedades físicas do indivíduo, enquanto que os mecanismos neurais relacionados às características individuais podem influenciar a expertise independente da prática. Ambos os fatores genéticos ou não (parte inferior) influenciam as variáveis envolvidas na expertise a nível fenótipo, e essas influências complexas envolvem efeitos da interação e covariação entre genes-ambiente (G-A covariação).

Numa perspectiva retrospectiva da vida do expert, Manturzevska (1990/2006), realizou um estudo com 165 músicos profissionais da Polônia (compositores, regentes, pianistas, violinistas, cantores e instrumentistas de sopro e de metais, com idade de 21 a 89 anos), para esclarecer da aquisição de expertise na perspectiva de desenvolvimento. A autora propôs um modelo hipotético de desenvolvimento em seis estágios delimitados a partir de: mudanças no comportamento musical e formas de expressão musical, mudanças de motivação e interesse em música, mudanças na realização musical, mudanças no estilo e formas de aprender, experiência musical e autorrealização. A transição de um estágio para outro é acentuado por crises emocionais que afetam a personalidade do músico intelectualmente e

culturalmente, e que, por vezes, passam despercebidas (MANTURZEWSKA, 1990/2006). Os seis estágios são distinguidos da seguinte maneira:

- (1) Desenvolvimento da sensibilidade sensorio-emocional, da expressão musical e de atividades espontâneas, que dura aproximadamente até os seis anos de idade;
- (2) Desenvolvimento musical intencional e orientado no qual técnicas básicas, conhecimentos musicais e habilidades de performance são obtidas no trabalho sistemático com o instrumento, abrangendo o período de 6 a 14 anos, aproximadamente;
- (3) Estágio de formação e desenvolvimento da personalidade artística, caracterizado pelo estabelecimento de concepções interpretativas, consciência profissional, reflexão pessoal e instrução sistemática (forte relação professor-aluno), competência musical e inserção no mercado de trabalho, compreendendo o período de 15-25 anos;
- (4) Desenvolvimento da carreira e alta atividade como solista, com indícios leves de declínio na energia, eficiência e habilidade para aprender uma nova música, e de inconstâncias na autoestima, que ocorre normalmente entre os 25-45 anos;
- (5) Fase voltada ao ensino, entre 45-65 anos, na qual a atividade de solista diminui e normalmente “passa a vez” aos alunos. Para alguns, é o período dos últimos concertos;
- (6) Mudança significativa na qualidade artística e profissional os músicos por volta dos 70-95 anos: se aposentam ou mantêm atividades de ensino e concertos com baixa intensidade.

Sob a perspectiva de desenvolvimento, porém num recorte temporal menor, Davidson e colaboradores têm discutido a aquisição de expertise de crianças e jovens que apresentam habilidades musicais diferenciadas, correlacionando-as aos possíveis fatores contextuais influentes. Sloboda e Davidson (1996) realizaram um estudo - discutido por Davidson, Howe e Sloboda (1998), com 257 músicos entre 8 e 18 anos, divididos em grupos de diferentes níveis, abrangendo desde aqueles aprovados com excelência no teste de admissão numa escola de música de alta competitividade até aqueles que desistiram de estudar música. Dados biográficos fornecidos pelos participantes e seus pais, bem como relatos das atividades musicais empreendidas ao longo de 42 semanas, foram coletados. Os resultados apresentaram que, os participantes com níveis superiores de expertise: receberam maior apoio e motivação por parte de seus pais (músicos e não músicos), que os inseriram na área da música, supervisionaram suas práticas quando crianças, e proporcionaram um ambiente favorável para a aprendizagem musical; tiveram uma percepção positiva de seus professores que, na infância caracterizou-se pela a relação afetuosa e, à medida que a idade avançou, caracterizou-se pelo

reconhecimento como bom profissional, tanto como intérprete, quanto professor; apresentaram níveis moderados de práticas informais (tocar por lazer, improvisar, etc.) e altos níveis de prática formal (delineada por instruções dos professores) acumulada, como também, alto índices de motivação durante a aprendizagem.

Gembris e Davidson (2002) discutiram a influência da família e dos professores no desenvolvimento musical. Para os autores, a família proporciona o contexto da aprendizagem (atividades lúdicas e formais com música, seleção de professores, monitoramento da prática, etc.), e canaliza o interesse da criança na música por meio da motivação e da organização do tempo; os professores são importantes por transmitirem as habilidades musicais necessárias, por influenciarem parcialmente nos gostos musicais, nos valores e na motivação.

1.2.2 Pesquisas comparativas entre níveis de expertise acerca de abordagens gerais e/ou de aspectos específicos da prática

Pesquisas comparativas entre níveis de expertise e suas práticas trazem à luz como músicos praticam tomando o expert como referência máxima a ser seguida, pois uma boa prática está sempre relacionada àquela que por ele é empreendida (LEHMANN, SLOBODA, WOODY, 2007a). O forte paralelo entre níveis mais elevados e mais elementares de expertise caracterizam o viés comparativo destas pesquisas, porém, não há um consenso claro no uso de terminologias para defini-los: experts são geralmente referenciados como músicos profissionais, ou como estudantes de maiores titulações e/ou desempenhos acadêmicos; níveis mais elementares normalmente remetem a estudantes com menores titulações e desempenhos acadêmicos - ou simplesmente a estudantes; algumas pesquisas trazem a nomenclatura estabelecida por Dreyfus e Dreyfus (1981), especificamente os termos novatos e experts para especificar polos extremos, porém, não empregam os termos do modelo para classificar níveis intermediários – que, neste caso, ocorre a critério dos pesquisadores. A Tabela 2 detalha como algumas pesquisas discutem os níveis de expertise e suas práticas, apresentadas a seguir:

Tabela 2 - Detalhamento de algumas pesquisas comparativas entre níveis de expertise e suas práticas

Autores/ano	Temática investigada	Número de participantes	Técnicas/natureza da pesquisa	Definições terminológicas
Gruson (1981/2010)	Estratégias de práticas por estudantes de piano	N= 43 (40 estudantes, 3 concertistas)	Gravação em áudio e vídeo da prática e entrevistas	Níveis acadêmicos; novatos, intermediários e avançados
Hallam (1997)	Abordagens da prática entre experts e novatos	N= 77 (22 experts, 55 novatos)	Gravação da prática e entrevistas	Novatos, experts
Hallam (2006)	Estratégias de prática utilizadas por novatos e experts no aprendizado de uma nova obra	---	Revisão teórica	Novatos, experts
Oller, et al (2009)	Uso da partitura musical	N = 16 (dois grupos de 8 flautistas)	Entrevistas	Estudantes pré-calouros e veteranos do curso de performance
Hastings (2011)	Interpretação da notação musical dos séculos 17-19	N = 175 pianistas	Entrevistas	Experts, estudantes
Pertzborn et al (2009)	Regularidade da prática e perfil profissional	N = 125 contrabaixistas	Survey	Estudantes, professores e músicos de orquestras (experts)
Kruse-Weber e Parncutt (2013)	Gestão de erros durante a prática	---	Revisão teórica	Novatos, experts

Gruson (1981/2010) realizou dois estudos para observar comportamentos e estratégias de prática por estudantes de piano em função de seus níveis de expertise. No primeiro estudo, comparou o comportamento da prática de 43 pianistas (40 estudantes e 3 concertistas) em 11 níveis de acadêmicos distintos, pertencentes à uma única instituição de ensino. Por meio da observação da gravação em áudio de sessões de prática de três obras desconhecidas aos participantes, e entrevistas, Gruson elaborou uma escala observacional considerando as seguintes ações: tocar continuamente sem interrupção, errar notas, repetições (de notas, compassos, seções ou da peça por completo), mudanças de andamento (tocar mais devagar, mais rápido, e pausas na execução), verbalizações (auto-orientações verbais, leitura e contagem em voz alta), frustrações (sinalizadas por gestos, suspiros e reclamações), estudo de mãos separadas e mãos juntas, desistências, execução de coisas diferentes da música estudada e intervenção de outra pessoa (geralmente pais ou tutores) e tempo de prática. A autora constatou que, erros, repetição de notas e pausas são eventos que tendem a diminuir à medida que o nível de expertise aumenta, enquanto que auto-orientação verbal, estudo de mãos separadas, repetição de seções e tempo de prática tendem a aumentar. No segundo estudo,

apenas três níveis acadêmicos (representando novatos, intermediários e avançados) foram observados ao longo da gravação de mais nove seções de prática das mesmas obras do primeiro estudo. Tocar sem interrupção e repetir sessões apresentaram maior incidência à medida que o nível de expertise aumentava, enquanto que, tocar mais devagar, repetir notas e o tempo de prática apresentaram menor incidência.

Hallam (1997) comparou as abordagens da prática de músicos novatos e experts para elucidar o que constitui a prática efetiva, definida como “aquela que alcança o produto final desejado no menor tempo possível” (p.91). A amostra de foi composta de 22 músicos experts (músicos profissionais entre 22 e 60 anos), e 55 músicos novatos (instrumentistas 6 e 18 anos, abrangendo iniciantes até calouros da faculdade de música) que realizaram a gravação de 10 minutos de prática de uma peça por eles desconhecida, e uma entrevista semiestruturada com questões acerca da regularidade, extensão, estrutura e rotina da prática, aprendizagem de uma peça não-familiar, desenvolvimento de interpretação, memorização e preparação para a performance. Os resultados demonstraram que, músicos experts têm uma extensa habilidade metacognitiva (conhecimento de forças e fraquezas para avaliar e cumprir tarefas) preponderante para efetividade de suas práticas, bem como amplo repertório de estratégias adotadas em respostas às suas necessidades. A regularidade de suas práticas varia em função dos compromissos profissionais, porém, houve um consenso de que a duração da sessão de prática compreende entre 40 e 60 minutos, e que, 3 horas diárias, foi o tempo máximo apontado como proveitoso; a prática diária esteve relacionada a fatores de motivação intrínseca e/ou extrínseca. Sobre a aprendizagem, experts buscaram uma visão global da peça, identificaram dificuldades e implicações técnico-musicais, avaliaram o tempo e consideraram a análise estrutural e do material temático da obra; as estratégias empregadas eram, em sua maioria, para dominar as dificuldades técnicas percebidas, com ênfase na análise cognitiva, estudo em andamento lento nos estágios iniciais de aprendizagem, aumento gradativo de andamento (com metrônomo), variações (de ritmo, de articulações), elaboração de exercícios e repetição. Houve variações individuais em termos de abordagem da prática num viés puramente técnico ou musical, ou ainda, combinando ambos; no desenvolvimento da interpretação, também houve diferenças entre aqueles que preferiam elaborá-la intuitivamente, e aqueles que preferiam elaborá-la analiticamente a partir de escuta de gravações e/ou análise musical. A memorização relatada por experts deu-se tanto por meio da repetição e automatização, como por meio da análise cognitiva da obra. Em relação aos

novatos, 6 participantes (entre 15-19 anos) apresentaram práticas semelhantes às dos profissionais, com abordagens pouco menos definidas; entre os demais, o objetivo de suas práticas foi tocar a música corretamente, sem preocupações com aspectos musicais (expressivos). Comportamentos como repetições da música na íntegra, prática de uma linha de cada vez e desatenção aos erros, aos poucos foram dando lugar à identificação de passagens difíceis, estudo em andamento lento, repetições de pequenos segmentos (notas e meio-compassos) e atenção às dinâmicas, à medida que o nível acadêmico aumentava. A memorização ocorreu basicamente por meio da repetição e automatização, e a organização e planejamento da prática também aumentou em função do nível acadêmico. Acerca da preparação da performance, a maioria relatou alguma estratégia para enfrentamento da ansiedade, e o tempo investido e regularidade da prática aumentaram à medida que o nível acadêmico aumentava, como também em função dos exames escolares e necessidade da tarefa. Hallam (1997) constatou que, o que constitui a prática efetiva depende do nível de expertise e das habilidades metacognitivas dos músicos: à medida que estes se desenvolvem, o escopo de estratégias se amplia e a prática se torna cada vez mais orientada.

Num viés semelhante, Hallam (2006) detalhou como ocorre o processo de aprendizagem de uma nova peça para músicos experts e novatos em termos de estratégias utilizadas durante a prática. De acordo com a autora, nos estágios iniciais do aprendizado os experts buscam adquirir uma compreensão global da obra que dependerá de suas habilidades em desenvolver uma representação aural interna da música a partir da análise da partitura. Nesse âmbito, as partes a serem praticadas são determinadas conforme as delimitações estruturais da obra (seções, subseções) com vistas a sanar dificuldades técnicas: quanto maior a complexidade da obra praticada, menores serão os trechos a serem trabalhados em separado. À medida que a prática progride, as unidades tornam-se maiores (embora pequenas seções possam ainda ser praticadas em separado) e a extensão dos trechos trabalhados tornam-se mais similares entre si, como também uma estrutura hierárquica é desenvolvida na qual os planos de performance são integrados num todo coerente orientado por considerações musicais e técnicas. Nesse período da prática, as estratégias adotadas são variadas conforme as preferências individuais (tocar a peça inteira x tocar trechos, repetições, análise da obra, aumentar o andamento, variar o material, etc.), e o progresso em detalhes também mostra-se distinto para cada obra estudada; contudo, o objetivo final em obter um plano de performance coerente é comum para todos os experts. Músicos novatos, por sua vez, ainda não

desenvolveram um esquema aural e técnico apropriado, e por isso têm dificuldades em identificar e lidar com partes difíceis. No aprendizado de uma nova música, primeiro buscam tocar notas e ritmos corretamente, resolver dificuldades técnicas, e por último, atender as dinâmicas e aspectos expressivos da interpretação: inicialmente buscam corrigir os erros repetindo apenas a nota tocada erroneamente, e, à medida que a expertise aumenta, passam a repetir pequenos fragmentos (um compasso) e seções mais amplas, além do fato que as estratégias utilizadas passam surtir efeitos na qualidade da performance.

Em 2009, Oller et al realizaram um estudo com 16 estudantes de flautas de cinco conservatórios de Madrid considerando dois níveis de expertise, com o objetivo de investigar como estes estudantes utilizaram a partitura em suas práticas em função dos elementos musicais observados e das atividades empreendidas na aprendizagem de uma nova peça. A amostra foi dividida em dois grupos: (1) oito estudantes de flauta com 10 anos de formação num sistema de educação musical, que ingressariam no curso de Performance nos próximos dois anos; (2) oito estudantes de flauta cursando os dois últimos anos de formação do curso de Performance. A metodologia consistiu na leitura de uma peça de Béla Bartók num arranjo para flauta e piano e numa entrevista semiestruturada realizada individualmente acerca da prática realizada na leitura desta obra. Os dados foram tabulados em duas categorias, uma delas relacionada à abordagem da prática e outra aos elementos do instrumento e da partitura considerados. A análise foi realizada por três árbitros, com estatística inferencial (qui-quadrado), considerando as duas categorias e os dois níveis de expertise. Os resultados foram apresentados conforme três etapas distintas da aprendizagem da obra: início, meio e fim. No estágio inicial, o grupo 1 relatou atividades de leitura, escuta de gravações e estudo de passagens específicas. Notas, ritmos e indicações de tempo foram os elementos visados por este grupo. O grupo 2 também relatou atividades de leitura e estudo de passagens específicas, porém, em contraste ao grupo 1, referiram atividades relacionadas à sintaxe, tais como identificar a estrutura da peça e principais temas. No estágio intermediário da aprendizagem, o grupo 1 apresentou um aumento considerável de foco na expressividade e dinâmica, que não ocorreu com o grupo 2; este último deu ênfase à dinâmica (em menor intensidade que o grupo 1), ao trabalho da obra com diferentes andamentos e estudo de passagens específicas. No estágio final, o grupo 1 manteve-se centrado na expressividade e dinâmicas, enquanto que o grupo 2 pareceu retornar ao trabalho da peça como um todo, numa visão mais holística e com uma redução de foco significativo em elementos específicos da partitura. De acordo com

Oller et al (2009), embora a prática de notas e passagens difíceis seja um objetivo importante para quaisquer níveis de expertise, a afirmação (sustentada pela revisão de literatura dos autores) de que os experts estão interessados em expressar uma ideia musical da peça desde o início da aprendizagem e de que os músicos novatos estão focados principalmente em ler e tocar os símbolos explícitos na partitura não se confirmou no trabalho por eles realizados com os 16 flautistas. Outra parte dos resultados, contudo, foi consonante com a literatura sobre a visão holística do expert: primeiro ter uma ideia geral da obra, seguida do trabalho de passagens específicas e reintegração destas passagens no estudo da obra como um todo (OLLER et al, 2009).

Outro trabalho com foco semelhante, mas com abordagem metodológica diferenciada, foi realizado em 2011 por Hastings, que esquematizou um modelo de como pianistas experts interpretam a notação musical dos séculos 17-19. Para isso, Hastings extraiu características comuns de aprendizagem de um conjunto de 175 entrevistas realizadas com pianistas experts (músicos renomados internacionalmente) e relacionou tais características com aquelas de pianistas em menores níveis de expertise, definidos pelo autor como estudantes. De acordo com Hastings (2011), os pianistas experts definem a aprendizagem como sendo um processo macro-micro-macro: primeiro adquirem uma concepção da composição como um todo, trabalham em problemas técnicos e interpretativos em partes, para então integrar novamente as partes no todo; estudantes falham em adquirir esta ideia macro e começam a trabalhar imediatamente em passagens micro, com problemas tecnicamente difíceis, porém sem visar questões interpretativas. De acordo com Hastings (2011), a notação apresenta qualidades fixas (alturas, ritmos, as quais os músicos não fazem alterações evidentes), variáveis (referentes às indicações de tempo, articulação, dinâmica, fraseado e expressão, que apresentam maior variedade na realização) e implícitas (informações inferidas nas qualidades fixas e variáveis em termos de estrutura, harmonia, melodia, ritmo, textura, tradições estilísticas de performance), e estas são tratadas diferentemente entre pianistas experts e estudantes. Acerca das qualidades fixas, Hastings (2001) constatou que os pianistas experts praticam passagens técnicas com uma intenção musical em mente, enquanto que pianistas estudantes visam tocar as notas corretamente e perdem o objetivo musical de suas práticas; nas qualidades variáveis, experts buscam entender cada indicação (dinâmica, articulação, etc.) para comunicar seu sentido em relação ao todo, enquanto que os estudantes tendem a reproduzir, com maior ou menor habilidade, o significado denotativo das indicações sem estabelecer relação destas para

com o todo; no que concerne às qualidades implícitas, experts demonstram domínio do conhecimento estrutural e estilístico da composição, de forma intuitiva ou consciente; porém, o autor não discorre sobre a relação dos estudantes com esta qualidade. Os estudos de Oller et al (2009) e Hastings (2011) apresentaram resultados similares acerca da visão holística do expert.

A pesquisa de Pertzborn et al (2009) investigou níveis diferenciados de expertise, porém, trançando o perfil profissional dos participantes em termos diferenças de gênero e regularidade da prática. 40 professores, 82 estudantes e 33 músicos exclusivos de orquestras (considerados experts), todos contrabaixistas de sete orquestras sinfônicas, foram convidados a participar de um survey. Apenas 125 participantes responderam a um questionário com 34 questões sobre características da aprendizagem, experiência profissional, processos de prática, informações biográficas, dentre outras. Os dados foram analisados estatisticamente com o software SPSS e os resultados foram apresentados como um mapeamento do perfil destes músicos: em termos de gênero, a maioria dos músicos contrabaixista dos três perfis investigados são homens (79% professores, 72% alunos e 100% músicos exclusivos); em relação à idade, a maioria dos participantes começou a estudar o instrumento entre 14-15 anos como também teve uma experiência prévia de 4-7 anos de instrução formal em outro instrumento; Os músicos exclusivos de orquestras apresentaram maior índice de regularidade na prática (52%), devido à agenda de concertos frequentes das orquestras, seguidos dos professores (36%) e estudantes (25%) que lidam com um prazo maior para a preparação do repertório (semestre acadêmico). Estudantes praticam cerca de 4-6 horas diárias, enquanto que professores e músicos de orquestras praticam entre 1-3 horas. Aprender um novo repertório, manter ou retomar uma obra, melhorar questões técnicas e preparar uma performance foram atividades da prática consideradas pelos três perfis de contrabaixistas, sem apresentar nuances significativas. Embora o perfil destes três grupos apresentasse diferenças e similaridades, a discussão em função dos níveis de expertise não foi aprofundada pelo autor.

Kruse-Weber e Parncutt (2013) apontaram algumas reflexões acerca da gestão dos erros durante a prática em função dos níveis de expertise apenas com base na literatura existente e por eles consultada. Para os autores, lidar com erros e desenvolver estratégias para evita-los são objetivos constantes e comuns para qualquer nível de especialização. Entretanto, os erros de novatos tendem a ser mais óbvios e facilmente identificados; à medida que o nível de expertise aumenta, os erros tornam-se menos perceptíveis pelo público. Novatos tendem a

ignorar os erros e continuam tocando a peça sem corrigi-los; experts, por sua vez, tendem a estabelecer metas criativas, exploram técnicas e parâmetros musicais diversos para solucioná-los rapidamente e com menos esforço, além de que apresentam uma postura mais positiva e descontraída quando cometem erros.

Embora não se enquadre especificamente como uma pesquisa comparativa da prática entre níveis, o texto de Lehmann, Sloboda e Woody (2007b) acerca da expressão e interpretação traz alguns apontamentos que distinguem a performance de experts daquelas de músicos amadores e/ou estudantes: as performances de amadores são mais parecidas entre si, com menos desvios de *timing*, diferentes das performances de experts, que apresentaram maiores variações de *timing* e de outros aspectos expressivos. Outro fator diz respeito ao “arco” (*arch*), entendido como o delineamento hierárquico das estruturas musicais - informalmente chamado de “contorno”, que, nas performances de experts, apresentam maior refinamento. Por fim, o aprendizado de uma nova música por estudantes é tido como um processo sequencial, onde primeiro se aprende as notas e depois se adiciona alguma intenção interpretativa, diferente dos experts que mesmo antes dos primeiros períodos de prática já elaboram suas intenções interpretativas.

Em síntese, observa-se que existe um forte interesse na literatura em explicitar a relação da prática e níveis de expertise, porém, restrito a distinguir níveis extremos, reforçando a lacuna acerca da deliberação na prática entre níveis intermediários: com exceção ao *expert*, não há uma distinção clara dos níveis mais elementares (tratados como estudantes, novatos, iniciantes), o que sugere que a terminologia proposta por Dreyfus e Dreyfus (1981) é empregada mais de forma conceitual do que funcional. Se a literatura aponta que a expertise está associada principalmente à quantidade e ao esforço de deliberação na prática acumulados ao longo da vida, existiriam níveis diferenciados de deliberação na prática em função da expertise? Se sim, como estes se caracterizariam?

2. METODOLOGIA

2. METODOLOGIA

Para investigar o fenômeno da prática de pianistas em diferentes níveis de expertise, realizaram-se as seguintes etapas e atividades, ilustradas no esquema abaixo:

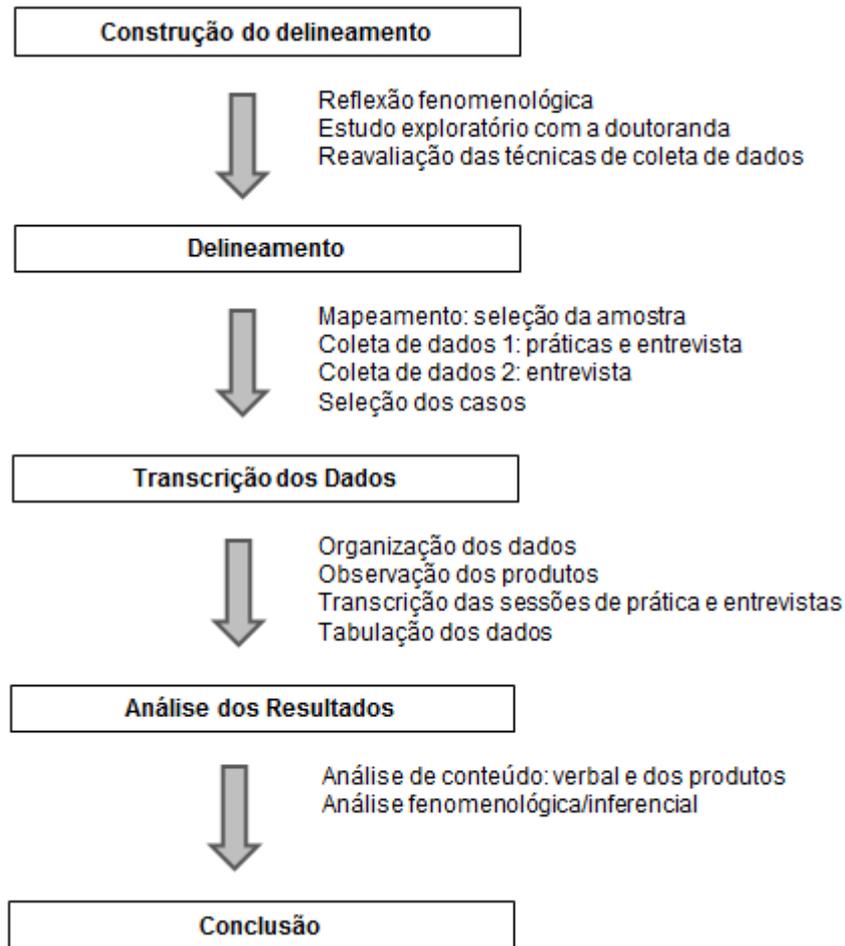


Figura 4 – Esquema das etapas e atividades da tese

Com vistas a observar a prática em sua natureza⁶, a autora tomou como base os princípios fenomenológicos de E. Husserl (1900-1970) para reflexão e construção deste delineamento.

⁶ A motivação pessoal da autora consistiu em observar a prática tal como ela ocorre, isto é, sem impor aos participantes o estudo de uma nova obra e/ou repertório e sem exigir-lhes que abordassem a prática de forma divergente de suas práticas habituais.

2.1 Construção do delineamento

2.1.1 Reflexão fenomenológica

O termo *Fenomenologia* é composto pelas palavras *phainomenon*, que deriva do verbo grego *phainestai* e significa “o que se manifesta, se mostra, aparece”, e *logos*, que significa “o que reúne, que unifica, o unificante, raciocínio, razão, discurso, reunião”. *Fenomenologia*, então, pode ser entendida como o estudo que reúne diferentes modos de manifestação do fenômeno que ocorre por meio da experiência humana com o objeto (CLIFTON, 1983; BICUDO, 1999; DEPRAZ, 2007). Sua origem deu-se no início do século 20, quando o filósofo Edmund Husserl (1900-1970) instaurou-a como um método de investigação sistemática da consciência e seus fenômenos mentais em relação ao mundo real, um método que analisa de forma rigorosa a experiência humana e propõe uma reflexão que torne possível observar e descrever fenômenos tal como eles se manifestam em sua pureza original (DEPRAZ, 2007). O método científico de origem filosófica caracteriza-se como um método não intervencionista pelo qual o fenômeno deve ser observado e descrito a partir da análise do real vivido: toda ação que interfira e/ou modifique sua natureza e/ou contexto emergente, deve ser descartada. Não deve haver qualquer imposição ideológica a priori, ou já pré-estabelecida, e sim proceder unicamente dos dados brutos, evitando qualquer procedimento de controle e manipulação do fenômeno observado (GIORGI; GIORGI, 2008; BICUDO, 1999).

A *Fenomenologia* compreende um vocabulário próprio de conceitos-chave para explicar a constituição do fenômeno. Para Husserl, o sujeito (ou *ego transcendental*) é um ser constitutivo, um polo unificador de vivências que formam uma textura imanente de sua consciência pela qual ele é capaz de perceber e se apropriar dos objetos do mundo (DEPRAZ, 2007). Em outras palavras, é a subjetividade do sujeito (*noese*) que atribui significado ao objeto a partir de uma vivência/experiência com ele. *Experiência*, por sua vez, refere-se à como o sujeito vivencia o objeto sensivelmente: ver, tocar, imaginar, perceber, por exemplo, são tipos de experiências que um sujeito pode ter (CLIFTON, 1983). Pela experiência, o sujeito conhece o objeto à medida que este objeto se apresenta a ele; isto significa que experienciar é correlato à objetividade que o próprio objeto transparece em seus limites naturais, seu *noema* (DEPRAZ, 2007). É uma via de mão dupla em que o sujeito atribui significados ao objeto que, por sua vez, delimita quais significados são cabíveis a esta experiência: o sujeito experimenta a música ouvindo-a, dançando-a, tocando-a, etc., porém,

qualquer uma destas experiências estará limitada à sua natureza sonora que permite ao sujeito reconhecê-la auditivamente ou produzi-la sonoramente. “Cheirar” uma música, por exemplo, é algo que não é próprio da natureza objeto, pois música não é um odor⁷.

De acordo com Bicudo (1999) o objeto existe por si só no mundo natural das coisas, não depende da percepção humana para ser objeto; porém, este objeto só passa a existir ao sujeito quando este é *intencional* ou *consciente* do mesmo. *Intencionalidade*, ou *consciência*, vem do verbo *intendo*, *tendi*, *tentum*, *ere*, que significa “tender em uma direção, estender, tender para, abrir, tornar atento, aumentar, sustentar, dar intensidade, afirmar com força” (BICUDO, 1999); isso significa que durante a *experiência* os atos da consciência estão atentos, abertos, estendidos e/ou direcionados ao objeto (BICUDO, 1999; GIORGI; GIORGI, 2008). É a *intencionalidade* que assegura que algo seja experimentado: eu leio o livro, eu vejo a flor, eu escuto a música; o livro, a flor e a música existem no mundo, mas para o sujeito eles só existirão após experienciar a existência deles no mundo.

Mas então, o que é o *fenômeno*? O *fenômeno* é tudo aquilo que se dá à consciência humana, qualquer coisa consciente a alguém que vivenciou/experimentou o objeto (CLIFTON 1983). A prática configura-se como fenômeno à medida que o instrumentista (sujeito) experiencia intencionalmente a obra estudada (objeto), tornando-se algo consciente ao sujeito na medida em que ele observa e realiza nesta vivência. Tudo o que resulta desta experiência, é o *fenômeno*. Na presente pesquisa, o fenômeno consiste na prática musical de pianistas em diferentes níveis de expertise, investigado a partir da experiência desses sujeitos com as obras (objetos) de seus repertórios, tal como eles as praticavam habitualmente. Os objetos, aqui compreendidos como obras materializadas sonoramente na performance/execução, são produtos em construção, experimentados sensivelmente pelos pianistas numa interação de processos cognitivos, visuais, auditivos e motores. Coordenar e realizar movimentos necessários para a execução, ler e interpretar a notação musical, fazer escolhas interpretativas/musicais, abordar estratégias para alcançar o resultado sonoro almejado, imaginar a obra auditivamente, ouvir gravações para obter e/ou estabelecer referências sonoras, são tipos de experiências que os pianistas podem ter com as obras de seus repertórios, meios de voltarem-se intencionalmente aos objetos. Intencionalidade, por sua vez, corresponde a toda ação empreendida durante a prática a fim de adquirir e o/ou refinar

⁷ No caso de sujeitos sinestésicos, a experiência sensorial de “cheirar” a música é específica dos sujeitos dotados desta capacidade, e não uma característica própria do objeto essencial para que outras pessoas possam experimentá-lo.

conhecimentos e habilidades necessários para a materialização sonora das obras, sejam estas ações de perspectiva musical (técnica, expressiva, estrutural, por exemplo) e/ou psicológica (sensorial, cognitivo, emocional). As obras selecionadas pelos participantes desta pesquisa fazem parte do repertório pianístico consolidado na tradição clássica ocidental, então, por isso mesmo já estão presentes no mundo como composições musicais, tornam-se objetos cognoscíveis aos pianistas à medida que estes lhes atribuem significados que constituem o *noema* do objeto, conforme seus níveis de expertise lhes permitem fazê-los. Nesta relação entre sujeitos e objetos, ambos se ordenam um ao outro na descoberta (DEPRAZ, 2007).

Cada sujeito experiencia o mesmo objeto de diferentes formas conforme sua subjetividade, sua singularidade psicológica; entretanto, essas experiências não são particulares e restritas à subjetividade dos sujeitos: há uma (ou mais) unidade(s) interna(s) que permeia(m) as diversas manifestações do fenômeno, chamada *essência(s)* (BICUDO, 1999; DEPRAZ, 2007). A(s) *essência(s)* são unidades concretas com traços universais que constituem a objetividade do fenômeno, portadoras dos significados essenciais para que o fenômeno seja compreendido nas suas mais diversas manifestações (GIORGI; GIORGI, 2008; CLIFTON, 1983; DEPRAZ, 2007). Cada pianista que interpreta uma determinada Sonata de Mozart proporciona-nos uma interpretação única desta obra; porém é possível encontrar algum aspecto comum (*essência*) que ecoa entre as várias interpretações: o fato de que os pianistas tocam esta Sonata amparados por uma tradição de performance de forma “soe Mozart”, por exemplo, é uma *essência*.

O que a *Fenomenologia* faz é extrair as *essências* do fenômeno que permite distingui-lo de outros fenômenos, abstraindo a objetividade das experiências subjetivas (CLIFTON, 1983). Este processo extrativo, realizado pelo pesquisador durante a análise dos dados, dá-se pela *Redução Fenomenológica Transcendental*, também chamada de *Époché*, que significa “por entre parênteses”. A *Époché* é o principal ato metódico da *Fenomenologia* no qual o pesquisador coloca o *fenômeno* em saliência para observá-lo e questioná-lo dentro do contexto no qual se manifesta. O *fenômeno* observado está presente no mundo natural das coisas onde outros fenômenos ocorrem; porém o fenômeno situa-se num campo espacial e temporal, um horizonte dinâmico onde as experiências acontecem. Este campo, chamado *mundo-vida*, é o contexto das experiências (BICUDO, 1999). Realizar a *Époché* consiste apartar o mundo natural e suspender o *mundo-vida* do fenômeno, e a partir deste último refletir sobre o *fenômeno* em sua manifestação pura. Para isso, o pesquisador deve desvencilhar-se do fascínio que exerce o mundo natural e seus objetos sobre o *fenômeno*

investigado, neutralizando qualquer valor apriorístico conferido ao *fenômeno* (DEPRAZ, 2007); isso implica em voltar-se para o *fenômeno* e interrogá-lo unicamente a partir da experiência imanente do objeto (BICUDO, 1999; DEPRAZ, 2007; GIORGI;GIORGI 2008). A partir deste ato metódico, o pesquisador discerne os significados das experiências e extrai do *fenômeno* o que lhe é próprio e único para sua compreensão: suas *essências* (GIORGI; GIORGI, 2008).

Uma vez que presente pesquisa visa investigar a prática de pianistas em diferentes níveis de expertise, tal qual ela ocorre no dia-a-dia desses sujeitos, o método fenomenológico mostra-se apropriado para sua concretização por ir ao encontro da motivação pessoal da autora em não impor aos participantes situações e obras divergentes de suas práticas habituais. Esta reflexão acerca do método foi necessária para compreender o objeto de pesquisa como fenômeno, como também para suscitar questões pertinentes a presente investigação: Que significados da prática emergem da experiência dos pianistas com as obras de seus repertórios? Estes significados estarão em função do nível de expertise do sujeito, da natureza das obras estudadas, e/ou da subjetividade de cada pianista? Como se configura a *intencionalidade* na prática, isto é, no que os pianistas se atêm e realizam para praticar as obras? Todos os atos vivenciados nessa experiência serão *intencionais*? A *intencionalidade* se apresenta igualmente entre todos os níveis de expertise ou diversamente conforme os mesmos? As *essências* são as mesmas para todos os níveis de expertise envolvidos, ou variam conforme os mesmos?

Para familiarizar-se com o método e delimitar as técnicas de pesquisa não intervencionistas para a coleta de dados, a orientanda tomou como base sua própria experiência e realizou um estudo exploratório, detalhado no Apêndice 1 deste trabalho.

2.2 Delineamento final

O delineamento final compreendeu três etapas: mapeamento prévio à coleta, coleta de dados 1 e coleta de dados 2, cujos procedimentos encontram-se especificados em ordem cronológica na Figura 5.

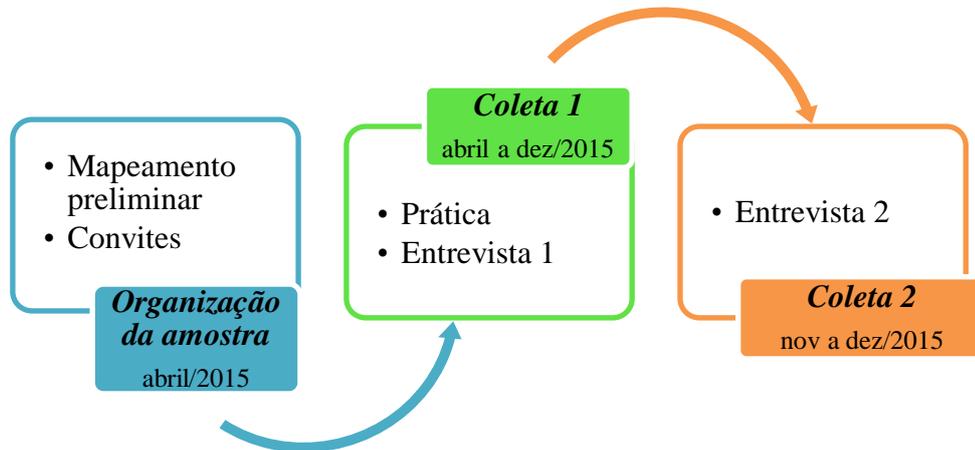


Figura 5 - Delineamento final da coleta de dados.

Com o intuito de abranger variados níveis de expertise, foi realizado um mapeamento local de pianistas em diferentes etapas de suas formações e carreiras dentre o corpo discente e docente dos cursos de Música (com ênfase em piano) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a saber: Curso de Extensão em Instrumentos Musicais, Graduação em Música/bacharelado e Pós-Graduação em Música/Práticas Interpretativas (mestrado e doutorado). Em abril de 2015, 31 pianistas (6 alunos da extensão, 11 da graduação, 4 do mestrado, 6 do doutorado e 4 pianistas profissionais/docentes) receberam uma carta-convite (Apêndice 2) via e-mail e rede social Facebook® convidando-os à compor a amostra desta pesquisa, caracterizada como amostra de conveniência, dentre os quais 18 (4 = extensão, 5 = graduação, 3 = mestrado, 4 = doutorado, 2 = profissional) aceitaram participar da coleta de dados, correspondendo a cerca de 60% dos convidados, conforme detalhado na Tabela 3. Em respeito às diferentes trajetórias de formação dos participantes, estes não foram classificados em categorias fixas de expertise musical, apenas delimitou-se que os integrantes do Curso de Extensão representariam níveis mais elementares e que os pianistas profissionais/docentes representariam níveis mais elevados, conforme o acúmulo de tempo⁸ de estudo formal⁹ no instrumento.

⁸ De acordo com Hallam (1997), há evidências consideráveis de que a quantidade de tempo de prática acumulada é um fator determinante para o nível de expertise atingido, como também a efetividade com que esta é empreendida. Um caso particular é o participante 4, que tem maior tempo de prática acumulada entre os demais alunos da extensão. Em entrevista, P4 relatou que, embora tivesse começado sua formação desde criança e com constantes interrupções, este considera que sua prática tornou-se efetiva a partir de seu ingresso no Curso de Extensão (há um ano), visto que o cumprimento de obrigações acadêmicas não lhe permitia mais levar a prática “de qualquer jeito” (P4, entrevista 2); neste caso, a quantidade de tempo de prática não foi um fator determinante para a inclusão de P4 como parte dos níveis mais elementares de expertise, e sim a efetividade de sua prática.

⁹ Considera-se aqui como *estudo formal* a participação regular em aulas ministradas por um professor de piano, com ou sem vínculo a uma dada instituição de ensino.

Tabela 3 - Descrição dos participantes da pesquisa

Participante	Idade / Sexo	Tempo de estudo informal prévio	Tempo de estudo formal no instrumento	Interrupções no estudo formal	Extensão (semestre)	Graduação (semestre)	Pós-Graduação (semestre)	Docentes (titulação/formação máxima)
1	12 anos / F	---	6 anos	---	3º	---	---	---
2	15anos / M	---	6 anos	1 mês	5º	---	---	---
3	16 anos / M	5 anos *	1,5 anos	---	3º	---	---	---
4	43 anos / M	31 anos	20 anos	± 10 anos **	2º	---	---	---
5	20 anos / F	8 anos **	4 anos	± 5 meses	---	2º	---	---
6	20 anos / M	2 anos	11 anos	---	---	7º	---	---
7	21 anos / M	1 ano *	11 anos	---	---	8º	---	---
8	25 anos / M	4 anos ***/****	7 anos	---	---	6º	---	---
9	26 anos / M	5 anos *	8 anos	5 anos	---	4º	---	---
10	22 anos / M	---	16 anos	---	---	---	2º / Mestrado	---
11	23 anos / M	---	10 anos	---	---	---	2º / Mestrado	---
12	25 anos /M	1 mês *	12 anos	4 meses *	---	---	4º / Mestrado	---
13	25 anos / F	3 anos	18 anos	8 meses	---	---	2º / Doutorado	---
14	30 anos / M	3 anos *	16 anos	4 meses *	---	---	2º / Doutorado	---
15	31 anos / F	1 ano ***/****	24 anos	1 mês	---	---	4º / Doutorado	---
16	51 anos / M	---	18 anos	24 anos **	---	---	4º / Doutorado	---
17	54 anos / M	2 anos	41 anos	2 anos **	---	---	---	Doutorado
18	64 anos / F	7 anos	57 anos	---	---	---	---	Doutorado
N = 18 (5 mulheres, 13 homens)								
Média de idade = 29,05								

Tempo de estudo informal prévio: sem indicação = iniciação direta ao piano; * teclado; ** órgão; ***outro instrumento; ****canto coral

Interrupções no estudo formal do instrumento: sem indicação = motivos pessoais; * motivos de saúde (tendinite e/ou quebra de membros); ** motivos profissionais.

A primeira etapa da coleta de dados consistiu na gravação da prática dos participantes e entrevista semiestruturada, realizadas entre os meses de abril a dezembro de 2015. Para tal, os participantes selecionaram duas peças solo de seus repertórios as quais tivessem começado a aprender no semestre vigente à coleta, sendo uma delas uma peça que lhes parecesse apresentar desafios a serem conquistados e outra peça que lhes parecesse ser mais acessível às habilidades e conhecimentos já vivenciados. As peças escolhidas poderiam ser ou não ser de um mesmo compositor e/ou período histórico-estilístico, como também poderiam ser movimentos ou partes de uma obra maior (como uma suíte ou sonata, por exemplo). Coube aos participantes a total autonomia de escolher as peças de acordo com suas impressões pessoais conforme as orientações oferecidas. Esta medida teve por objetivo averiguar se haveria variações na abordagem da prática em relação a diferentes obras (ou movimentos) e à percepção dos participantes para com as mesmas, bem como preservar a natureza do fenômeno.

Para cada peça, foi solicitada a gravação em áudio e vídeo de uma sessão de prática¹⁰, com duração mínima de 30 minutos cada e sem limites de duração máxima¹¹ para que fosse possível observar a abordagem da prática em função dos níveis de expertise¹² envolvidos. Contudo, algumas sessões não atingiram a duração mínima por complicações no funcionamento do equipamento ou por opção dos participantes; mesmo sendo díspares à escolha metodológica pensada em primeira via, estes dados não foram descartados por apresentar potencial reflexão e discussão acerca do fator tempo de prática; ademais, considerou-se que cada músico lidou com a quantidade de tempo necessária para alcançar seus objetivos, e por isso, tal variação em nada interferiu nos resultados obtidos. O detalhamento das obras e duração das sessões de prática encontra-se na Tabela 4.

Os participantes foram orientados a sentir-se o mais a vontade possível durante as filmagens e a manterem seus procedimentos habituais de prática. Uma câmera filmadora digital Sony® modelo HDR-CX560 foi disponibilizada para que os participantes se gravassem (atendendo aos critérios não intervencionistas do método fenomenológico), bem como tivessem a flexibilidade de selecionar e/ou descartar as gravações que eles desejassem e

¹⁰ A gravação em áudio e vídeo da prática de instrumentistas mostrou-se uma técnica de pesquisa eficaz nos estudos de Hallam (1997) e Gruson (1981/2000).

¹¹ De acordo com Hallam (1997), a duração máxima de uma sessão de prática realizada com efetividade varia entre 40 e 60 minutos, sem delimitações de tempo mínimo para a mesma.

¹² O tempo despendido na prática pode revelar níveis diferenciados de expertise, uma vez que a quantidade tende a ser maior à medida que a expertise aumenta (HALLAM, 1997; JØRGENSEN, 2005).

evitar a inibição¹³ perante um observador externo. Alguns participantes realizaram as gravações em suas casas e com equipamentos próprios, enquanto outros preferiram gravar nas dependências da UFRGS. Após as gravações os participantes disponibilizaram cópias das partituras utilizadas durante as mesmas (Anexos 1 a 8) e realizaram uma entrevista semiestruturada cujo roteiro (Apêndice 3) contemplou questões acerca da abordagem da prática destas obras.

A segunda etapa da coleta de dados foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2015 na qual os participantes participaram de uma segunda entrevista semiestruturada (Apêndice 4) com questões acerca de suas trajetórias musicais, formação atual, repertório e aspectos da abordagem da prática; essa medida teve por fim investigar quais e como determinados aspectos aprendidos ao longo da formação refletem (ou não) na atual abordagem de prática dos participantes, identificar possíveis mudanças na prática das obras em questão, bem como observar comportamentos e características entre os sujeitos relacionadas à expertise e/ou aspectos individuais.

Nas Tabelas 5 e 6 é possível visualizar linearmente o espaço de tempo em que cada participante realizou as gravações das sessões de prática e entrevistas durante as etapas 1 e 2, respectivamente. As datas das coletas estão discriminadas pelos números em *itálicos*; os participantes estão representados por cores específicas e por seus respectivos números precedidos da letra “P” (de participante). O total de dados obtidos corresponde a 35 sessões de prática, 18 entrevistas (1) e 15 entrevistas (2).

¹³ Embora também pudesse haver inibição perante a câmera, muitos dos participantes relataram que gravar a si próprios colaborou para que a prática fosse realizada com maior nível de concentração, e que assim conseguiram driblar a timidez.

Tabela 4 - Detalhamento das obras e tempo das sessões de prática

Os números 1 e 2 que antecedem aos nomes das obras/movimentos indicam respectivamente a peça considerada mais e menos desafiadora, conforme a primeira impressão dos participantes. Alguns pianistas relataram que suas impressões pessoais acerca das obras mudaram durante as duas etapas de coletas; estas informações, contudo, serão discutidas no capítulo dos resultados.

Participante	Peça	Compositor	Tempo da sessão de prática (min.)	Tempo de estudo até a gravação da prática	Início e término do estudo da peça
1	1) Invenção n.8	J. S. Bach (1685-1750)	30:02	5 meses	Dez/14 à jun/15
	2) The little nigar	C. Debussy (1862-1918)	30:06	4 meses	Dez/14 à jun/15
2	1) Sonata Hob. XVI: 10	J. Haydn (1732-1809)	32:50	2 meses	Mai/15 à jul/15
	2) Invenção n. 6	J. S. Bach (1685-1750)	13:15	2 meses	Mai/15 à jul/15
3	1) Sonata K 545 - 1 ^o movimento	A. Mozart (1756-1791)	19:06	2 meses	Fev/15 à jun/15
	2) Consolação S.172 n.3	F. Liszt (1811-1886)	27:00	2 meses	Fev/15 à jun/15
4	1) Première Valse Oubliée	F. Liszt (1811-1886)	31:29	2 meses	Mar/15 à jun/15
	2) Invenção n.13	J. S. Bach (1685-1750)	21:19	4 meses	Jan/15 à mai/15
5	1) Sonata K 331 - 2 ^o movimento	A. Mozart (1756-1791)	18:06	1 mês	Mai/15 à jun/15
	2) Sonata K 331 - 1 ^o movimento	A. Mozart (1756-1791)	40:02	3 meses	Mar/15 à jun/15
6	1) Prelúdio op. 23 n. 8	S. Rachmaninoff (1873-1943)	32:30	3 meses	Mar/15 à jun/15
	2) Festa no sertão (do <i>Ciclo Brasileiro</i>)	H. Villa-Lobos (1887-1959)	27:12	3 meses	Mar/15 à jun/15
7	1) Rhapsody op. 119 n. 4	J. Brahms (1833-1897)	32:00	1 mês	Abr/15 à dez/15
	2) Intermezzo op. 119 n. 1	J. Brahms (1833-1897)	24:04	1 mês	Abri/15 à dez/15
8	1) Estudo op. 8 n. 12	A. Scriabin (1872-1915)	27:31	5 meses	Jan/15 à jun/15

	2) Toada (da 3ª Suíte Brasileira)	L. Fernandez (1897-1948)	25:58	1 mês	Mai/15 à jun/15
9	1) Sonata K 310 1º movimento	A. Mozart (1756-1791)	22:47	2 meses	Fev/15 à jun/15
	2) Ballade op. 10 n.3	J. Brahms (1833-1897)	29:56	2 meses	Fev/15 à jun/15
10	1) Sonata op. 36 n. 2 1º movimento	S. Rachmaninoff (1873-1943)	53:05	maio	Abri/15 à jun/15
	2) Sonata op. 57 n. 23 3º movimento	L. V. Beethoven (1770-1827)	56:50	abril	Mai/15 à jun/15
11	1) Prelúdio op. 23 n. 2	S. Rachmaninoff (1873-1943)	36:05	3 meses	Jan/15 à set/15
	2) Polonaise op. 40 n. 2	F. Chopin (1810-1849)	36:13	3 meses	Jan/15 à set/15
12	1) Sonata K 332 3º movimento	A. Mozart (1756-1791)	22:34	3 meses	Jan/15 à nov/15
	2) Variação op 2 n. 9 (de Variações sobre um tema original)	J. Brahms (1833-1897)	45:30	3 meses	Jan/15 à nov/15
13	1) Prélude (de Pour le piano)	C. Debussy (1862-1918)	32:54	1 mês	Abr/15 à nov/15
	2) Impromptu op. 90 n.1	F. Schubert (1797-1828)	29:24	2 meses	Mar/15 à nov/15
14	1) Fuga BWV 853 n. 8 (do Cravo Bem Temperado)	J. S. Bach (1685-1750)	28:51	3 semanas	Abri/15 à out/15
	2) Fantasia	C.P. E. Bach (1714-1788)	34:30	1 mês	Mar/15 à out/15
15	1) Ballade op. 47 n. 3	F. Chopin (1810-1849)	55:22	3 meses	Jan/15 à out/15
	2) Sonata op. 2 n. 1 2º movimento	L. V. Beethoven (1770-1827)	59:03	3 meses	Jan/15 à out/15
16	1) Suíte op. 14 n. 1	B. Bartók (1881-1945)	30:28	1 semana	Abr/15 à out/15
	2) Prelúdio n. 1	C. Santoro (1919-1989)	33:34	1 semana	Abr/15 à out/15
17	1) Prelúdio op. 23 n. 9	S. Rachmaninoff (1873-1943)	33:05	11 meses	Dez/14 à out/15
	2) Sonata em B menor (S.178)	F. Liszt (1811-1886)	18:01	8 meses	Fev/15 à out/15

18	1) Sonata n. 2 1º movimento	C. Guerra-Peixe (1914-1993)	33:53	1 mês	Dez/14 à Jan/15
	Não gravou	---	---	---	---

Tabela 5 - Cronograma da coleta de dados 1 – abril a dezembro/2015

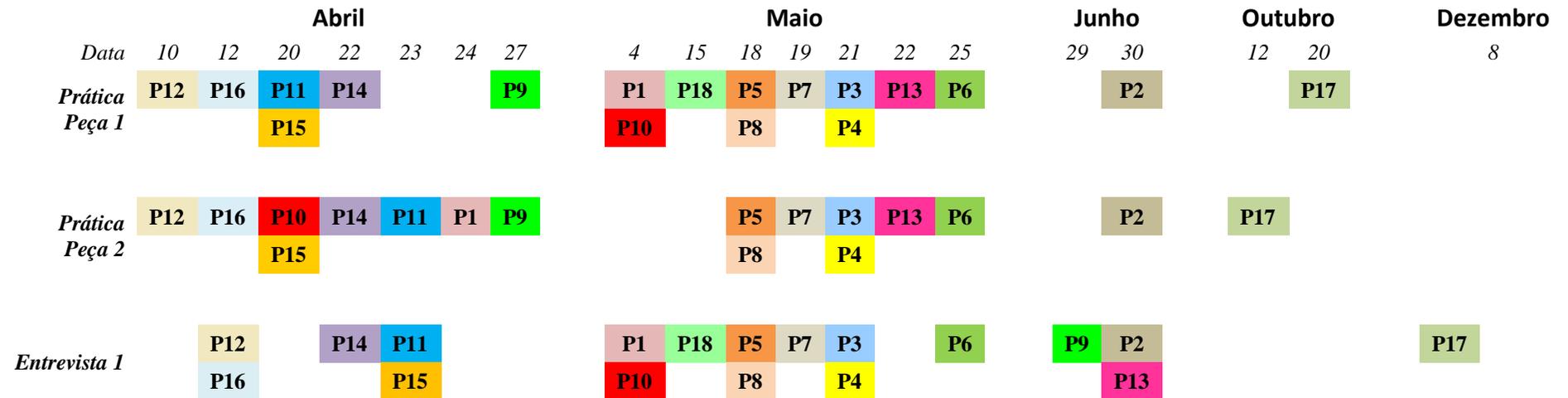
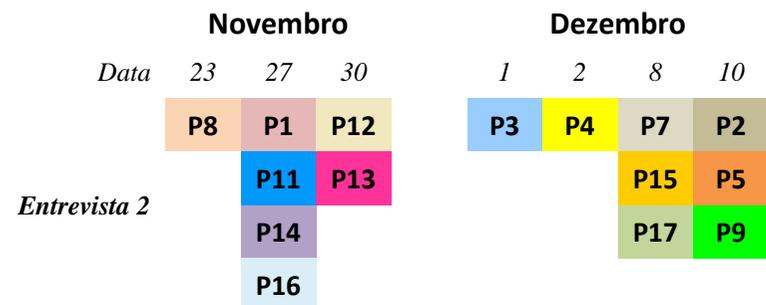


Tabela 6 - Cronograma da coleta de dados 2 – novembro a dezembro/2015



2.2.1 Seleção dos casos

A fim de analisar e discutir em profundidade o fenômeno da prática pianística e seus aspectos de deliberação em função do nível de expertise, quatro casos foram selecionados dentre o conjunto de dados obtidos, considerando os seguintes critérios: (1) potencial representatividade de níveis distintos de expertise conforme a formação dos sujeitos e o tempo de prática acumulado ao longo da vida¹⁴ (Tabela 3); (2) engajamento na coleta de dados, considerando a desinibição dos sujeitos durante as gravações das sessões de prática e entrevistas; (3) mortalidade da amostra na qual os participantes que não concluíram as etapas de coleta de dados foram descartados da análise. Dentre os 18 participantes, P3, P9, P13 e P17 foram selecionados, representando respectivamente um aluno do curso de Extensão, um da Graduação, um da Pós-graduação e um profissional/docente.

2.3 Transcrição e análise dos dados

Para a investigação do fenômeno, os dados das sessões de prática dos quatro participantes foram tratados com maior atenção, visto que é nas gravações que o fenômeno é explicitado diretamente. As entrevistas foram tratadas como dados complementares para dialogar com a prática, pois fornecem informações relevantes ao entendimento da mesma, porém, de forma indireta, isto é, sem constituir a essência da natureza do fenômeno. O tratamento do conjunto de dados é detalhado a seguir.

2.3.1 Sessões de prática: da abordagem fenomenológica a análise baseada em métodos mistos (qualitativos e quantitativos).

Giorgi e Giorgi (2008) afirmam que os dados de uma pesquisa fenomenológica devem ser interpretados como descrições retrospectivas do fenômeno. Descrever consiste em narrar o que se vê com autenticidade e transparência, sem negligenciar qualquer aspecto, se atendo unicamente à experiência do sujeito (DEPRAZ, 2007). Nesta perspectiva, a análise dos dados deve traduzir a(s) experiência(s) do(s) sujeito(s) com o(s) objeto(s), não como mera

¹⁴ Segundo Hallam (1997), o tempo de prática acumulado ao longo da vida é um fator determinante para o nível de expertise atingido.

descrição de fatos, mas sim efetuando a *epoché* para extrair e explicitar a objetividade contida nestas experiências, ou seja, reduzir às *essências* (CLIFTON, 1983).

De acordo com Smith e Osborn (2008), a abordagem fenomenológica requer um constante trabalho hermenêutico pelo qual o pesquisador se coloca no lugar do sujeito para dar sentido à experiência comunicada nos dados. Giorgi e Giorgi (2008) propõem quatro passos para fazê-la, os quais foram empregados nesta pesquisa acerca da análise das sessões de prática, apresentadas a seguir:

1) *Descrever os dados na íntegra e numa perspectiva holística:* transcrição das sessões de prática acerca dos eventos ocorridos, narrados em forma de descrição.

2) *Constituição de unidades de significado:* segmentar as descrições em unidades de significado para o pesquisador conforme o objetivo da pesquisa. Na análise das sessões de prática, esta segmentação deu-se especificamente em dois enfoques:

A) *Foco de atenção* – unidades constituídas e estabelecidas conforme com a lógica do observador (a doutoranda) em dependência do foco de atenção demonstrado pelo(s) participante(s) na interação com a(s) obra(s) estudada(s) e as ações empreendidas na prática:

(a) Objetivos implícitos dos participantes em termos de: decodificação e qualidade de realização das indicações da partitura/outras, intenções musicais/expressivas, monitoramento aural do resultado sonoro, e supervisão dos movimentos gestuais/postura, bem como variáveis hipotéticas dos níveis de concentração e engajamento dos participantes nos objetivos propostos;

B) *Organização da prática:*

(a) Delimitação de segmentos: trechos definidos em acordo/desacordo com a estrutura formal da obra (motivos; frases, seções, etc.), demarcados a partir do número de compassos, bem como a quantidade de repetições dos mesmos;

(b) Tempo de prática: contagem em minutos e segundos (tempo inicial e final) da duração dos eventos da prática em função dos objetivos implícitos e/ou segmentos;

(c) Estratégias de estudo adotadas e comportamentos recorrentes.

Para organização e transcrição dos dados, uma tabela foi elaborada com base nos passos 1 e 2 acima mencionados. A Tabela 7 apresenta a análise dos dados de um dos participantes como exemplificação do procedimento:

Tabela 7 - Organização e tabulação dos dados (descrição e unidades de significado)

Unidade de significado	Descrição	Observações	Tempo Inicial (min)	Tempo Final (min)	Tempo Total (min)
A Monitoramento de movimentos de punho da mão direita (segmento c.22-34)	<p>Toca 1x dos c.22-28, só a mão direita (md), bem devagar, com movimentos de punho amplos e circulares, apoiando na primeira semicolcheia de cada grupo de 4 semicolcheias. Ressalta tempo forte do c.26, acentuando e retendo o tempo;</p> <p>Toca 1x do c.22-34 só a md, pouco mais rápido, mantendo os movimentos circulares. À medida que a md se desloca pra região central do piano, os movimentos circulares diminuem (ou quase desaparecem).</p> <p>Toca 1x do c.30-34, só a md, devagar . Desta vez mantém os movimentos circulares mesmo na região central.</p>	<p>Cuidado e clareza na realização das articulações, dinâmicas e contorno melódico.</p> <p>A atenção ao andamento rápido parece diminuir a atenção sobre os movimentos e contorno melódico.</p>	0:58	3:57	2:59

3) Conectar as unidades: estabelecer conexões entre as unidades de significados semelhantes, articulando-as de forma que possibilite extrair a objetividade do fenômeno (*essências*) implícita nestas unidades. A partir da análise de dados até então realizada, essas unidades de significado emergentes das experiências dos participantes apresentaram *essências* do fenômeno da prática em forma de *categorias psicossensoriais*. As *categorias psicossensoriais*, assim chamadas por englobarem aspectos de natureza psicológica e sensorial, caracterizam-se como comportamentos, ações e desvios constatados nas sessões de práticas observadas independentemente do nível de expertise dos participantes, a saber: *testar, repetir, isolar, ajustar, alternar, parar, explorar, dispersão e lapso*, as quais serão detalhadas e discutidas no capítulo de Resultados e Discussões.

Nesta etapa de conexão das unidades de significado, a análise dos dados foi aprofundada com base em métodos mistos, abordando os dados qualitativamente e quantitativamente. Para Gerling e Santos (2010) os métodos mistos na pesquisa em práticas interpretativas consideram a interpretação construtivista dos processos e suas relações de sentidos e significados, demonstrando tensões, contradições e complementariedade em torno da investigação, bem como abrangem desvios parte do desempenho diferenciado e idiossincrático de cada participante. Assim, para cada categoria psicossensorial foram

contabilizadas as incidências observadas em cada sessão de prática, as quais foram tabulados e tratados em termos de estatística descritiva com o software OriginLab® 8.5, cujos dados resultaram nos gráficos apresentados e no capítulo de Resultados e Discussões. O software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)®, versão 18.0 foi empregado para as análises de estatística inferencial.

4) *Descrever sobre o fenômeno e suas essências*: descrição do fenômeno e suas essências, materializada no capítulo de Resultados e Discussões.

2.3.2 *Entrevistas*

As entrevistas 1 e 2, transcritas na íntegra, bem como as anotações nas partituras fornecidas pelos participantes, auxiliaram a doutoranda a estabelecer as unidades de significado das sessões de prática gravadas. Ademais, a entrevistas também revelaram informações importantes para a discussão da prática dos participantes e expertise, as quais, dentro do possível, foram dialogadas com a literatura consultada.

Os resultados obtidos serão apresentados e discutidos a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Trajetória Pessoal e Abordagem de Prática dos Participantes

3.1.1 Aluno do Curso de Extensão em Instrumentos Musicais – P3

O interesse de P3 em estudar música surgiu por volta dos seus 8 anos de idade a partir de suas experiências lúdicas com um teclado eletrônico de seu pai¹⁵. P3 contou que chegou a fazer uma ou duas aulas de teclado, mas que logo ficou sem professor. Segundo P3, o desejo em tocar piano também crescia a partir da escuta de músicas de Jazz e músicas eruditas do Romantismo pela TV, executadas neste instrumento que mais lhe impressionava. P3 passou, então, a estudar por conta própria:

Eu estudava sozinho e, claro, não desenvolvi tanto quanto deveria, mas eu procurava entender bastante de música porque sempre gostei, eu tocava um pouquinho de violão, um pouquinho de teclado, só que sempre gostei mais do piano mesmo. (P3, entrevista 2)

Nessa experiência, P3 contou que tirava de ouvido a harmonia e a melodia de músicas da igreja e músicas populares. Para atender o desejo de sua mãe, aos 13 anos P3 ingressou numa escola de música para fazer aulas de violino, na qual também fazia aulas de canto coral, teoria e percepção¹⁶:

(...) comecei a fazer aula de violino e comecei a conhecer outras coisas da música, só que onde eu estudava violino tinha um piano do lado e eu ficava muito mais interessado em tocar no piano do que em estudar violino. (...) Fiz um ano de aula de violino, um semestre fiquei sem o instrumento, fiquei só cantando. (P3, entrevista 2)

Segundo P3, durante este período a escola não tinha um professor de piano, mas sua professora de canto coral era pianista e lhe deu algumas peças de piano para ler e orientações de como estudar. P3 conta que ela lhe ensinou a manter a forma da mão no piano, e que com ela também aprendeu estudos, escalas e alguns dedilhados, como por exemplo, tocar as teclas brancas com o polegar em passagens intercaladas com muitas teclas pretas. Outra orientação recebida diz respeito à realização de dinâmicas, que aparentemente não foi de fácil assimilação para P3:

¹⁵ Em relação à literatura consultada em termos de aquisição de expertise, confirma-se aqui a afirmação de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) sobre a inserção na área do domínio de conhecimento, de que esta ocorre por meio de experiências lúdicas, seguida da instrução formal.

¹⁶ Confirma-se, ainda, a importância da família no contexto da aprendizagem, dentre elas, o favorecimento ao contato com atividades lúdicas e formais em música, tal como apontada por Gembris e Davidson (2002).

Quando eu comecei a ter aulas, a professora começou a me falar sobre dinâmicas e coisas assim. Às vezes eu via alguém tocando rápido e, “Bah, olha só, professora, que legal!”, e ela me falava que às vezes a dinâmica era mais difícil que a rapidez, e eu ficava pensando “tá, mas como?”, porque na minha mente era mais difícil tocar rápido do que dinâmica, mas na verdade a dinâmica é aonde a pessoa vai mostrar o jeito da pessoa tocar, como é que a pessoa tá tocando. A dinâmica é aonde a pessoa mais mostra, apesar de uns tocarem mais rápido e outros, mais lento. (P3, entrevista 1)

A partir desses depoimentos, pressupõe-se que em suas experiências prévias de escuta de Jazz e daquele que considera Romântico, seu interesse e foco de atenção estavam mais voltados para o viés do virtuosismo técnico do que o expressivo. É compreensível que a dificuldade inicial de P3 em aceitar o argumento da professora emergia pelo fato de que ela estava lhe destacando um aspecto que, aparentemente, não lhe fazia sentido, mas que parece ter sido considerado por P3 ao reconhecer-lhe alguma importância idiossincrática em termos de performance.

Durante esse período, P3 ressaltou que lidar com o repertório dito erudito não foi uma tarefa simples em função da maior demanda de tempo para ler e aprender as peças, mesmo que anteriormente dissesse conhecê-lo um pouco a partir da escuta por interesse próprio e do que ouvia na escola de música em que estudava:

Ah, eu estava acostumado com coisas mais populares, tirar de ouvido e coisas assim. Na minha forma de ver, as peças que eu tocava eram fáceis, não eram coisas que deveriam exigir tanto, mas como eu não tinha contato com aquilo ali, era difícil para mim, foi bem difícil para eu me encaixar e ficava bem nervoso, e às vezes frustrado porque demorava em aprender uma peça. Quando comecei a ler partitura, aprendi aquela Sonatina n. 6, de Clementi, e levei três meses para ler o primeiro movimento; eu ficava meio triste com isso porque eu queria saber tocar mais músicas. (P3, entrevista 2)

A experiência de P3 com a Sonatina nº 6 de M. Clementi (1752-1832) fora-lhe tão frustrante que ele demonstrou certa aversão pelo compositor ao ser questionado sobre que obras e/ou compositores menos gostou de tocar:

Foi Clementi porque nunca vi nada, na verdade a única coisa que eu vi de Clementi até hoje - nunca pesquisei nada sobre ele, a única coisa que ouvi foram as Sonatinas que são bem simples, não é que não tenha gostado de tocar é porque foi a primeira peça que eu li inteira, sabe? Mas hoje só por exercício de leitura que eu pegaria de novo, sabe? Não que eu não goste, mas é porque eu nunca estudei assim. (P3, entrevista 2)

É interessante notar que, pela fala acima, a experiência de P3 com apenas uma Sonatina fora-lhe suficiente para descartar a possibilidade de estudar outras obras de Clementi ou para considerá-lo apenas como um exercício de leitura: a dificuldade fora-lhe tão negativamente intensa que P3 parece vislumbrar a leitura como a única questão possível de ser trabalhada com as demais Sonatinas do compositor. O fato de P3 considerá-las como “bem

simples” pode ser entendido tanto como um indício de que o desafio da leitura é um aspecto possivelmente já superado, como ainda pode-se imaginar que existe até algum menosprezo para sustentar sua posição menos favorável ao compositor, também justificada na alegação do desconhecimento de outras obras.

P3 permaneceu estudando nessa mesma escola por dois anos, mas somente no último semestre teve sua primeira professora de piano regularmente, aos seus 14-15 anos de idade. Com essa professora, P3 destacou ter aprendido alguns aspectos que considera estarem incorporados à sua prática atual:

Às vezes quando tem uma parte muito dramática ela me ensinou a prender na barriga e ela falou que funcionava quando eu fazia igual funcionava com ela quando fazia. Nessas partes mais dramáticas assim [*toca no piano os c.35-38 da Consolação S.172-III de F. Liszt*], eu tento seguir o que ela me falava (...). Tipo usando o apoio (...). Eu penso bastante nisso quando estou fazendo uma parte dramática para eu aprender. No Bach ela falava sobre as ligaduras, de deixar graus conjuntos mais ligados e tal... Eu sigo bastante essas coisas quando estou estudando. (...) Coisas simples como estudar com mãos separadas, na verdade, todo professor bate nessa tecla e ela me falava bastante sobre fazer isso (P3, entrevista 2)

Ao se referir às “partes mais dramáticas”, P3 parece fazer conexão com este recurso de prender a barriga à intenção de realização expressiva, visto que, na partitura do trecho da obra tocado na fala anterior há uma indicação da edição com o termo *expressivo*. Se este recurso é algo de fato incorporado à sua prática, é possível que P3 o utilize em quaisquer outros momentos em que desejar ser expressivo, não o restringindo apenas à intenção de soar “dramático”. Quanto à articulação em Bach, P3 não se referiu a nenhuma obra específica, mas pareceu ter acolhido a orientação de sua professora sem restrições; porém, não se sabe se P3 também tem consciência do uso da articulação em outras peças e/ou compositores, uma vez ele não disse nada a respeito.

Com aspirações em crescer musicalmente e seguir carreira, em seguida, P3 ingressou no Curso de Extensão em Instrumentos Musicais da UFRGS, no qual cursava o 3º semestre em piano durante a coleta de dados, aos 16 anos de idade; paralelamente, P3 também participava de algumas aulas da disciplina “Seminário de Execução Instrumental” do curso de Graduação/bacharelado em Piano da UFRGS como ouvinte. Durante a coleta de dados, P3 estava estudando o seguinte repertório:

- Sinfonia n.12 – J. S. Bach (1685-1750)
- Sonata KV545 – A. Mozart (1756-1791)
- Sonata op. 2 n.1 / Allegro – L. V. Beethoven (1770-1827)*

- Estampes / Jardins sous la Pluie – C. Debussy (1862-1918)*
- Polonaise op. 26 n.1 – F. Chopin (1810-1849)
- Consolação S.172, III – F. Liszt (1811-1886)*
- Ponteio n.8 – C. Guarnieri (1907-1993)*

As obras indicadas com asteriscos foram escolhidas por P3, que expressou ao seu professor o desejo de tocá-las, (a Sonata de Beethoven foi escolhida pelo professor após P3 expressar sua vontade em aprender alguma obra desse compositor) e as demais, foram definidas pelo professor. É interessante observar que P3 estudava um repertório complexo e/ou adiantado para quem tocava piano formalmente há apenas um ano e meio, o que sugere um rápido desenvolvimento de habilidades do participante no instrumento, talvez desencadeado/fomentado pelas suas experiências informais com a música vivenciadas previamente. Ao mencionar sobre sua relação com o repertório atual, P3 apontou alguns desafios vivenciados:

Liszt foi a primeira vez que toquei figurações rítmicas diferentes, três aqui [*mostra a mão esquerda*] e dois ou quatro aqui [*mostra a mão direita*]... Questões rítmicas e de performance. No Mozart [*foi*] a questão do tempo. O Bach, como tocar melhor mesmo, (...) eu acho que em questão de articulação, me ajudou. E o Beethoven, as variações de intensidade bem *cremosa*(?): uma hora piano e cresce bem em um período de tempo bem curto para a fortíssimo, eu acho que isso mais ou menos. Manter e regular o tempo, coisas que na verdade em todas as peças me ajudaram; porque eu estudei parte do Debussy assim, tentando deixar regular o tempo, em Mozart também. (P3, entrevista 2)

Observa-se na fala acima que, além dos novos desafios com as polirritmias em Liszt e com a estabilidade da pulsação em Mozart e em Debussy, lidar com as articulações e com as dinâmicas – referenciadas em Bach e Beethoven, respectivamente - ainda parecia ser algo difícil para P3, mesmo que estes aspectos tivessem sido propostos por suas professoras anteriores. P3 salientou que estes, dentre outros aspectos, continuaram a ser trabalhados com seu professor do Curso de Extensão:

(...) É, com ele [*professor*], questões de dinâmica, de articulação, tem sido bem interessante; pedal também ele tem trabalhado um pouco comigo; o pedal é mais difícil para mim do que os outros critérios. Eu acho que basicamente isso, questões de intensidade [*e*] de fraseado. Ele [*o professor*] tem me proporcionado um ótimo desenvolvimento na questão dos fraseados nas peças, a continuidade. (P3, entrevista 2)

P3 não entrou em detalhes sobre como lidou com os novos desafios (polirritmias, estabilidade da pulsação e pedalização), e/ou se os tinha superado. Contudo, ao comentar sobre que peças considera ter tocado bem, P3 expressou satisfação com três delas por algum aprendizado e/ou amadurecimento no piano que estas peças lhe proporcionaram:

O Liszt eu acho que pelo fato de ser uma peça que pede pra gente uma expressão maior e eu gosto de peças assim. O Mozart eu gostei porque eu consegui seguir o tempo corretamente, às vezes escuto em gravações as pessoas tocando e é difícil deixar o tempo sem correr ou atrasar às vezes. Eu gostei também do Bach porque, na verdade, eu não me lembro bem dos resultados, mas eu acho que agora estou conseguindo fazer fraseado, separar as vozes e fazer tudo isso melhor, sabe? Ligado, desligado... A articulação eu também estou conseguindo fazer bem melhor do que antes. (P3, entrevista 2).

Segundo P3, a Consolação S.172 III de Liszt e a Sonata KV545 de Mozart são peças que foram estudadas desde o primeiro semestre de 2015, período da primeira entrevista; é provável que o estudo da Sinfonia n.12 de Bach também tenha iniciado na mesma época, e que as demais obras de seu repertório contassem com menor tempo de preparação, embora P3 não tenha fornecido essa última informação. Supostamente, a satisfação de P3 com essas peças pode, ainda, ser compreendida tanto por ele sentir ter realizado um bom trabalho com essas obras em função do maior tempo de preparação das mesmas, tanto pelo fato de como ele enxerga sobre seu próprio crescimento no piano: ser expressivo, lidar com a pulsação, fraseado e articulações nas obras citadas, foram aspectos apontados por P3 como conquistas que talvez o fizesse se sentir mais preparado enquanto pianista do que já estivera até então.

P3 disse ainda ter gostado mais de tocar Liszt, Mozart e Beethoven, por achar que são “peças mais novas” e que “mexem com mais coisas” (P3, entrevista 2), destacando:

Por exemplo: Mozart é bem brincalhão e Bach é um cara bem sério me parece, bem quadrado, eu gosto de coisas mais redondas. Em performance de Bach, que estudei até hoje, era mais parecido com coisas mais para estudo do que focado assim... É música... Bom, eu gosto de coisas modernas na verdade, bem moderno e não muito forte... (P3, entrevista 2).

As peças dos compositores acima mencionados parecem ser consideradas “mais novas” talvez por P3 ter maior afinidade e/ou familiaridade com elas: em Liszt, é possível associar alguma familiaridade que remonte às referências auditivas prévias de P3 as quais circundavam obras do Romantismo. Sobre “mexer com mais coisas”, P3 parece relacionar esse algo a mais com caráter da obra que ele entende ser possível expressar numa situação de performance, tanto visto na fala “bem brincalhão”, quanto em “mais redondo/mais quadrado”: a música de Bach parece ser algo tão distante à P3 que ele é capaz apenas de considera-lo um estudo, inapropriado para uma situação de performance.

Para a participação dessa pesquisa, P3 escolheu gravar a prática das obras Consolação S.172, III, e o primeiro movimento da Sonata KV545 (Allegro), sendo a última considerada pelo participante como mais desafiadora. A prática dessas obras será discutida a seguir, após a breve apresentação da abordagem da prática de P3.

3.1.1.1 Abordagem da prática

Na primeira entrevista, P3 expressou a dificuldade de organizar seus estudos semanais em termos de gerenciamento de tempo:

Eu me assento no piano, e daí eu começo a ver os pontos onde eu estou errando, e quando vejo, estou estudando, e eu fico horas e horas estudando, e eu não vejo passar o tempo. Só que, quando eu pauto o tempo, e pego o celular pra ver a hora, quanto tempo faz que eu estou estudando, eu estudo uma hora, uma hora e meia no máximo, e eu começo a cansar, sabe? E “ah, ainda não chegou nem uma hora e meia!” e eu quero estudar três horas, porque meu objetivo é bem maior. Eu não sei qual é o problema disso. (P3, entrevista 1)

P3 disse ainda que não conseguia estudar por uma hora/uma hora e meia sem interrupções, como também relatou a dificuldade em retomar a atenção no seu estudo quando é interrompido; embora o participante desconhecesse a causa de seu cansaço, essa aparentemente estaria relacionada aos efeitos negativos de uma prática massiva e sem intervalos, tal como aponta a literatura:

A quantidade de horas de estudo para cada pianista depende tempo em que é capaz de manter concentração ininterrupta e do seu nível de condicionamento físico. Por exemplo, a necessidade de estudar um repertório em curto período de tempo, faz com que haja um excesso de prática. Contudo, os efeitos negativos dessa sobrecarga poderão ser minimizados caso o músico faça intervalos regulares e exercícios de alongamentos. (PARRY, 2005, p.49)

Para sanar essa dificuldade, P3 relatou estar testando uma forma de deixar seu estudo mais “pré-moldado” (P3, entrevista 1) escrevendo num papel o que precisa estudar e tentando encontrar uma forma melhor de fazê-lo; entretanto, não detalhou como tem feito isso e se tem sido eficaz.

Na segunda entrevista, realizada no semestre seguinte à primeira, P3 ainda manteve a intenção de estudar por mais tempo, e apontou outros objetivos:

Eu quero ter uma leitura bem melhor do que tenho e conseguir tocar melhor, mostrar um resultado melhor do que tenho mostrado, conseguir estudar mais tempo, sempre acho que é pouco o tempo que estudo, sempre penso em uma forma de estudar que vá me ajudar a melhorar. (P3, entrevista 2).

Ao ser questionado sobre o que tem feito para alcançar esses objetivos, P3 explicou as mudanças na sua forma de abordar a prática, detalhando a estratégia anteriormente citada:

(...) Eu via que às vezes me ocupava tempo eu olhar a música inteira sem olhar direto no problema. Então, eu peguei uma folha e escrevi os compassos, escrevi o que eu deveria arrumar e acho que isso me deu bastante resultado. Fiz isso nessas duas peças, Bach [*Sinfonia n.12*] e Beethoven [*Sonata op.2 n.1*], porque eu ficava perdido; (...) o meu professor tinha me dado alguns conselhos para eu me ajeitar no que tinha lido, daí eu ia pegar o Bach, aí eu ajeitava um pouquinho o que eu tinha lido e aí ia ler o restante (...). Daí coloquei assim: no Bach, por exemplo, “eu vou terminar de ler, investir no término da leitura”, eu vou investir até eu achar que

investi bastante nisso, depois em ajeitar os compassos, e “ah, isso aqui tá ruim!”, daí eu ia direto no problema. (P3, entrevista 2)

P3 parece ter contado com alguma ajuda de seu professor para organizar sua prática, que antes se limitava em tocar a música do começo ao fim; segundo Hallam (1997), a execução da música na íntegra é um aspecto característico da prática de músicos novatos. Por outro lado, escrever os pontos a serem melhorados é um meio de estabelecer metas e objetivos, que, de acordo com Jørgensen (2005), corresponde à estratégia de planejamento e preparação da prática. Nota-se aqui que a forma de organizar e abordar a prática são fatores aparentemente desconhecidos ou sem sistematização para um aluno de Extensão; em função da pouca autonomia do aluno, observa-se ainda o quanto é necessário que um professor o oriente nesse sentido para que sua prática seja mais eficiente.

P3 acrescentou que nem sempre consegue manter uma rotina ao longo do semestre, mas que tenta ser disciplinado nos horários, bem como, tocar todo o repertório diariamente:

(...) eu pego uma folha separada e escrevo os horários, por exemplo: (...) “tanto tempo do Bach tal dia, tanto tempo de Bach tal dia”, daí, quatro dias por semana tanto tempo daquilo ali era um tempo obrigatório, tanto tempo de tal peça, tanto tempo de outra, assim ia. Sempre estudava e pelo menos passava todos os dias as peças, nunca era “vou estudar só quatro vezes aquela peça por semana”, sempre estudava assim. (P3, entrevista 2).

Em termos de tempo de prática, P3 costuma estudar regularmente, numa média de 3-4 horas diárias, intercalando períodos de descanso; quando sente necessidade, disse dormir um pouco e depois retomar o estudo. Eventualmente, em função das atividades escolares, estuda no mínimo por 1 hora diária, e raramente estudar por até 5 horas. Observa-se aqui que, o objetivo anterior de P3 em conseguir estudar por mais que 1 hora e meia foi atingido, como também ele pareceu ter encontrado a forma de lidar com seu cansaço: os períodos regulares de descanso e de sonecas intercalados ao longo do estudo, os quais são aspectos integrantes da prática deliberada apontados por Ericsson, Krampe e Tresh-Römer (1993).

Sobre a aprendizagem de uma peça, o participante foi indagado se ele acreditava existir uma ordem ou hierarquia de informações a serem aprendidas, e respondeu:

Existem ordens que não são rigorosas, mas a pessoa tem que chegar num ponto onde ela está tocando legal, só que a ordem como ela vai fazer isso não é uma coisa “pautada”, não é algo que o universo “dá”, a pessoa pode criar a ordem. Quando uma pessoa pega uma peça, primeiro ela vai ler, depois vai aperfeiçoar, mas, acho que como ela vai aperfeiçoar é ela quem diz, só que claro, juntamente com o professor, né? Existe, mas é uma coisa meio escondida. A pessoa não vai começar estudando uma peça e já ir estudando todos os tópicos de musicalidade da música, a pessoa não vai “riscando” e já ir vendo tudo o que vai trabalhar, né? Acho que não é isso, né? Mas acho que não existe uma ordem exata pra isso. (P3, entrevista 1).

A fala de P3 revela a forma como ele pensa seu próprio processo de aprendizagem de uma obra: ele entende que o objetivo final é tocar a peça bem (“tocar legal”), mas não sabe de que forma alcançar esse objetivo, pois parece ser um caminho oculto ou sem sistematização. Nesse âmbito, a fala de P3 expressa sua limitação em vislumbrar e lidar com a peça num todo: quando diz que uma pessoa não vai conseguir ver todos os aspectos que precisam ser trabalhados, ou quando diz que o aperfeiçoamento é feito em conjunto com o professor, P3 está expressando suas próprias dificuldades e sua autonomia pouco suficiente, e, por se enxergar dessa forma, acredita que estes aspectos sejam iguais para as outras pessoas. P3 ainda acrescentou:

A pessoa vai ler a música, depois ela vai ver se está acentuando muito acentuado alguma nota que não é no tempo forte. Depois ela vai tocar partes, vai separar as intensidades, vai tocar lento, depois, vai começar a tocar mais rápido, existem coisas assim, eu acho que isso são coisas comuns que levam uma pessoa a crescer, eu acho. É uma ordem que existe. (P3, entrevista 1)

Novamente, ao referir-se à outra pessoa, P3 revela ainda mais sobre sua própria prática: a ordem “escondida” parece ser ler a música com atenção sobre alguns detalhes (acentos, nesse caso), depois tocar por partes, acrescentar as dinâmicas, estudar devagar e, por fim, apressar. Esta parece ser a abordagem da prática de P3, segundo relatou em entrevista. Ambas as falas acima são consonantes às características de um iniciante avançado, sustentadas pela literatura: pouca atenção para a compreensão global da situação e atenção sobre detalhes locais (ELLIOTT, 1995), tratamento dos aspectos de um contexto de forma isolada (LESTER, 2005), pouca autonomia e necessidade de supervisão para lidar com a tarefa (DREYFUS; DREYFY, 1981; ELLIOTT, 1995; LESTER, 2005).

A) Sonata KV545 / Allegro – A. Mozart (1756-1791): a peça mais desafiadora

A escolha dessa Sonata para compor o repertório de P3 deu-se por parte de seu professor de piano do Curso de Extensão. No momento da gravação da sessão de prática, a obra contava com pouco mais de dois meses de estudo, pois P3 havia praticado durante as férias assim que soube da escolha do professor e disse ter tocado uma parte já na primeira aula do semestre (março/2015). Sobre a prática desta obra, P3 contou que em primeiro lugar gostaria de não errar nenhuma parte da música, e que, quando erra, sente vontade de “voltar

nela e tocar, tocar, tocar até conseguir fazer certo”¹⁷ (P3, entrevista 1). Entretanto, P3 parece reconhecer que este tipo de estudo não é de todo eficiente para não errar durante a execução da obra:

Por exemplo, essa parte aqui [*toca o c.35*], aqui eu erro o dedilhado. Isso eu poderia até consertar, só que quando eu vou tocar a música depois de ter consertado alguns erros, mesmo assim às vezes eu erro, e não é sempre na mesma parte, então não tem como eu consertar e parar, e ‘ah, eu vou tocar de novo e eu vou errar essa parte e vou consertar’, mas às vezes eu erro partes diferentes, e isso complica um pouco. (P3, entrevista 1)

A fala de P3 acima é consonante às características de novato sobre ignorar erros e continuar tocando a peça sem corrigi-los, conforme aponta Hallam (1997) e Kruse-Weber e Parncutt (2013): ao postergar a correção de um problema (dedilhado) para uma etapa futura, P3 “estuda” o erro de forma que esse é (pode ser) aprendido e torna(r)-se parte da performance. Ao ser questionado sobre de que forma ele lida com esses erros que continuam a acontecer, P3 citou algumas abordagens que lhe são mais eficazes, porém, não as realiza com frequência, como também não as empregou durante a sessão de prática observada:

Não o que mais eu faça, mas o que mais funciona é eu pegar um trecho e toca lento e ir tocando rápido; às vezes eu uso metrônomo. Acho que isso é o que mais me ajuda. Eu não sei se é porque eu toco aquela parte um milhão de vezes, mas se eu simplesmente tocar aquela parte um milhão de vezes, eu vou errar sempre, agora, se eu fizer isso, acho que é o que mais funciona pra mim. (P3, entrevista 1)

P3 também disse recorrer à ajuda de seu professor para esclarecer dúvidas, mas acrescentou que às vezes não faz isso por esquecimento¹⁸. Além de não errar, outro desafio relatado por P3 diz respeito ao seu envolvimento expressivo com a obra, que em um primeiro momento pareceu estar relacionado com a sua impressão pessoal em função da estrutura da mesma:

[*O Liszt*] é uma coisa sentimental (...) é uma coisa mais fácil de entrar na música do que o Mozart. (...) O Mozart parece uma coisa pouco mais robótica do que o Liszt. (...) Eu não acho chato de tocar, mas é mais robótico porque já tem uma estrutura que já estava montada e ele criou uma música pouco diferente das que já existiam em cima daquela ‘pré-moldura’. (P3, entrevista 1)

Num segundo momento, ficou mais evidente que a dificuldade de P3 estava em realizar o caráter sugerido pelo seu professor a essa Sonata:

¹⁷ De fato, semelhante abordagem é também observada durante a sessão de prática na qual P3 repete insistentemente a linha da mão esquerda dos c.50-51 até acertar o dedilhado, e ao tentar tocar os mesmos compassos de mãos juntas, novamente erra.

¹⁸ P3 comentou sobre o dedilhado para a linha da mão esquerda dos c.50-51 (t.3-4), no qual ele fazia os dedos 5-1 para as notas Sib-Lá, e, após a ajuda do professor, passou a fazer 2-3, o que segundo P3, facilitou a execução da passagem.

(...) [*a sonata*] é uma coisa bem brincalhona, (...), não é uma coisa que eu *tenho* [*tenha*] que ficar prestando atenção, é uma coisa mais espontânea. (...) Ele [*o professor*] falou que é como se fosse uma brincadeira mais séria, uma coisa rica, assim, uma risadinha meio que controlada, e é espontâneo, e eu não consigo fazer tão bem isso. [*Toca c.1-19*] Não está [*estou*] mostrando bem o caráter dela; claro, depois que a gente vê bem a música, daí a gente consegue fazer melhor, parar de prestar atenção um pouco só nas notas e tal, é uma coisa mais espontânea. (P3, entrevista 1).

O impasse de P3 pareceu ser acatar o caráter proposto por seu professor, uma vez que ele não o sente como “brincalhão”, e sim como “robótico” em função de uma “pré-moldura” existente, a qual supostamente é uma alusão à estrutura da forma sonata. Ademais, a fala de P3 também dá indícios de que ele sente a necessidade de superar a execução correta das notas para depois conseguir lidar com o caráter, porém, P3 não entrou em detalhes sobre isso. Na segunda entrevista, P3 comentou ter adotado semelhante abordagem de tratamento dos aspectos musicais:

Na verdade quando eu estava estudando esta peça no semestre passado, primeiro eu priorizava a leitura e depois pensava em intensidade e às vezes acabava que eu nem dava tanta atenção. (P3, entrevista 2)

Essa forma de lidar com a tarefa tratando os aspectos do todo separadamente é consonante à postura de um iniciante avançado apontada por Lester (2005): para P3, o caráter e as dinâmicas (intensidades) não são aspectos manipulados simultaneamente à leitura das notas, e sim, tratados em separado. Essa abordagem segmentada também nos remete aos processos controlados e automáticos de Sternberg (2010): processos controlados correspondem àqueles que demandam maior esforço cognitivo e consciente, monitorados pela atenção - tais como tarefas novas e/ou complexas; os automáticos são aqueles que não requerem controle consciente da atenção, que demandam pouco ou nenhum esforço cognitivo (STERNBERG, 2010). No caso de P3, lidar com esses aspectos musicais concomitantemente parece ser uma tarefa complexa, pois, supostamente, todos esses estão sob processos controlados; por isso, P3 talvez sinta a necessidade de automatizar um desses aspectos (a leitura de notas) para posteriormente lidar com os demais, visto que ainda não consegue monitorá-los ao mesmo tempo.

Para P3, as duas obras gravadas para a pesquisa renderam-lhe desafios, mas ainda considerou a Sonata de Mozart (*Allegro*) como um pouco mais desafiadora “por causa da regularidade do tempo e fraseado, essas coisas técnicas que são bastante precisas do período” (P3, entrevista 2). Acerca da regularidade do tempo, P3 comentou ter utilizado o metrônomo para “por ela em ordem” (P3, entrevista 2), cujo uso fora-lhe eficaz, como também se tornou mais frequente ao longo do tempo: inicialmente por um escolha própria ao lembrar-se da

orientação de sua professora de canto coral sobre estudar com metrônomo, posteriormente pela ênfase à esse tipo de estudo dada pelo seu professor de Curso de Extensão. Sobre o fraseado, P3 mencionou atentar-se a esse aspecto a partir das exigências de seu professor:

Questões de saber onde é o ponto culminante, o ponto que deveria ser mais forte, questões de dinâmica nas escalas... (...). Acho que todos esses parâmetros técnicos, a intensidade, o fraseado, como disse, esta peça tem... O professor me incentivou bastante e exigiu o fraseado, a articulação. (...) Como eu disse: no início do semestre passado eu não dava tanta atenção pra isso porque eu priorizava a leitura. (P3, entrevista 2).

P3 comentou que lidar com o fraseado era algo que inicialmente lhe exigia tempo, mas que hoje é algo mais “automático” (P3, entrevista 2) porque o professor trabalhou com ele este aspecto. Segundo P3, seu professor lhe demonstrava como delinear o fraseado a partir da realização de dinâmicas internas não notadas na partitura; a partir das anotações a lápis na partitura de P3, essas dinâmicas parecem se referir à realização de *crescendo* e *decrescendo* nas frases e nas passagens escalares, cujo “ponto culminante” encontra-se na nota mais aguda, tal como vistos na figura abaixo:



Figura 6 - Trecho da partitura utilizada pelo participante – Sonata KV545/Allegro, c.1-9

De acordo com P3, o fraseado estudado nesse movimento (*Allegro*) foi algo importante para sua aprendizagem, visto que P3 utilizou desse conhecimento no estudo dos demais movimentos da obra:

Essa peça [*Allegro*], por exemplo, me diz bastante de como tocar Mozart porque os [*outros*] movimentos quando li também tive que procurar fazer mais a dinâmica, procurar fazer mais rápido isso, até porque sei que na peça ele não escreveu as indicações muito claras de onde fazer piano, onde fazer forte, e eu vejo mais sozinho e [*com*] o meu professor me auxiliando. Hoje eu consigo ver mais [*as dinâmicas*] justamente por causa da peça e de tudo que meu professor foi falando: tudo aquilo que fui estudando do primeiro movimento, já passo para os outros movimentos, e eu vejo quando escuto Mozart que o estudo desta peça é igual, tem um DNA, sempre repete aquela parte do DNA em todas as espécies e o resto muda, mas pouca coisa...

Tem parte do estudo que muda de peça quando vou tocar outro Mozart, mas tem uma parte que é igual DNA, e que se repete em todos os Mozart's. (P3, entrevista 2)

O “DNA” ao qual P3 se refere parece ser a lógica do fraseado que ele entende como padrão a ser reproduzido em outras peças de Mozart, nesse caso, o delineamento das dinâmicas internas das frases em tocar mais forte/mais fraco e em ressaltar pontos culminantes. A fala de P3 também dá indícios de algum desenvolvimento de sua autonomia acerca das dinâmicas que passaram a ser observadas mais por conta própria, embora P3 ainda conte com o auxílio e orientação de seu professor a esse respeito.

B) Consolação S.172 III – F. Liszt (1811-1886): a peça menos desafiadora

A Consolação S.172 III de Liszt era uma das peças ainda não tocada por P3 dentre aquelas dadas por sua antiga professora de canto coral. P3 contou que havia estudado um pouco a peça por conta própria durante as férias, e que pediu ao seu professor da Extensão para estudá-la ao longo do semestre; no momento da gravação da sessão de prática, a obra contava com 2 meses de estudo. Dentre as peças gravadas nessa pesquisa, P3 considerou essa obra como sendo pouco menos desafiadora em função desta ser uma peça tonal, mais próxima de suas referências auditivas e de seu gosto pessoal em termos expressivos:

(...) é que ela é mais moderna e talvez eu já tenha contato com músicas bem mais modernas e que não são tão complexas ou iguais a Liszt, mas são músicas que a gente escuta hoje e estamos bem mais acostumados. (...) estou acostumado a escutar peças que são tonais e tal... Então acho que essa coisa do costume é meio que o gosto de tocar aquela peça por causa da performance, eu acho que talvez seja por isso. (...). (...) essas peças mais novas eu acho que mexe com mais coisas. (...) acho que [*gosto mais*] pelo fato de ser uma peça que pede pra gente uma expressão maior, e eu gosto de peças assim.(P3, entrevista 2)

Ao mencionar sobre como tem estudado a peça, P3 afirmou que, naquele momento do estudo, sentia mais vontade de só tocá-la do início ao fim do que de estudá-la, pois já se sentia mais seguro em não errar notas (P3, entrevista 1). Pela fala de P3, essa forma de estudar parece estar presente no seu estudo quando quer ser se desprender da leitura das notas para ser expressivo/sentir a música ou simplesmente tocar sem estar fixo à partitura. Estudar tocando a peça na íntegra é, segundo Hallam (1997), um aspecto característico da prática de músicos novatos, que nesse caso, parece ser um comportamento natural à prática de P3, ao menos quando ele já sente segurança com a leitura de notas. Ademais, P3 demonstrou sua preocupação em estabelecer uma relação expressiva com a obra:

O Liszt eu posso tocar, só que uma pessoa da faculdade vai tocar muito melhor do que eu, né? É uma peça que muita gente toca, só que existe diferença de escutar uma pessoa e outra. Não é simplesmente ler. Então, acho que no modo de tocar eu posso

me aprofundar mais, melhorar o modo de tocar, o modo de sentir a música. (P3, entrevista 1)

A fala de P3 sugere que ele reconhece os limites de suas habilidades enquanto pianista, mas parece disposto a melhorar a sua forma de tocar, não somente lendo as notas, mas tentando expressar sua forma de sentir a música que toca. Para P3, a expressão é um fator relevante em termos idiossincráticos na performance, ao menos nessa peça, visto que considera leitura de notas insuficiente para diferenciar a execução da mesma obra por diferentes pessoas. De acordo com Dreyfys e Dreyfus (1981) e Lester (2005), a atribuição de maior ou menor relevância aos aspectos de um contexto, mesmo que tratados em partes, é uma ação característica de um nível de competência, que no caso de P3 parece começar a surgir na atribuição de relevância ao aspecto expressivo, sugerindo um sutil desenvolvimento de expertise.

Apesar de tê-la considerado como uma obra “mais fácil de entrar na música” (P3, entrevista 1) do que a Sonata KV545/Allegro de Mozart, P3 expressou sua dificuldade no estudo da obra, especificamente na realização das dinâmicas:

Pra mim é difícil, ainda, esse negócio de dinâmica; mesmo que eu faça, é difícil ainda! Dinâmica, *crescendo*... e às vezes eu tenho que fazer isso aqui [*toca a linha a mão direita dos c.8-10*] um pouquinho mais fraco pra chegar no lugar onde eu tenho que chegar. E isso é uma coisa muito importante no Liszt! (P3, entrevista 1)

P3 ainda acrescentou:

Acho que a dinâmica é uma coisa difícil de estudar, pra mim, pelo menos, é! Tu não tem um “grau aqui”, o piano ele é todo “medido”: o “mi tá aqui” [*toca a nota mi*], eu sei que tá ali o mi, mas eu não tenho um “só apertar aqui que vai dar piano”. É uma coisa da pessoa. “Só que existe o certo e o errado”, por isso que é bem complexo de entender, eu acho. (P3, entrevista 1)

Pelas falas acima, observa-se que P3 considera a realização de dinâmicas tanto como um aspecto importante na execução da obra do compositor, quanto pelo valor idiossincrático em termos de performance. Entretanto, sua dificuldade com as dinâmicas parece estar ligada à realização no instrumento em termos de controle: para P3, fazer as dinâmicas não é simplesmente “apertar” uma tecla e ter o som pronto (como no caso de ser “medido” em termos de afinação), é algo a ser manipulado e que ele ainda não entende bem como fazê-lo. Nesse âmbito, P3 disse estar pensando em estudar de um jeito diferente, talvez em criar uma história para a música que lhe ajude na realização das dinâmicas:

Quando eu estudava em outra escola de música, um colega meu me contou que a professora dele de violino pediu pra que ele criasse uma história sobre uma música. Daí eu comecei a pensar: “Nossa, eu poderia criar uma história!”, mas isso faz tempo já, e essa ideia está vindo à minha mente, pra eu tentar fazer, tentar criar uma história na música. Conforme a música anda, a história vai mudando. E os

professores também fazem isso nas aulas, de criar uma analogia, sei lá como se fala.
(P3, entrevista 1)

Essa possibilidade de estudo vislumbrada por P3 dá margens para reflexão. P3 tinha forte interesse em tocar essa peça (visto que a iniciativa de estudá-la foi sua), e por isso, parece buscar por conta própria alternativas que lhe permitissem superar o desafio de realizar as dinâmicas; nesse caso, observa-se que o seu interesse e/ou gosto pessoal influencia na sua tomada de decisões, que ocorre de forma mais autônoma, menos dependente do seu professor. Nesse caso, P3 recorre às suas experiências prévias vividas nas relações interpessoais: o que o colega disse ter feito uma vez, e as “analogias” que os professores faziam nas aulas que presenciou. Ademais, essas “analogias” parecem agora fazer algum sentido a P3: uma vez que esse recurso parece ser estimado pelos professores (os seus, e o do colega), P3 parece disposto a experimentá-lo em sua prática. P3 nem sabe ao certo se esse recurso será eficaz, mas por interesse em tocar a peça pretende se arriscar na exploração, na tentativa-e-erro para lidar e/ou superar o desafio das dinâmicas.

Não menos importante, P3 também descreveu com uma linguagem própria o seu entendimento da sequência de eventos pertinentes à estrutura da obra:

O Liszt, ele pra entrar no início da música, dá uma introdução, faz como se fosse uma introdução [*toca os 2 compassos iniciais*], aí depois que ele faz isso, ele entra [*com a melodia*]. Depois, pra ele mudar de parte, ele faz aquele negócio todo [*toca c.15-17*], daí volta, entra na mesma parte, só que com uma variação. (...) Parece que pra ele ir de uma parte pra outra, da parte A pra parte B, não é simplesmente pegar e ‘tom-tom’ [*canta um intervalo de 5ª justa descendente*], ‘agora eu vou começar a parte B e deu!’, não, ele dá uma introdução antes de ir para aquela parte.

Em termos de conhecimento formal- conhecimento declarativo e proposicional, expresso em fatos verbais, conceitos, descrições, teorias, etc. (ELLIOTT, 1995), o uso das terminologias parece ser confuso ou desconhecido a P3, que se utiliza de termos próprios para expressar seu entendimento da estrutura formal da obra, como por exemplo, no emprego da expressão “tom-tom” para se referir à cadência V-I dos c.18-19, cuja preparação é chamada de “introdução”. Ao ser questionado se ele se utilizava desse seu entendimento estrutural da obra para estudar, P3 disse que essas questões nem sempre “estão vivas na mente” dele (P3, entrevista 1), como se isso já fizesse “parte da sua mente”; possivelmente esse seu entendimento tem algum grau de automatização, mesmo que confuso ou pouco sistematizado em termos de conhecimento formal. Ademais, o próprio fato de P3 estudar a peça tocando-a

do início ao fim já sugere que ele não utiliza a estrutura formal para organizar sua prática¹⁹, reforçando que o conhecimento formal do participante é incipiente.

Na segunda entrevista, P3 disse que o estudo dessa peça não teve muitas mudanças ao longo do semestre, justamente porque começou a estudá-la sob a orientação de seu professor. P3 contou que inicialmente tentou ler algumas páginas de mãos juntas, mas que não estava sendo eficiente; então, optou em estudar de mãos separadas; essa abordagem em mãos separadas foi adotada por P3 a partir de sua experiência com o estudo da Sinfonia n.12 de J. S. Bach, a qual P3 comentou ter sido eficaz para “encaixar” as vozes, e que decidiu incorporá-la à sua prática:

... Eu estudei as mãos separadas [*a Sinfonia n.12 de J.S.Bach*] e eu toquei um número de vezes específicas que eu tinha que tocar certinho, com o dedilhado certo e com o tempo certo. Daí, depois que eu tocava esse número de vezes certinho, eu passava pra outra mão, até que eu pagasse bem, eu ia tocando até completar esse número de vezes. (P3, entrevista 2)

P3 comentou utilizar dessa mesma estratégia para a Consolação S.172 III, e que toca por até cinco vezes corretamente cada mão para depois estudá-las juntas. Observa-se que P3 está de alguma forma tentando deixar sua prática mais sistematizada a partir de sua experiência prévia; o planejamento de ações e escolhas pautadas em experiências prévias é um aspecto característico do nível de competência (DREYFUS; DREYFUS, 1981), que parece estar despontando na prática de P3.

De acordo com P3, uma das coisas que facilitou seu estudo foi o detalhamento das dinâmicas na partitura, que lhe permitiu ter mais autonomia na durante a leitura:

Eu fui lendo e Liszt escreveu muito mais detalhado do que Mozart, ele escreveu onde ele queria *p* em piano, escreveu onde queria um pouco mais forte, escreveu onde queria um *crescendo*, muita coisa eu tive que fazer sozinho, que eu tive que ver o que ia fazer, claro, com ajuda do professor (...) Eu sabia que ele estava pedindo aquilo ali, então eu não ia fazer uma coisa tipo [*solfeja os c.1-2 em forte e stacatto*]. (P3, entrevista 2)

No entanto, essa fala parece um tanto ambígua: a partitura da Sonata KV545/Allegro, utilizada por P3 também continha as indicações de *piano*, *crescendo*, *forte*, e ainda de forma mais recorrente do que na partitura da Consolação S.172 III. Certamente não foi a edição utilizada para o estudo que favoreceu a autonomia de P3 acerca das dinâmicas em Liszt, e sim, supostamente, sua experiência (ou dificuldade) prévia com esse fator na Sonata KV545, a qual lhe permitiu estar mais atento e/ou melhor compreendê-lo em Liszt.

¹⁹ A pesquisa de Williamon e Valentine (2002) apontou que os pianistas om maior nível de desempenho artístico foram aqueles que se utilizaram das delimitações estruturais da peça para organizarem suas práticas, e que, aqueles que utilizaram essa estratégia desde cedo no aprendizado de uma obra apresentaram melhores resultados de execução na avaliação final.

Outro desafio apontado por P3 diz respeito à polirritimia da obra, a qual P3 obteve ajuda do professor para compreendê-lo. Segundo P3, seu professor escreveu em sua partitura a proporção entre os ritmos distribuídos nas linhas de ambas as mãos, e o orientou a estudar com o metrônomo em andamento lento para observar a sincronia entre os ritmos realizados. P3 acrescentou:

Uma coisa que ele [professor] fala é de prestar atenção em uma mão [mostra a mão direita] mesmo tocando a outra [mostra a mão esquerda] no automático, e depois prestar atenção naquela mão [mostra a mão esquerda], mesmo tocando essa [mostra a mão direita] no automático. Confiro se eu estou fazendo as duas do mesmo jeito. É uma coisa que ele me fala desde que eu estava estudando essa peça. (P3, entrevista 2)

No caso de P3, automatizar os eventos de uma mão para controlar os eventos de outra, e ainda, automatizar as notas para controlar aspectos expressivos, são ações que corroboram o apontamento de Gruson (1981/2000) acerca da prática como uma sequência de transições de processos controlados para processos automáticos. Ademais, a automatização parece ser um ato intencional bastante característico da prática, a “válvula de escape” que possibilita o sujeito lidar com a(s) complexidade(s) da tarefa: primeiro dou conta de uma coisa, depois de outra, para então conseguir dar conta das duas simultaneamente.

Por fim, P3 destacou alguns aspectos que aprendeu no estudo dessa peça e que considera úteis para o estudo de outras peças do mesmo período histórico-estilístico:

Usar os rubatos bem corretos, por exemplo, não ficar atrasando em horas que..., coisas também de fraseado, não parar tanto [toca e canta a linha da mão direita dos c.3-5 fraseando o contorno para enfatizar a nota mais aguda], coisas assim de fraseado do período romântico, mais cantado, que é bem do período romântico... têm também em períodos que vieram antes, mas eu digo que é bem sentimental, tem bastante isso no período romântico, é essa coisa do “cantado”, né? É bem diferente, na verdade, nessas peças. Acho que vai me servir bastante. Me serve também no meu estudo de Chopin. (P3, entrevista 2)

P3 não entrou em detalhes sobre como lidou com esses aspectos (rubatos, fraseado e o “cantado” - *cantabile*), mas parece tê-los acrescentados às suas referências de obras do mesmo período, o qual considera ter um caráter mais “sentimental”.

3.1.2 Aluno do Curso de Graduação em Música/Piano (Bacharelado) – P9

O primeiro contato de P9 com o piano ocorreu na infância com suas primeiras aulas no instrumento, aos 8 anos de idade; P9 comentou ter feito poucas aulas de piano e disse não se lembrar desse período. Aos 13 anos P9 começou a fazer aulas de teclado eletrônico com um

professor de sua cidade, e permaneceu estudando até seus 16-17 anos, quando então ingressou num curso profissionalizante em Eletrotécnica. P9 considera não ter tido uma formação prévia consistente em Música, mas esse era o curso que sempre desejou fazer (P9, entrevista 2). Também aos 16 anos, P9 comprou um piano e voltou a fazer aulas desse instrumento com um o mesmo professor de teclado eletrônico, mas parou de fazer aulas aos 18 anos e continuou estudando por conta própria:

Não tinha professor [*de piano*] onde eu morava; tinha esse professor que eu fazia aula na adolescência, mas já não me servia mais. [...] Eu fiquei muitos anos sozinho, e se aparecia alguma coisa pra tocar com alguém, eu tocava. (P9, entrevista 2).

Dentre outras experiências musicais, P9 disse ter experimentado cantar, tocar instrumento de percussão, e ter estudado num curso de Licenciatura em Música aos 20 anos, porém, desistiu do curso por não este preencher suas expectativas. Aos 22-23 anos de idade, P9 conheceu um professor de piano que lecionava numa cidade próxima à sua e começou a estudar com esse professor:

Eu lembro que me marcou muito (...). Quando tive aula com ele [*o professor*], ele me preparou para eu poder entrar na graduação [*da UFRGS*] e foram dois anos. (...) Ele me falou, e isso me marcou, de que meu toque não podia ser raso, eu tinha que ter um toque profundo no teclado, ele falava isso de toque profundo. Ele me ensinava algumas coisas, por exemplo: “Isto aqui você tem que estudar: levanta, toca, relaxa, pressão” [*faz os respectivos movimentos digitais sobre a mesa para exemplificar*]. Talvez algumas coisas desse toque que ele me ensinou eu tenha até hoje. (P9, entrevista 2)

Aparentemente o marco para P9 foi tanto o auxílio de seu professor na sua preparação ao ingresso no curso de graduação em Música/Piano, quanto no conhecimento acerca da sensação física do toque do instrumento, o qual P9 considera, talvez, incorporado à sua forma atual de tocar. Em seguida, P9 ingressou no curso de Graduação em Música (Piano/Bacharelado) da UFRGS, no qual cursava o 4º semestre durante a coleta de dados, aos seus 26 anos de idade. Ao comentar sobre sua prova de ingresso no curso de graduação, especificamente sobre as peças de confronto que tocou na prova, P9 expressou afinidade com peças de compositores brasileiros:

Eu lembro de quando tinha que entrar na graduação e tinham as peças de confronto e uma era a da Alda Oliveira, uma compositora que acho que é carioca... Eu acho que toquei bem uma música dela. Fernando Mattos também eu acho que toquei bem. (...). Eu acho que é uma coisa em que você vai sem medo, você entende da cultura ali dentro então vai com propriedade, sabe um pouco do que está por traz. (P9, entrevista 2)

Para P9, aparentemente, o entendimento do estilo/cultura implícito na música parece ser fundamental para apropriar-se da mesma e tocá-la com segurança; o desconhecimento

desse fator parece ainda influir na sua percepção acerca da complexidade de uma dada obra, tal como comentou:

Uma coisa que eu achei um pouco estranho, que experimentei tocar, foi Debussy. Eu tentei tocar uma peça solo [*Arabesque n.2*] e não consegui tocar, e acompanhei um cantor uma vez numa peça do Debussy. Eu acho muito bonito, mas é uma coisa tão difícil para mim (...), porque era tão diferente de tudo que eu já tinha visto até então. (...) Eu tenho essa impressão, espero que seja mais fácil de encarar isso, mas uma coisa tão diferente, uma maneira de tocar tão diferente, mas acho muito bonito. (P9, entrevista 2)

Tocar tais obras de C. Debussy (1862-1918) pareceu ser algo estranho e complexo para P9 por ser-lhe algo novo em termos sonoros e/ou na forma de tocá-la, nada parecido com suas referências anteriores. Ambas as falas acima mencionadas dão algumas informações sobre suas possibilidades e limites em termos de conhecimentos formal, procedimental e até mesmo impressionista (ELLIOTT, 1995) em função da obra estudada, o que corresponderia respectivamente o “saber que”, o “saber como” e suas “emoções cognitivas”: P9 demonstra confiança acerca de como deveria soar as peças brasileiras, mas demonstra não ter as mesmas referências ao tocar estudar as obras de C. Debussy, pois desconhece e/ou não compreende essa forma que considera “tão diferente” de tocar.

Durante a coleta de dados, P9 estudava o seguinte repertório:

- Sonata KV310 – A. Mozart (1756-1791)
- Balada op. 10/n. 1; n.3 – J. Brahms (1833-1897)
- Ciranda W220/ Nesta rua, nesta rua – H. Villa-Lobos (1887-1959)

A iniciativa em estudar tais peças partiu do participante e foi acatada por sua atual professora da graduação, visto que P9 ressaltou ter mudado de professor ao longo do curso, sem expressar os motivos; de acordo com P9, essas peças lhe chamavam atenção por serem compatíveis ao seu interesse pessoal, comentando, ainda, serem peças dentre aquelas que ele mais gostou de tocar:

Eu acho muito legal o Brahms (...) porque é uma massa de som. Brahms é um compositor coral, pelo o que conheço, ele tem muita experiência com isso e isso está no piano, acho Brahms muito legal. Acho Mozart muito legal e que tem um refinamento assim, não que eu saiba fazer, mas Mozart e Brahms eu acho dois compositores muito legais. Eu acho muito legal a música brasileira também, Villa-Lobos eu acho um compositor muito legal e que está no nosso sangue e toca essa coisa do ritmo pulsando. (P9, entrevista 2)

Além do gosto pessoal, observa-se que a relação de P9 com o repertório também perpassa valores e/ou significados estéticos e afetivos, que novamente remontam ao

conhecimento impressionista (ELLIOTT, 1995), ainda que expresso de maneira um tanto incipiente. O valor/significado estético é percebido quanto P9 atribui determinado “refinamento” (aparentemente, sonoro) à Sonata KV310, e, mesmo que P9 não tivesse convicção de que soubesse realizá-lo no instrumento, estava convicto que essa obra deveria soar e/ou expressar essa qualidade; ou ainda ao se referir à Balada op.10 n.3, de J. Brahms, como “uma massa de som”, atribuindo determinado valor/significado estético que lhe permite compreender a obra à sua maneira, e/ou identificar características que fomentam seu interesse e/ou preferência pelo compositor. No que tange a valor/significado afetivo, esse é visto na afinidade de P9 com as peças brasileiras, tal como explicitada anteriormente: com a Ciranda W220 “Nesta rua, nesta rua”, de H. Villa-Lobos; essa afinidade parece remeter a uma sensação afetiva intrínseca (de sentir o ritmo pulsando, algo que está “no sangue”), uma relação mais visceral e sensitiva do que de uma compreensão puramente racional dos eventos musicais a qual P9 expressa a sua forma de entender a música que sente ou de sentir a música que entende. P9 comentou que no início sentiu certa resistência com algumas peças de seu repertório, e exemplificou:

...tipo Mozart: para pegar o segundo movimento [*da Sonata KV310*], foi uma coisa que eu fiquei resistindo àquilo, porque depois que entrasse, iria ter que pensar tanto para fazer e entender tudo o que se passa, como em qualquer outro estudo de entender a música de uma forma plena. Por isso vamos de uma música à outra, porque estamos tentando absorver o máximo daquilo ali. (P9, entrevista 2)

A resistência de P9 parece estar intrinsecamente ligada ao grau de complexidade que a tarefa lhe exige: entender a música de forma plena e tudo o que nela se passa são ações que provavelmente lhe demandam muito esforço cognitivo consciente, já que P9 comentou que precisa pensar muito para realizá-las. A escolha de P9 em estudar este repertório sugere que o participante busca uma postura mais autônoma em sua prática, menos dependente de sua professora; contudo, a fala acima fornece indícios que P9 parece não ter tido plena consciência da escolha da Sonata KV310, ao menos parece não ter ponderado a complexidade da tarefa quanto fator influente no seu estudo. Esses aspectos são próximos às características de um competente apontadas por Dreyfus e Dreyfus (1981): empreendimento de maior esforço cognitivo em ações, e autonomia sobre as tarefas, porém, sem total consciência das escolhas e do contexto onde a situação ocorre.

P9 considerou seu repertório atual como “um desafio musical completo” que abrange “saber e entender a música, saber e entender a harmonia, saber e entender o fraseado da música” (P9, entrevista 2); contudo, para P9 o desafio é um fator que lhe impulsiona a tocar

e/ou desejar tocar, conforme respondeu ao ser questionado como lidou com o repertório dito erudito:

A coisa começa como uma cachaça: “Eu quero tocar aquilo. Nossa, como aquilo é legal!” Acho que este é um lado, esta é visão: “Nossa, que legal é aquilo.” Ou quão é desafiador aquilo: “Bah, isto é muito desafiador e vai ser muito legal tocar isto!” (P9, entrevista 2)

O interesse, bem como seu objetivo de superar os limites atingidos para melhorar o atual nível de desempenho, são aspectos integrantes da prática deliberada apontados por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), que no caso de P9, são vislumbrados no fator desafio, o qual o motiva a estudar, a querer tocar o repertório, e a superar seus limites enquanto pianista. Ademais, P9 destacou ter aprendido muito com seus professores da graduação acerca da prática, aspecto detalhado no item a seguir.

3.2.1.1 Abordagem da prática

Na primeira entrevista, P9 descreveu seu processo de aprendizagem de uma nova peça:

Eu uso às vezes uma hierarquia que é: aprender cada mão, depois tu junta as mãos; depois que tu aprende as duas mãos, tu junta; essa é uma hierarquia que eu uso, mas não sei se tem que ser assim. Não sei se talvez exista uma forma de aprender tudo e depois ir desmembrando. (...) é uma abordagem minha aprender cada parte, aprender uma mão, depois aprender a outra. E quando eu toco fuga, também faço isso; dizem pra tocar, entender cada voz, e eu não me preocupo tanto em entender cada voz, eu me preocupo em entender o que cada mão vai ter que fazer e depois as duas mãos vão juntar. (P9, entrevista 1)

Observa-se que a prática de P9 apresenta certa forma de organização, ou mesmo alguma sistematização, ou seja, procedimentos de estudo já aprendidos e valorizados que ele traz para sua prática: primeiro estudar de mãos separadas e depois de mãos juntas, e por partes; entretanto, a mesma prática parece ser limitada a compreensão do aspecto motor/mecânico, tendo-o como principal foco da aprendizagem, mais evidenciado que a compreensão das linhas melódicas - tal como visto no comentário a respeito das fugas. Nessa situação, P9 parece atribuir grande importância ao conhecimento procedimental (ELLIOTT, 1995) de natureza técnica mecânica, concernente às atividades mentais e motoras automatizadas manifestadas em ações práticas. Embora para Elliott (1995) conhecimento procedimental sustente os demais tipos de conhecimentos (formal, informal, impressionista e supervisor) em termos de musicalidade, isso parece não ocorrer por completo na prática de

P9: com exceção ao conhecimento de natureza formal, ainda que latente (expresso de maneira um tanto vaga e implícita pelo vocabulário empregado, como a menção a vozes, partes, fuga, por exemplo), não se observa nenhuma relação do conhecimento procedimental com os demais tipos de conhecimentos. De acordo com os relatos de P9, seu foco de atenção parece ser mais de natureza motora, na qual o mecanismo procedimental do saber como fazer parece estar atrelado ao nível de fluência (motora) supervalorizado em detrimento dos outros tipos de procedimentos mais específicos às exigências estilísticas de cada obra em estudo. Entretanto, parece que esta necessidade de vencer esta etapa da prática é algo que esta impregnada para P9 como instrumentista, e evidencia-se como um valor assimilado e aprendido (de maneira quase que cega): a necessidade de aprender a obra com automaticidade suficiente para poder, de alguma maneira poder, tentar se expressar e daí sim, pode pensar em tentar fazer música. Na segunda entrevista, P9 corroborou essa hipótese:

O meu estudo no começo, nunca parei para pensar e talvez este seja um momento bom, mas no começo com certeza o meu estudo era completamente mecânico: "ah, tenho que aprender uma mão, tenho que aprender a outra mão e depois as duas mãos se juntam", mas eu não pensava em música, acho que com certeza não pensava muito em música, era um entendimento mecânico do que tinha que acontecer. Parando para pensar fico pensando em como eu achava a música legal porque fazer música por processo mecânico não tem como achar legal. (P9, entrevista 2)

Interessante que nesse depoimento, P9 fala no passado, como se isso tivesse ocorrido e não aconteça mais, demonstrando surpresa ao perceber que nunca havia pensado em como seu entendimento acabava sendo mais mecânico. Esse depoimento demonstra o impasse que a tradição hermenêutica impõe às práticas interpretativas: o intento de vencer barreiras físicas de padrões de fluência em nível técnico- motor pode limitar ou retardar a busca por uma musicalidade envolvente voltada a uma produção visando à expressão mais artística; por outro lado, o depoimento também sugere características de um iniciante avançado ao tratar os aspectos de um contexto em partes (LESTER, 2005), visto que P9 aparenta segmentar o aprendizado do aspecto mecânico-motor do musical-expressivo. Ademais, P9 apontou mudanças significativas em sua abordagem da prática a partir da ajuda de sua professora da graduação:

Estou aprendendo como estudar [...] e agora a música está sendo muito mais legal para mim por essa abordagem que é uma coisa muito mais apaixonante. Na abordagem que estou tendo com a professora é muito mais apaixonante porque tenho que pensar no resultado musical que eu quero chegar, não é uma coisa mecânica, então agora na real eu não me preocupo mais com a questão mecânica, eu tenho que fazer uma música e não outra coisa. (P9, entrevista 2)

Certamente a atenção demasiada de P9 ao aspecto motor interferia no resultado sonoro de sua realização musical, e, de alguma forma, a professora de P9 parece ter notado a

necessidade de descentralizar a atenção do participante sobre este aspecto para que outros fatores musicais, também necessários, fossem trabalhados em sua prática. Por outro lado, P9 parece ter acolhido a intervenção de sua professora de forma bastante positiva, ao ponto de conceber sua prática como algo apaixonante, talvez por estar desbravando uma nova possibilidade até então desconhecida. Em acréscimo, a fala de P9 sobre não se preocupar mais com a questão mecânica também supõe que ele pode cair em outro extremo: evidenciar apenas o resultado sonoro e desconsiderar o aspecto motor por completo; contudo, essa informação é apenas uma hipótese adicional que pode ser verificada em futuras pesquisas.

P9 informou que mantém uma rotina de estudo de cerca de 3 horas diárias, com exceção aos dias em que precisa cumprir outros deveres, tais como trabalhos de outras disciplinas do curso e trabalhos de colaboração com outros músicos. Embora a rotina diária seja uma forma de organização, P9 destacou que tem investido nesse aspecto do seu estudo sob a orientação de sua professora:

Uma coisa que eu venho trabalhando com a professora é a organização do estudo; é o meu desafio agora a organização do estudo. Antes eu escolhia que queria aprender uma música e ficava uma semana nesta música, e aí as outras músicas iam voltando porque eu simplesmente não as tocava. Agora eu penso no estudo um pouco fracionado: Eu quero aprender isto aqui e tenho que estudar hoje isto aqui e o que toquei ontem, anteontem, essas coisas têm de se manter na memória. Este é o meu desafio agora. Eu tenho uma preguiça mental que é: estou estudando isto e vou estudar isto e dane-se o resto. (P9, entrevista 2)

Para P9, a forma de organizar a prática priorizando o estudo de uma peça em detrimento de outras não parecia eficiente, visto que as músicas regrediam em termos de qualidade na realização; a organização de selecionar o que estudar de forma que todas as peças do repertório fossem tocadas com mais frequência pareceu surtir efeito, ao menos o de mantê-las “na memória”, de não esquecê-las, conforme relatou em entrevista. Ademais, o que se observa é que as mudanças de abordagem e de organização da prática foram decorrentes da relação interpessoal de P9 com sua professora, a qual proporcionou novas possibilidades de melhorar seu atual desempenho que não haviam sido vislumbradas por P9 até então; embora a sistematização e organização prévia de P9 não fossem controversas à sua prática - apenas limitadas, acatar as ações propostas por sua professora resultou em mudanças significativamente positivas; essas situações remontam aos aspectos de um competente, apontados por Elliott (1995): capacidade de resolver problemas se estes forem pontuados por outros, pois este ainda enfrenta dificuldades em encontrá-los por conta própria e empreendimento de ações que lhe impulsionam sempre a avançar.

Contudo, P9 não pareceu estar sempre receptível às orientações provenientes de outros; pode-se observar certa resistência do participante ao retomar a sua primeira fala neste texto acerca do estudo de fugas: “dizem pra tocar, entender cada voz, e eu não me preocupo tanto em entender cada voz” (P9, entrevista 1). A rejeição a essa proposta de estudo das fugas parece acontecer porque P9 não reconhece algum sentido ou necessidade de fazê-lo: uma vez que seu foco era entender o que cada mão faz, pouco importava quais eram as linhas de cada voz. No entanto, esse fato dá margens para se ponderar que, se estamos centralizados apenas nos nossos interesses na prática, corremos o risco de ignorar outras informações sem ao menos dar-se a chance de verificar se estas são úteis ou não.

Outro aspecto pontuado por P9 acerca de sua prática diz respeito à “como tua mão tem que incidir para tirar tal som do piano” (P9, entrevista 2). Nesse âmbito, P9 relatou estar explorando diferentes gradações de dinâmicas a partir das sensações físicas no instrumento:

Dinâmicas! Como me organizar em patamares de dinâmicas é uma coisa que estou testando. Como é difícil para mim, eu estou testando isto. (...) Estou testando no som mesmo. O meu desafio é Mozart e como vou mostrar a diferença entre o piano, entre um forte, sabe? Estou percebendo que há várias relações, eu penso em tocar... Eu penso só no peso dos dedos, mas tocar leve. É uma sensação física que eu tenho com o instrumento e isso é que vai proporcionar a dinâmica. Essas sensações que estou experimentando agora e está sendo bem legal experimentar isso tudo para mim. (P9, entrevista 2)

Essa exploração de diferentes gradações de dinâmicas relacionadas à sensação física no instrumento remonta novamente ao seu conhecimento procedimental, o “saber como” (ELLIOTT, 1995): compreender qual sensação física é necessário para atingir a dinâmica almejada (como por exemplo: pensar no peso dos dedos e tocar leve), foi o meio encontrado por P9 de saber realizar determinada intensidade a partir da sua relação com o instrumento. Ademais, observa-se aqui que P9 não desconsiderou o aspecto motor por completo, apenas o ajustou de forma a integrar o resultado sonoro visado com a associação da sensação física.

Por fim, P9 salientou os objetivos com sua prática:

Tocar muito bem é uma coisa que eu quero. Eu acho que todos que estão na graduação querem isto: tocar muito bem. Mas é um conhecimento de vida que vem junto eu acho porque é um momento de concentração única (P9, entrevista 2)

Como também apontou que essa tem sido uma “descoberta pessoal”, algo como “um portal para te levar para um momento único, e [*esse momento*] é fazendo música” (P9, entrevista 2). Ademais, P9 pontuou que está sempre aprendendo a estudar, e que “aprender é uma coisa mutável, e a gente está sempre mudando” (P9, entrevista 2).

Acerca da prática das peças da pesquisa, a seguir, por dificuldades de consenso em termos da disponibilidade do participante, da pesquisadora e do espaço físico para coleta de dados, a entrevista 1 de P9 foi realizada cerca de 2 meses após a gravação das sessões de prática das obras escolhidas para essa pesquisa, a saber: Sonata KV310/Allegro, de A. Mozart (1756-1791) e Balada op. 10 n.3, de J. Brahms (1833-1897). Por essa razão, P9 não detalhou especificamente sobre a prática dessas obras na sessão gravada, e sim contou o processo de prática de ambas as peças em retrospectiva. No entanto, P9 destacou que seu objetivo de estudo com essas obras no momento da gravação da sessão de prática era “memorizar tudo e botar no ritmo certo”, pois se lembrava de ter estudado com o metrônomo (P9, entrevista 1).

A) Sonata KV310 / Allegro maestoso – A. Mozart (1756-1791): a peça mais desafiadora

Dentre as peças gravadas para essa pesquisa, P9 considerou a Sonata KV310/Allegro como sendo a mais desafiadora:

Mozart! Porque ela é uma coisa estranha que não faz parte da cultura, então eu acho difícil aquilo por se tratar de um instrumento que eu não toco. Ele [*Mozart*] escreveu aquilo para um instrumento que eu não toco, é um contexto completamente diferente, o instrumento era outro. Você sabe que ele tocava num fortepiano e não num piano como o nosso, então o instrumento era outro e a forma de tocar devia ser outra, e acho difícil transpor isto. Mozart é um desafio. (P9, entrevista 2)

É curioso observar que, assim como P3, P9 também considerou uma Sonata de A. Mozart como a peça mais desafiadora; isso sugere que a impressão do desafio para níveis mais elementares de expertise pode estar vinculada à falta de familiaridade com um dado estilo e/ou compositor. P9 novamente ressaltou o fator estilístico/cultural como um aspecto importante de sua prática, influente na sua impressão acerca da complexidade da tarefa; nesse sentido, essa Sonata de Mozart parece ser-lhe algo distante em função do instrumento para qual foi escrita, que, segundo P9, implicava em adaptar para o piano a forma de tocar um fortepiano. No entanto, P9 não entrou em detalhes sobre como (e se) realizou essa adaptação ou de que forma esse aspecto cultural influenciou sua prática; ademais, esta pareceu ser bastante estrita à sua abordagem anterior, tal como relatou ao detalhar seu processo de aprendizagem da obra:

Aprendi dando cabeçada na parede... Não. [*risos*] Aprendi aprendendo. [...] Foi assim, aprendi ela bem lenta, aprendi mãos separadas, aprendi cada voz e depois que eu já sabia juntar tudo eu tentei por no andamento e cada trecho que selecionava tentava por no andamento. (P9, entrevista 2)

Observa-se aqui que P9 seguiu estritamente a mesma sistematização da prática que havia comentado anteriormente - antes de ser auxiliado por sua professora, com foco no aspecto motor ao invés do resultado sonoro; no entanto, além do estudo de mãos separadas, mãos juntas e por partes, P9 acrescentou o andamento como um item subsequente à sua hierarquia. De acordo com P9, o andamento dessa obra foi um fator desafiante:

Quando aprendi o primeiro [*movimento*] era um desafio o andamento para mim, e aí aprendi lento e aí em algumas coisas eu pensei: “ah, então eu tenho que trazer isso logo para o andamento que quero”; então eu não fiquei pensando em “ah, eu vou tocar em 60 BPM, agora 62, agora 64”; (...) quando estudei e toquei na outra prova, eu fui meio direto para o andamento que queria. (P9, entrevista 2)

Nesse sentido, P9 ressaltou que essa sua sistematização não foi totalmente eficiente:

No primeiro semestre eu acho que a estudei sempre da mesma forma, talvez por isto não desse certo. No primeiro semestre ela ficou mais ou menos. [...] Antes a noção era que eu queria tocar todas as semicolcheias uma atrás da outra e, talvez, a noção não era tão musical ainda... (P9, entrevista 2)

Observa-se na fala acima que P9 estava ainda centrado no aspecto motor, em “tocar todas as semicolcheias”. Segundo ele, sua “noção musical” foi desenvolvida a partir do auxílio de seus professores da graduação²⁰, bem como da escuta de um recital de piano de uma colega, aluna de doutorado da mesma instituição:

Ah, total, né? (...) total a concepção da música! Se não fossem os professores, eu não descobriria o tanto de música que estava ali [*na partitura*], a concepção que eles têm da música. (P9, entrevista 2).

Uma coisa que me marcou foi o recital da *Fulana*, ela tocando Mozart [*Sonata KV333*]... ela respirava aquela música e ela tocando Mozart, no movimento lento dela, me dava vontade de respirar junto dela; por um momento eu estava respirando junto com ela no recital dela. São aprendizados, né? (P9, entrevista 2)

P9 não entrou em detalhes sobre como a concepção musical dos professores acerca da obra e sobre como as respirações observadas durante o recital auxiliaram sua prática dessa peça; ele apenas comentou que, na entrevista 2, já não estava estudando a peça, mas que, quando a retomasse para um recital que daria no próximo semestre, certamente teria “uma noção musical em relação à estética musical dela [*da obra*]” (P9, entrevista 2). Ademais, essa segmentação do aspecto mecânico-motor do musical/expressivo novamente sugerem característica de um iniciante avançado (LESTER, 2005).

²⁰ P9 contou que iniciou o estudo dessa peça com o seu primeiro professor da graduação, e, após mudar de professor, continuou estudando a obra.

Outro desafio apontado por P9 diz respeito à memorização a partir do entendimento da estrutura formal; P9 salientou que a Sonata KV310/Allegro maestoso estava quase de memória, mas não por completo:

O Mozart alguma vez eu olho, e... são detalhes. O Mozart, pra mim é a estrutura que eu preciso decorar bem. Eu não consigo entender bem plano o B da melodia da forma sonata: tem região temática A e região temática B; na região temática B, uma vez ele faz uma terça acima, e geralmente a região temática B tá na quinta, às vezes, né? Uma quinta acima, tá na dominante da tonalidade. E aqui ele faz uma terça acima, que eu acho que é porque o tom é menor, e ele faz em Dó maior. Daí pra mim é um pouco estranho passar por isso. E quando ele faz na segunda representação, ele faz tudo em Lá menor. Daí eu estou tendo essa dificuldade agora, de ir pras duas regiões temáticas e não me perder, sabe? (P9, entrevista 1)

Em termos de conhecimento formal (ELLIOTT, 1995), P9 descreveu seu entendimento da forma sonata acerca das regiões temáticas no modo maior, mas parece não estar familiarizado com essas regiões no modo menor; além disso, P9 se referir a reexposição²¹ como “representação”, e não “reapresentação”, o que dá indícios que ele também não está habituado com as nomenclaturas utilizadas formalmente. Ao mencionar sobre o que tem feito para alcançar seu objetivo, P9 disse ter estudado da seguinte maneira:

Eu pego trechos mesmo. Tipo... eu escolho trechos mesmo! Deixa eu tentar lembrar aqui da região temática B... eu escolho trecho, por exemplo, essa região temática B [toca do c.22,t.3 ao c.35, t.3, de mãos juntas]. Por exemplo, esse salto aqui [toca c.35, só mão direita]: cada vez eu tenho que saltar em um lugar; uma vez é em dó [toca c.35-36], e a outra vez é em lá [toca por 3x o c.116, só a mão direita, tenta tocar de mãos juntas e desiste], tanto é que em lá eu não me lembro bem. Quando eu misturo essas duas coisas... isso é que é o meu problema agora: misturar essas coisas que são iguais em tons diferentes. (P9, entrevista 1)

As Figuras 7 e 8 referem-se aos saltos comentados por P9 na fala acima:

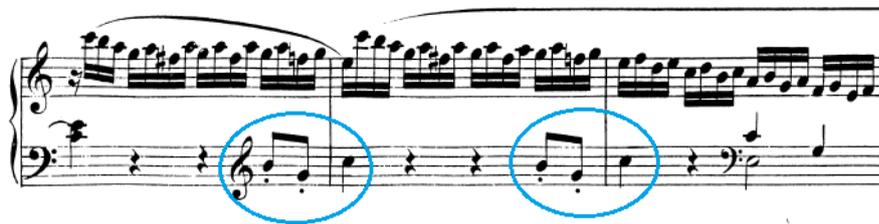


Figura 7 – Sonata KV310/Allegro, c.35-37: saltos “em dó”

²¹ Segundo Ralph Turek (1996), na forma sonata, a reapresentação dos materiais temáticos apresentados na exposição é chamada de reexposição ou recapitulação.



Figura 8 – Sonata KV310/Allegro, c.116-118: saltos “em lá”

A literatura aponta que o estudo por trechos é benéfico para a memorização da obra, para solucionar dificuldades técnicas, quanto para aprender a música como um todo (GINSBORG, 2005; JØRGENSEN, 2005), e que estes podem ser estabelecidos conforme o layout visual da partitura, progressões harmônicas e delimitações estruturais da obra, sendo a prática considerada mais efetiva quando governada por este último aspecto (JØRGENSEN, 2005; BARRY, HALLAM, 2002). A abordagem de P9 por trechos delimitados conforme a estrutura da obra, segundo a literatura, parece ser oportuna em termos de memorização e efetividade da prática.

Dentre os objetivos alcançados, P9 expressou satisfação com a execução da obra e com a realização de trinados:

As coisas não são rápidas e não travam, e... não pode ser muito pesado no Mozart. E sai, não trava! Os trinados do Mozart estão dando certo. Tem um trecho que é em trinados, que é isso aqui: [*toca de mãos juntas, c.74-80*]; os trinados estão saindo, não tá dando problema, e eu estou feliz! No trecho que vem antes, também [*toca de mãos juntas c.70-74,t.1*]: os trinados saem sem problema e eu estou feliz com isso. (P9, entrevista 1)

Tocar “sem travar” supostamente se refere à execução sem tensões físicas que impeçam os movimentos necessários para a execução fluente da música, sem causar desconforto físico ao participante; assim como a realização de trinados, isso parecia ser desafiante para P9 anteriormente, visto que ele expressou felicidade em conseguir realizá-los no instrumento sem dificuldades. Por fim, P9 mencionou ainda ter aprendido sobre o controle de articulação com o estudo dessa obra, o qual considera ser um controle muito fino e útil para ser aplicado no estudo de outras peças; entretanto, não desdobrou o assunto.

B) *Balada op.10 n.3 – J. Brahms (1833-1897): a peça menos desafiadora*

Ao ser questionado o porquê de ter considerado a Balada op.10 n.3 como a peça menos desafiadora para essa pesquisa, P9 respondeu: “[*porque*] ele [*J. Brahms*] tem barba como eu” (P9, entrevista 2); tal resposta pode ser interpretada como uma afinidade ou preferência pessoal do participante pelo compositor, ou simplesmente porque P9 não soube explicar sua impressão sobre a obra. P9 comentou tê-la estudado segundo seus procedimentos habituais de prática (de mãos separadas, de mãos juntas e tentando colocar no andamento desejado), como também disse estar satisfeito em tê-la memorizado. Na primeira entrevista, P9 expressou um dos seus objetivos com a prática desta obra:

Acertar... eu preciso de um pouco de estudo nessas passagens assim: [*toca c.7-9*], pra fazer as duas mãos funcionarem iguais [*toca c.7-10 (t.1), e c.7-9*], essas passagens rápidas. [...] (...) quero ficar bem comigo mesmo com a questão mecânica daquela passagem rápida que eu te mostrei [*c.7-9*] porque ela se repete três vezes na primeira parte e duas vezes na parte final, que é tudo pianíssimo; mas na parte final é só a mão direita que faz essa escala [*canta o c.116*], e na primeira parte são as duas mãos; então, na primeira parte eu tenho que deixar a minha mão esquerda tão bem quanto a direita, e eu não sinto ela tão bem quanto a direita. Eu preciso estudar um pouco disso. (P9, entrevista 1)

O objetivo de P9 em sincronizar as duas mãos na passagem indicada remonta novamente à sua atenção sobre o aspecto motor, que dessa vez parece já ter algum tipo de associação às dinâmicas observadas, dando indícios de uma sutil mudança na sua abordagem da prática. P9 também relacionou o seu conhecimento formal (ELLIOTT, 1995) acerca do entendimento estrutural da peça com o seu conhecimento procedimental, expressando não estar totalmente satisfeito que este último. Ao ser questionado sobre o que tem feito para atingir esse objetivo, P9 explicou demonstrando no piano:

Às vezes eu mudo o movimento [*toca a mão esquerda, c.7-9 conforme o ritmo da Figura 9 (a)*]; eu estudo os reflexos dentro do movimento, os reflexos! Eu estudo os reflexos [*toca a mão esquerda, c. 7-8, variando o ritmo conforme a Figura 8(b)*]. Por exemplo, desmembrar esse movimento em dois: [*toca, só mão esquerda, as quatro primeiras semicolcheias do c.7 - Figura 8(c)*] e acertar onde que esse dedo [*aponta o 3º dedo da mão esquerda sobre a nota Fá#, t.2 do c.7*] tem que parar. [*toca a mão esquerda por 2x, c. 7-8 conforme a Figura 8 (b), e com movimento de supinação quando toca o 5º dedo na nota Mi#, t.2 do c.7*]: a primeira parte tá boa: [*toca a mão esquerda, as quatro primeiras semicolcheias do c.7 - Figura 8(c)*]; [*toca a mão esquerda do c.7 por 3 vezes, somente as quatro primeiras semicolcheias do t.2, aparentemente estudando a passagem do polegar - Figura 8(d)*]. [*toca a me, c.7-8, t.2-1, conforme a Figura 8(b)*], desmembrar o movimento todo em trechos curtos e acertar onde é que esta a passagem [*de dedo*]. (P9, entrevista 1)

Para melhor ilustrar a explicação acima, os exemplos tocados por P9 foram transcritos:

Balada op. 10 n.3 (c.7-8): partitura de P9

(a) (b) (c) (d)

Figura 9 – Balada op. 10 n.3 (c.7-8): transcrição dos exemplos demonstrados por P9

Sobre as variações para estudar os reflexos do movimento, P9 comentou que estas surtiram efeito positivo em sua prática, embora essas não fossem 100% eficazes, bem como disse sentir-se satisfeito com os resultados até então obtidos:

Por mais que às vezes eu estude isso [c.7-9 com variações], às vezes eu volto e não tá tão bom assim, mas tem dado um bom resultado no estudo; mas é uma coisa que às vezes parece que volta um pouquinho: você tem que voltar e reestudar. [...] Os movimentos rápidos já estão encaminhados de uma forma boa que é só eu andar um pouquinho mais que eu já estou no som que se espera daquilo, então eu estou feliz com isso! (P9, entrevista 1)

Segundo P9, a sonoridade do trecho e os movimentos estavam conforme suas expectativas, porém o andamento ainda precisava ser ajustado. Na segunda entrevista P9 comentou ter sentido dificuldade em realizar o andamento desejado (rápido), e que, após aprender com sua professora sobre o movimento do punho, conseguiu realizá-lo sem dificuldades:

Eu tocava e não dava certo, não dava certo mesmo! E daí a professora me deu uma aula em que organizou o movimento de como eu tinha que tocar, ela pegando no meu pulso [*punho*] mesmo: “Aqui tu vai tocar e o movimento do seu pulso [*punho*] vai ser este, que vai cair nesta nota.” Sabe? O movimento que o meu pulso [*punho*] tinha que traçar para tocar e depois que tu sabe o movimento que o pulso [*punho*] tinha que traçar para tocar isso, não era mais problema o andamento. Era só tocar e a daí a música dava certo. (P9, entrevista 2)

Ademais, P9 considerou esse aprendizado como algo útil a ser empregado no estudo de outras peças e acrescentou:

Essa peça me mostrou que se eu não souber o movimento, se eu não pensar no movimento, têm coisas que não dão certo. Ou se o movimento for contrário à

música, uma distância física no piano te exige o movimento que você vai ter que fazer. (P9, entrevista 2)

Outro objetivo apontado por P9 na entrevista 1 diz respeito à sonoridade da parte B da obra (c.46-95):

Tem um trecho que é muito piano, muito sutil: [*toca c. 46-49*]; esse trecho do meio eu tenho que estudar muito [*toca c.46-52*]: acertar a sonoridade disso aqui, esse é o meu propósito agora. [...] [*o objetivo*] é a sonoridade mesmo, de conseguir cantar a ponta da mão [*segura com a mão esquerda o 4º dedo da mão direita*] e usar o pedal certo, porque o Brahms pede umas indicações de pedal ali. (P9, entrevista 1)

P9 detalhou como tem estudado para conseguir o efeito de “cantar a ponta da mão”, salientando a voz superior tocada pela mão direita:

Eu estou treinando só a mão direita [*toca apenas a voz superior da mão direita, c.46-47*], a melodia é isso aqui! Aí depois que eu sei a melodia, eu boto o acompanhamento [*toca a mão direita, c.46-50*] e tento ouvir mais a melodia, e depois eu boto as duas mãos. (P9, entrevista 1)

Aqui P9 parece utilizar-se do conhecimento supervisor em conjunto com aquele de natureza informal e procedimental: o informal, na medida que se refere ao “saber como”, transparece em suas ações de prática procedimental; e o supervisor que é aquele responsável por sua capacidade de monitorar, ajustar, equilibrar e administrar o fazer musical conforme as representações mentais já estabelecidas (ELLIOTT, 1995). Em termos de conhecimento informal, o procedimento adquirido e praticado de maneira voluntária (e com certa deliberação) é aquele de estudar só a melodia, estudar e ouvir a melodia com as demais vozes da mão direita (que P9 chama de “acompanhamento”) e estudar de mãos juntas, são as ações práticas que P9 utiliza para atingir seu objetivo de salientar a voz superior da mão direita; por sua vez, ao dizer que tenta ouvir mais a melodia, P9 está se utilizando do conhecimento supervisor para monitorar seu fazer musical.

P9 comentou ter acatado a concepção sonora (como uma “parte misteriosa”; P9, entrevista 2) e a pedalização sugerida pelo seu professor para esse trecho (c.46-95). P9 não discorreu sobre esses aspectos, apenas apontou a pedalização como “uma coisa difícil” (P9, entrevista 2) e ainda em estudo. No entanto, sua partitura continha as seguintes indicações escritas à mão: “pedal enfatizando timbre celestial” (sobrescrito no início da terceira página) e um círculo em volta da indicação de pedal da edição no c.82, acompanhada de um traço horizontal do c.82-88 com a anotação “manter pedal”. Tais indicações reforçam os cuidados de P9 com a sonoridade da parte B, bem como salientam a intenção timbrística almejada: o efeito “celestial”. A metáfora “celestial” evoca o conhecimento impressionista de P9 (ELLIOTT, 1995), transparecendo a forma que ele sente essa parte da música ou como ele

imagina que esta deva soar, a qual pode ou não ser consonante à concepção “misteriosa” de seu professor.

Diferente do que até então foi observado, nesse trecho (c.46-95) P9 parece não estar preocupado puramente com o aspecto motor, e sim atento à sonoridade almejada em termos de dinâmicas, planos sonoros, pedal e timbre, as quais salientam mudanças de perspectivas em sua prática que até não foram observadas com a mesma ênfase. Supostamente essas mudanças podem ter sido alavancadas pelo próprio participante por meio da experimentação e/ou com base em seus conhecimentos prévios, ou ainda podem ter sido alavancadas por seu professor que, propondo uma dada concepção sonora do trecho, instigou P9 a refletir sobre esses aspectos em sua prática. Todavia, o que cabe aqui enfatizar que sua intenção foi de atender a aspectos considerados significativos da obra musical para tocá-la e interpretá-la com base em seus conhecimentos impressionista e supervisor. Embora para Elliott (1995) esta postura seja característica própria de pensamentos de um proficiente, essa sua atitude nos parece evidenciar mais uma sutil aquisição mais refinada de nível de competência em termos de expertise musical. Ou seja, se o nível de competência envolve musicalidade em termos de modos de produção, percebemos que P9 ainda demonstra ser bastante dependente das sugestões e orientações e sua professora, o que aponta falta de autonomia para tomadas de decisões em função dos contextos de praticas vivenciados e assimilados até então.

Por outro lado, P9 expressou a necessidade de conhecer outras concepções sobre a parte B da peça para melhor compreendê-la, pois havia comentado que não a entendia bem e que ter uma sugestão diferente talvez lhe ajudasse a entendê-la (P9, entrevista 1). Em termos de autonomia, essas informações, bem como a prática dessa obra num todo, revelam que P9 parece ainda dependente de orientações externas para conduzir sua prática acerca da concepção sonora, bem como para otimizá-la, tal como ocorreu quando aprendeu sobre os movimentos de punho com sua professora (que lhe permitiram tocar no andamento desejado). Num outro momento, P9 comentou:

Tudo o que imagino fazer, eu sento, estudo e acontece! Claro que com a ajuda dos professores, né? Mas não tem um problema assim “ah, não sei como tocar isso aqui!”, não, não tenho esse problema. É uma questão de tempo e estudo. (P9, entrevista 1)

Você aprende tanto sozinho, né? Aprende 90% sozinho porque está sempre sozinho estudando: se tu passa uma semana, três horas por dia, são vinte e uma horas ou mais [*estudando*] sozinho, e uma hora [*em aula*] com teu professor. Se aprende muito sozinho. (P9, entrevista 2)

Por outro lado, as falas acima e a prática de P9 também transpareceram indícios da necessidade de se ter autonomia, por estar muito tempo estudando solitariamente: P9 não detalhou se as estratégias por ele adotadas para alcançar os objetivos propostos (a saber: alternar a forma de praticar o reflexo dos movimentos nos c. 7-9, e estudo da melodia em separado e/ou agregado às demais vozes) foram sugeridas por seus professores ou se ele as empregou com base em sua experiência prévia ou por experimentação; no entanto, as diferentes gradações de autonomia na prática de P9 com essa obra revelam informações concordantes ao comportamento de um competente sustentado por Dreyfus e Dreyfus (1981) e Lester (2005): ele demonstra ter relativa autonomia sobre suas ações e consegue realizar um número maior de tarefas autonomamente do que um iniciante avançado, porém não de forma plena.

3.1.3 Aluna do Curso de Pós-Graduação em Música/Práticas Interpretativa (Piano) – P13

As primeiras experiências musicais de P13 aconteceram diretamente com o piano, de forma lúdica e dentro do seu contexto familiar:

Eu comecei a estudar piano bem nova porque minha mãe já estudava piano. Ela começou a estudar piano alguns anos antes de casar e tinha piano em casa, então eu cresci nesse ambiente em volta do piano; então é difícil de eu falar [*das experiências musicais*] de antes do piano; eu acho que foi junto, começou tudo junto. Comecei a brincar no piano aos quatro anos, nem quatros anos ainda, eu acho; então foi bem nova, sempre brincando no piano, mexendo, e aí comecei a fazer umas aulas com a minha mãe mesmo e foi por aí. (P13, entrevista 2)

P13 considera que sua mãe foi sua primeira professora de piano²²; com ela, a participante comentou ter aprendido sobre a postura, um aspecto que acredita ter incorporado à sua prática: “... ela via quando eu ficava talvez encurvada, ou até a postura da mão, tanto é que ela falava pra eu fazer patinha de coelho! [*risos*].” (P13, entrevista 2). De acordo com P13, o fato de sua mãe gostar de música favoreceu seu contato com o repertório dito erudito:

A minha mãe gosta de música clássica, então, eu cresci ouvindo, não muita coisa, não muita variedade de estilo, mas cresci ouvindo. (...) Eu lembro que Tchaikovsky tocava muito aqui em casa numa época. (P13, entrevista 2)

E acrescentou:

Naquela época, quando era criança, não tinha tão fácil o acesso à internet, ao o YouTube®, né? Então, por exemplo, as bancas de revistas vendiam alguns CDs com

²² Confirma-se aqui a importância da família no contexto da aprendizagem, dentre elas, o favorecimento ao contato com atividades lúdicas e formais em música, tal como apontada por Gembris e Davidson (2002).

‘as mais tocadas’, e essas eram as coisas que eu conhecia; eu comprava o CD. (P13, entrevista 2)

Apesar de contar com o incentivo de sua mãe nas primeiras aulas e na escuta do repertório, P13 também demonstrou ter um interesse intrínseco por música ao comprar CDs para conhecer outras obras. Esse interesse parece ter sido fomentado ao longo dos anos, visto que, por volta dos setes anos de idade a participante começou a fazer aulas de piano com outros professores de sua cidade, Cascavel- PR. P13 estudou com quatro professoras, tendo permanecido por anos com a segunda professora e cerca de 6 meses com as demais²³. De acordo com a fala abaixo, seu estudo nesse período não lhe parecia consistente o suficiente, e, cogitando futuramente cursar uma graduação em Música, P13 procurou fazer aulas com outros professores:

Acho que você entende como era... [era] assim: ‘estuda pra aula, aprende algumas coisinhas...’; ainda mais que venho de uma cidade pequena e aí parece que tudo sempre estava bom. Mas aí, fui cada vez gostando mais, e fui querendo mais isso pra minha vida e me preocupando em fazer aulas em outros lugares: fiz algumas aulas em Curitiba [PR], e algumas aulas no Paraguai, na Cidade do Leste, que é aqui perto [de Cascavel – PR]. (P13, entrevista 2)

P13 comentou ter feito aulas esporádicas com uma professora de Curitiba-PR e com uma professora da Cidade do Leste antes de ingressar no curso de graduação em Música em Maringá – PR, no qual permaneceu estudando com o mesmo professor por quatro anos. De acordo com a participante, cada professor de sua trajetória ensinou-lhe coisas diferentes e importantes que poderiam ser sintetizadas em questão técnica *versus* questão sonora:

Por exemplo, eu tive uma professora que falava muito de técnica, mas cada um tem sua forma de trabalhar as habilidades, então, eu acho que isso ficou muito marcado para mim porque era muito importante para ela e se tornou importante para mim também. Já com outros professores foi a questão sonora, por exemplo: não sei a diferença de som duro e som macio. (P13, entrevista 2).

Sobre a questão técnica, esse fator parece ser ou ter sido importante à P13, porém, ela não entrou em detalhes sobre isso; acerca da questão sonora, P13 enfatizou que esta foi mais evidenciada pelos seus últimos professores:

... mais com os últimos [professores], quando fui avançando um pouco o nível também. Para falar a verdade como venho de cidade pequena o nível de professores de piano aqui é um pouco mais baixo nesta questão, é mais para você tocar as notas certas no tempo certo, então aí a questão de sonoridade não é algo que os professores tenham, e onde eles aprenderam se ensina assim também, então é algo mais cultural da cidade... Quando eu fui saindo um pouco daqui fui aprendendo

²³ Por motivos de saúde, P13 comentou ainda ter ficado sem estudar piano por algum tempo - seis meses quando quebrou o braço, e esses dois meses quando teve uma tendinite, contudo, a participante não detalhou em que momento de sua trajetória esses fatos ocorreram.

outras coisas que eu nunca tinha ouvido falar, como timbre, por exemplo. (P13, entrevista 2)

Após concluir a graduação, P13 ingressou no curso de Mestrado em Música/Práticas Interpretativas (Piano) do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, e, em seguida, iniciou o curso de Doutorado no mesmo Programa e área de concentração no qual cursava o segundo semestre letivo durante a coleta de dados, aos seus 25 anos de idade. Em ambos os cursos, P13 esteve e está sob a orientação de um professor de piano que, segundo ela, está entre àqueles que enfatizam a questão sonora. Acerca do repertório, no momento da coleta de dados este compreendia as seguintes obras:

- Impromptu op. 90 n.1 – F. Schubert (1797-1828)
- Suíte Pour le Piano – C. Debussy (1862-1918)
- Sonata op. 2 n.19 – A. Scriabin (1872-1915)
- Prelúdios op. 32 n. 10 e n.12 – S. Rachmaninoff (1873-1943)

De acordo com P13, seu professor sempre lhe dá autonomia para decidir o que tocar; nesse caso, sua escolha pautou-se em peças de gosto pessoal com vistas a conhecer o estilo de compositores os quais ainda não havia estudado (exceto A. Scriabin, o qual comentou ter tocado alguns prelúdios anteriormente): “... os escolhi por isso, nunca tinha estudado o estilo deles e pensei que isso me acrescentaria algo diferente porque nunca toquei.” (P13, entrevista 2). Ao mencionar sobre sua relação com este repertório, P13 detalhou que aspectos musicais lhe foram acrescentados com o estudo dessas obras:

Eu acho que trabalhei muito no meu repertório inteiro a questão de *timing*, inclusive no Schubert em que a gente acha que, como é clássico, vai ficar um pouco mais preso... mas não! Eu trabalhei bastante isso no Schubert. Tem a questão de que às vezes eu tenho medo de pausas, de deixar sem som, vazio, e eu trabalhei bastante isso em Debussy, na Sarabanda, em que eu parava para respirar e começava outra frase, coisas assim que eu tinha um pouco de receio de fazer. Acho que na questão do timbre, uma coisa que em todas as músicas eu fiquei pensando, foi de mostrar a diferença de uma harmonia para outra; acho que às vezes isso passava um pouco batido. A gente sabe disso, que é diferente, mas às vezes acaba passando batido, e aí eu tentava fazer um som diferente para cada harmonia. (P13, entrevista 2)

Timing, pausas e timbres diferentes para salientar as mudanças de harmonia foram os aspectos musicais evidenciados na prática de P13 a partir do estudo desse repertório, o qual também foi interpretado em um recital acadêmico do curso em questão. Para P13, estudar essas obras foi também uma conquista pessoal, especificamente acerca da Sonata op.2 n.19 de

A. Scriabin, a qual demonstrou ter maior apreço; ademais, P13 também expressou afeição pela Suíte Pour le Piano de C. Debussy:

Amei ter estudado este repertório! Foi o recital que tinha o repertório que eu mais gostei de todos! [...] A Sonata II de Scriabin, Sonata Fantasia, há muitos anos eu queria tocar, e pra mim foi um sonho realizado ter tocado! (...) Eu a acho maravilhosa! Desde a primeira vez que escutei, logo nas primeiras notas, primeiros compassos eu já: ‘É isso aí! Eu quero tocar!’. (...) Scriabin eu consegui fazer alguma coisa bem e acho que Debussy também, (...), como eu gostei dessas obras, foram as que me dediquei mais, ouvi mais, algo que eu queria e pensava mais em fazer. (P13, entrevista 2)

Observa-se que P13 estabelece uma forte relação afetiva com seu repertório; aliás, tocar as peças que gosta é um fator que parece fomentar o interesse de P13 em sua prática em termos de dedicação, escuta e reflexão das obras estudadas. Esses resultados sugerem que o interesse pessoal²⁴ do estudante pode influenciar a maneira com que este lida com sua prática; nesse caso, influenciou positivamente por P13 ter tocado obras que mais gostou. Para essa pesquisa, P13 escolheu gravar as obras Suíte Pour le Piano/ Prelúdio e Improviso op. 90 n.1, cujas práticas serão detalhadas após uma breve apresentação da abordagem da prática da participante, a seguir.

3.3.1.1 Abordagem da prática

Na primeira entrevista, P13 detalhou seu processo de aprendizagem de uma nova obra:

Quando eu pego uma peça nova eu escuto primeiro, pra ver se é isso que eu quero fazer, se isso que eu gostei, daí eu já vou assimilando algumas coisas. Eu vou lendo a partitura; acho que tem gente que primeiro prefere ler, deixar o ritmo certo, as notas certas e depois ir acrescentando algumas coisas musicais, mas eu acho melhor já ir incluindo tudo (...). Acho que depende da peça também, por exemplo: uma peça que o ritmo vai ser mais importante, eu vou dar mais valor [*pra isso*] a princípio. (P13, entrevista 1)

Conhecer a obra auditivamente e ler a partitura abrangendo todas as informações nela contidas são abordagens de P13 acordantes com a literatura sobre os estágios da prática, especificamente sobre o primeiro deles no qual o músico tenta obter uma ideia global da obra por meio da leitura da peça na íntegra e/ou pela aquisição de uma representação aural da obra em sua totalidade (BARRY; HALLAM, 2002; LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007a). P13 também enfatiza que pode priorizar alguns aspectos musicais se considerar necessário para atender as exigências da peça estudada; atribuir relevância aos aspectos de um contexto

²⁴ Preferência musical é aqui entendida como uma avaliação afetiva em longo prazo, e está relacionada com as escolhas da estudante como musicista (RENTFROW; MCDONALD, 2010).

(nesse caso, uma dada peça) de forma plenamente consciente, bem como ter uma visão global do contexto que permita enquadrar aspectos individuais dentro deste, tal como fizera P13, são características consonantes às de um proficiente, propostas por Dreyfus e Dreyfus (1981) e Lester (2005). No entanto, o início do estudo de um novo repertório foi apontado pela participante como algo difícil e obscuro:

No início do programa, do repertório, eu acho mais difícil de me organizar porque eu ainda fico um pouco perdida e não sei os detalhes do que preciso realmente corrigir, tirando partes técnicas como as notas; mas tem uma parte, no meio desse período, em que não sei muito bem o que posso fazer primeiro para corrigir. (P13, entrevista 2)

Por outro lado, o direcionamento da prática de P13 parece estar mais sólido e sistemático quando a participante já se sente familiarizada com a obra:

Nessa fase do estudo [*quando familiarizada com a obra*], geralmente eu toco uma vez inteira a peça, qualquer peça que eu estudo, já pra identificar o que é que está saindo legal, o que é que não está saindo bem, identificar quais são as partes que eu mais tenho que estudar e o que eu vou definir como estudo para aquele dia: o que soa pior no momento, é o que eu mais vou estudar naquele dia. (P13, entrevista 1)

De acordo com Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), a estruturação da prática e a identificação e resolução de erros com o objetivo de melhorar o atual nível de desempenho, tal como observadas na fala acima, são tarefas integrantes da prática deliberada. Para P13, tocar a peça na íntegra no início da sessão de estudo é um procedimento habitual que, além de funcionar como um meio de supervisão da prática, também previne possíveis falhas de memória, tal como comentou: “... já vou me acostumando a tocar a peça inteira, por que, às vezes, eu acho que se eu estudar só parte por parte, na hora de tocar inteira pode ser que aconteça falha de memória” (P13, entrevista 1). Ademais, a participante acrescentou: “quando tenho mais intimidade com o repertório já sei qual trecho devo estudar, seja o som, seja o técnico, já sei os trechos e vou direto neles pra não perder tempo, entre aspas, estudo mais rápido.” (P13, entrevista 2). Novamente essas informações remontam aos estágios da prática propostos por Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007a), caracterizando-se como o segundo deles: o segundo estágio é configurado pelo trabalho técnico para dominar a peça, estágio em que a peça é trabalhada em seções e os programas motores são automatizados, resultando numa memorização incidental da peça.

Comparando as abordagens de P13 e P9, nota-se diferenças em termos de deliberação e autonomia na qualidade da prática de ambos: parece que a idade nada influencia nessa qualidade, uma vez que a faixa etária de ambos é próxima (25 e 26 anos, respectivamente); contudo, a quantidade de tempo de estudo formal no instrumento é distinta (para P9 são 8 anos, enquanto que para P13 são 18), e talvez explique tais diferenças, visto que Hallam

(1997) aponta o tempo de prática acumulada ao longo da vida como fator determinante no nível de expertise atingido e efetividade da prática. Além de demonstrar ter uma prática sistematizada em termos de avaliação e planejamento, P13 ressaltou estar visando três objetivos em sua prática atualmente: (1) ampliar o tempo de prática; (2) prestar mais atenção no uso do pedal; (3) ampliar seu repertório de sonoridades. No primeiro objetivo, P13 comentou que mantém uma rotina regular de estudo de cerca de três horas diárias, e que pretende ampliá-la para quatro ou cinco, pois disse estudar por mais tempo somente quando sente necessidade de fazê-lo (P13, entrevista 2). Sobre o segundo objetivo, P13 relatou:

Uma coisa que tenho tentado prestar muita atenção é no pedal. Às vezes parece que me esqueço de que têm muitos níveis de pedal. “É com ou sem pedal?” Sabe? Estou tentando ouvir mais isso e este é um de meus desafios agora: trabalhar o pedal. (P13, entrevista 2)

Ao ser questionada sobre como tem buscado atingir esse objetivo, P13 comentou:

Ah, eu não sei... Eu acho que é a mesma coisa de ficar se ouvindo, mas isso eu realmente acho difícil estudar também, até porque cada sala soa de uma forma, cada piano de um jeito e a gente que estuda muito em casa num piano acústico, é pior ainda. (P13, entrevista 2)

Estudar diferentes níveis de pedal parece ser algo ainda em fase de experimentação para P13, visto que ela não apontou nenhuma abordagem específica para lidar com isso; entretanto, experimentar tais níveis de pedal parece ser uma tarefa totalmente dependente da retroalimentação auditiva²⁵ para a participante, cuja dificuldade está em lidar com as respostas acústicas do instrumento e do ambiente em que toca; contudo, P13 ressaltou que não tem um piano acústico em casa, e, em função de estudar num piano digital, o trabalho com o pedal é dificultado ainda mais pelas limitações desse último instrumento (P13, entrevista 2). Acerca do terceiro objetivo, P13 disse que este surgiu a partir do seu ingresso na pós-graduação, especificamente a partir do seu primeiro recital acadêmico de mestrado:

Quando eu cheguei na primeira arguição [*da banca*] da primeira prova [*primeiro recital de mestrado*] ele [*o professor*] falou que os meus sons nos fortes eram duros igual mármore, e disso eu não sabia, não tinha nem ideia; então caiu a ficha com ele [*o professor*] em algo que estou conseguindo trabalhar com ele [*o professor*] este ano. Foi isso, mais a questão de som mesmo. (P13, entrevista 2)

Sobre os seus sons fortes, P13 comentou ter perguntado ao seu professor se seus estes ainda soavam “duros como mármore” durante o doutorado, e a resposta dele foi não; entretanto, P13 disse ter ficado “meio traumatizada com isso” (P13, entrevista 2) e que, desde

²⁵ Segundo Wöllner e Williamon (2007), como também Altenmüller e Schneider (2009), a retroalimentação auditiva é responsável pelo monitoramento e ajustes da performance conforme o resultado sonoro obtido e almejado: o ajuste de afinação, dinâmicas, articulações, timbres, *timing*, controle de pedal, bem como a adequação à acústica do ambiente de performance e do instrumento, por exemplo, são fatores dependentes dessa retroalimentação.

então tem procurado ampliar seu repertório de sonoridades em termos de dinâmicas e timbres, bem como investido no trabalho com o *timing*:

... uma coisa que estou buscando trabalhar é essa questão de som, de treinar desde um pianíssimo em *ppp* até *fff*, e fazer um som bonito em todos, de saber também que: “ah, aqui não é hora de fazer um som bonito, aqui eu posso fazer um som feio também!”; essa procura de sonoridade, de timbre também que envolve e a questão do *timing*, que eu acho que é eterna para todo mundo e muito pessoal. (P13, entrevista 2)

P13 detalhou sobre como tem trabalhado com esse último objetivo ao discorrer sobre a prática das peças Suíte Pour le Piano / Preludio de C. Debussy e Improviso op. 90 n. 1 de F. Schubert, cuja discussão é apresentada a seguir.

A) *Pour le piano / Prelúdio – C. Debussy (1862-1918): a peça mais desafiadora*

No momento da coleta de dados, a obra contava com apenas um mês de prática. Inicialmente, P13 considerou a peça como fácil, e expressou satisfação com o resultado sonoro: “Acho que, no geral, tá caminhando bem. (...) Tem algumas partes que soam musicalmente bem; (...). No geral, eu acho que está caminhando pra isso [*para soar bem*].” (P13, entrevista 1); no entanto, P13 acabou considerando-a como a peça mais desafiadora em função da questão sonora:

Foi uma peça que não achei muito difícil de ler, achei razoavelmente fácil, mas na hora de tocar, na hora do som achei bem difícil... (...) São muitas coisas, muitos timbres diferentes nela também; primeiro é tudo ligado e depois você vai fazendo desligadinho, piano e depois fortíssimo logo em acordes [...] O Debussy sempre achei desafiador pela questão da sonoridade, tanto que numas notas longas eu não sabia o que tinha que fazer com o pedal, se tirava, se tocava de novo toda vez que a nota aparecia ou se usava pedal de sustentação, enfim... (P13, entrevista 2)

Timbres, articulações, dinâmicas e pedal parecem ser os desafios compreendidos na “questão da sonoridade” comentada pela participante; um desses desafios consiste em realizar a nota pedal mantida na linha do baixo da mão esquerda nos c.6-23 (recorte visto na Figura 10), também presente nos c.27-38 e c.97-114, em função do uso do pedal do piano:

Uma das maiores dificuldades é que ele [*Debussy*] coloca um Lá que ele vai repetindo: [*toca c.6-10,t.1*]; então, a dificuldade nisso é que o Lá vai repetindo, tem o pedal, e eu tenho que descobrir uma forma de deixar esse Lá soando sem que fique um som muito embrulhado. Então essa é uma grande dificuldade da peça, além dessas notinhas que vão repetir: [*toca c.6-7*] pra soar cada uma no seu tempo certo. (P13, entrevista 1)

Figura 10 - Pour le Piano / Prelúdio (c.6-11): Nota pedal (Lá) na linha do baixo da mão esquerda

De acordo com P13, essa parte estava “sempre embolando” (P13, entrevista 1); no entanto, a participante relatou algumas possibilidades de como realizá-la a partir do uso dos pedais para evitar tal resultado sonoro:

Ah, eu posso escolher, é livre, meu professor deixa: se eu posso repetir [a nota Lá] toda vez, ou se eu posso deixar o pedal [da direita], se eu posso colocar aquele outro pedal do piano de cauda que segura a nota [pedal tonal]; mas é uma dificuldade isso que eu preciso de ajuda! (P13, entrevista 1)

Interessante observar que essas informações parecem aproximar P13 às características de um competente apontadas pela literatura: tem bom conhecimento prévio da área, e pode resolver problemas se estes forem pontuados por outros, pois ainda enfrenta dificuldades em encontrá-los por conta própria (LESTER, 2005; ELLIOTT, 1995). De toda maneira, parece que muitas vezes vivenciamos este tipo de situação em nossa prática instrumental. Nem sempre temos o recurso (pelo menos em curto prazo) para solucionar todos os problemas que enfrentamos durante as situações de prática. Dessa forma, podemos desconstruir um pouco a questão da categorização de P13 como algo estanque em uma única categoria de expertise musical: em alguns períodos ou situações da prática ela sente precisar de ajuda (orientação externa), e isso a coloca em uma situação de competência na prática, pois é capaz de detectar o problema, mas não se sente capaz de encontrar formas de solucioná-los (precisa de orientação externa); já em outras situações vai dispor de meios próprios para solucioná-los, agindo com desenvoltura de um proficiente. Nesse caso, P13 conhece algumas alternativas de como realizar o trecho com base em seu conhecimento prévio, e embora não precise de alguém que lhe mostre o problema (o som embrulhado), ela não demonstra ter a mesma autonomia para decidir qual alternativa é a mais eficaz para solucioná-lo (se é que, de fato,

alguma delas seja), visto que a participante reconhece precisar de ajuda para fazê-lo. Ela não apresentou uma decisão sobre como realizou a passagem, mesmo assim, esse episódio ainda permite-nos fazer um adendo: o professor de P13 parece incentivá-la a ter uma postura autônoma tanto na escolha do repertório (comentado anteriormente), quanto acerca das decisões interpretativas; P13 não relatou dificuldade com a primeira ação a qual aparentemente obteve sucesso, mas relatou dificuldade com a segunda. Isso indica que o incentivo à autonomia do aluno fomenta o interesse na busca de possibilidades para lidar com a tarefa, porém, faz-se necessário que o professor supervisione a tarefa para verificar o desempenho do aluno e intervir quando necessário.

Embora P13 não tivesse especificado o que fez a respeito das “notinhas que vão repetir para soar cada uma no seu tempo certo” (P13, entrevista 1) do trecho c.6-23, aparentemente em alusão à precisão rítmica das notas da mão direita, ela apontou dificuldade com notas repetidas nos c.61-67 e demais trechos em *pianíssimo* (c.75-86; c.91-96):

Uma grande dificuldade dessa peça é que várias vezes ela tem um pianíssimo nas duas mãos e fica repetindo várias vezes a mesma nota, e eu estou trabalhando um toque em que eu não volto toda a tecla, ou não deixo o dedo voltar, pelo menos, pra ficar bem, bem pianíssimo... e é bem difícil de fazer! (P13, entrevista 1)

Ao contrário do ocorrido anteriormente, P13 define uma abordagem clara para lidar com as notas repetidas: um toque que não deixa o dedo liberar a tecla por completo; essa abordagem parece possibilitar que P13 toque notas repetidas em *pianíssimo*, mesmo achando difícil fazê-lo. Realizar tarefas autonomamente e atender a aspectos significativos das obras musicais para interpretá-las e executá-las, tal como fizera P13 nesse caso, são características concordantes àquelas de um proficiente apontadas pela literatura (DREYFUS; DREYFUS, 1981; ELLIOTT, 1995). É curioso observar que, no estudo de uma mesma obra foram percebidos traços diferenciados de níveis de expertise: ao tratar da nota pedal da linha da mão esquerda, P13 apresentou características de um competente, enquanto que a respeito das notas repetidas, suas características estiveram mais próximas à de um proficiente; isso sugere que o nível de expertise de um músico na prática de uma mesma obra parece mostrar-se flexível em função dos desafios vivenciados.

Outro desafio relatado por P13 concerne em realizar um efeito de *glissando* para passagens em movimentos escalares:

Na última parte, ele [*Debussy*] faz um monte de escalinhas que eu ainda estou tendo dificuldade pra deixar o som contínuo [*toca c.149-152*]: tem essas... esse negócio que vai indo e voltando que eu queria que soasse como um *glissando*, mas ainda falta descobrir o jeito de tocar. (P13, entrevista 1)

O “negócio que vai indo e voltando” se refere a padrões repetidos em movimentos escalares ascendentes e descendentes que ocorrem nos c.150-155 (recorte na Figura 11), ora diatonicamente, ora sob tons inteiros; P13 descreveu como tem trabalhado para conseguir esse efeito de *glissando* que, de acordo com ela, foi uma ideia própria ainda em fase de experimentação:

Primeiro eu estava estudando nota por nota e devagar [*toca o c.151 devagar e com muita articulação dos dedos*] e articulando bem, porque eu pensei que se eu tocasse cada uma assim, talvez eu fosse conseguir esse som. Só que agora eu acho diferente: eu acho que eu nem tenho que tirar tanto a mão do piano, é mais um negócio assim: [*toca o c. 151 rápido e com mínima articulação dos dedos*]. É uma coisa que eu estou estudando agora, mas não sei se vai dar pra fazer assim. Parece que soa mais glissando, eu acho, mais juntinho uma da outra. (P13, entrevista 1)

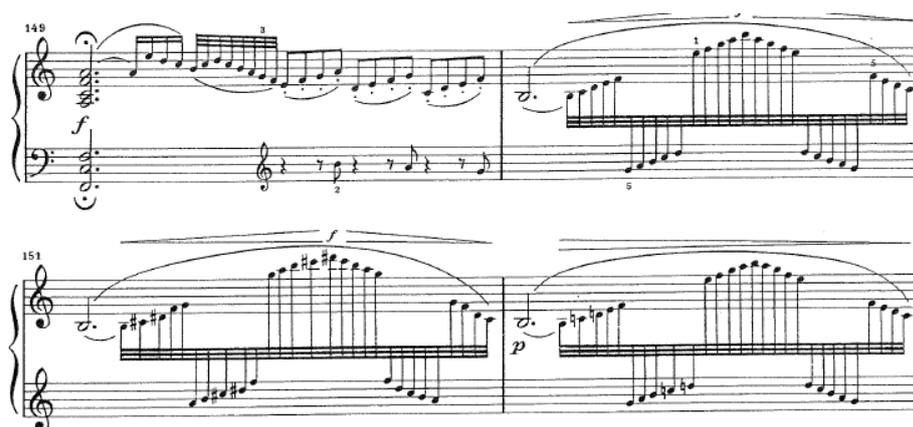


Figura 11– Pour le Piano / Prelúdio (c.149-152): “Efeito glissando” (c.150-155)

Na segunda entrevista, P13 comentou ter alcançado o efeito desejado com a última abordagem (tocar rápido e com mínima articulação dos dedos). P13 também mencionou os *glissandi* escritos (c.46-47, c.50-51, c.118-119, c.122-123 e c.226-227) em termos de ajuste de dinâmica: “... eu quero fazer um *crescendo* dentro do *glissando*, e às vezes eu começo muito fraco e parece que vai no susto, sabe?” (P13, entrevista 1); contudo, ela não detalhou como estava estudado esses trecho especificamente. No caso de P13 algo constante em seu comportamento é de saber identificar (e verbalizar) o problema que está vivenciando, mas parece-lhe faltar ainda foco em pontuar maneiras de como resolvê-los. Isso aponta a complexidade dos processos de aprendizagem envolvidos na prática instrumental: a deliberação em saber como solucionar um dado problema mostra-se como algo muito sutil, pois se apresenta como a manufatura da produção do detalhe rumo à potencial mudança de perspectiva sobre um situação musical vivenciada.

Outras decisões interpretativas foram feitas autonomamente com base em escuta de gravações de outros intérpretes, como por exemplo, definir o andamento de *un peu retardé*, dos c. 97-99:

... teve outra parte que vai diminuindo um pouco o tempo e aí diminui bastante o tempo, foi algo que aprendi com a gravação. (...) Ouvindo a gravação eu falei: ‘Nossa, que ideia boa! Vou fazer também, gostei!’ (P13, entrevista 2).

Além disso, P13 também comentou ter se gravado após sugestão do seu professor: “... ele [o professor] fala pra eu gravar também... porque às vezes parece diferente o som que você escuta na hora em que está tocando e o som que escuta depois. (P13, entrevista 2). De acordo com Freitas (2013), a escuta de gravações promove o incremento e ampliação do vocabulário de recursos expressivos, fomenta a autonomia e individualidade nas interpretações e incentiva a reflexão crítica do próprio processo de estudo. No caso de P13, ouvir gravações de outros intérpretes contribuiu para a escolha do andamento de *un peu retardé*, cuja ideia observada na gravação fora incrementada à sua prática, bem como ouvir a própria gravação possibilitou perceber sua execução sob outra perspectiva, supostamente fomentando a reflexão crítica da própria prática e corroborando com as afirmações de Freitas (2013). Tal reflexão é ainda percebida na fala de P13, quando verbalizou as mudanças em sua prática no decorrer do ano letivo:

Eu acho que chegou um momento mais no começo do ano em que fiquei meio tranquila com ela: achei que estava boa para o começo, não boa para um recital, mas ok, [estava] razoável; mas, quanto mais eu ia escutando e tocando eu via que não, não estava nem um pouco razoável e tinha que estudar muito mais. Você vai ficando mais exigente, né? Vai percebendo melhor os detalhes... o todo... Não sei explicar bem... todas as coisas [mudaram]: o timbre e a qualidade do som, a intensidade do som. (P13, entrevista 2)

B) *Impromptu op. 90 n.1 – F. Schubert (1797-1828): a peça menos desafiadora*

No momento da gravação da sessão de prática, a obra contava com dois meses de estudo. P13 contou que “foi lendo aos poucos e trabalhando o som [da obra]” (P13, entrevista 2), e que inicialmente considerou a peça como menos desafiadora; no entanto, sua impressão mudou ao longo do tempo: “eu comecei achar o Schubert mais desafiador pela questão do *timing*” (P13, entrevista 2). De acordo com P13, o trabalho sobre o este aspecto foi decorrente de um alerta de seu professor:

Nesta [peça] eu tive um problema que, no começo do ano, no começo do estudo, eu deixava o *timing* muito livre, muito maleável; aí meu professor chamou minha

atenção e aí eu deixei muito duro, tipo muito certinho “1-2-3-4”, certinho; foi algo que tive que aprender entre esse quadradinho e o livre demais. (P13, entrevista 2)

Ao cair no outro extremo deixando o *timing* nada flexível, P13 ressaltou ter contado como a ajuda de seu professor para estabelecer um equilíbrio, destacando o trabalho desse aspecto sobre a melodia dos c.41-82:

Ele [*o professor*] me falou assim: “Ah, isso é um *lied*.” Eu não tinha pensado desta forma e fez toda diferença porque eu fiquei procurando isso, como se fosse alguém cantando, e deixar um pouco mais maleável o *timing*. Quando você observa alguém cantando um trecho, deixa um pouco mais maleável, né? Melodia com respiração. (P13, entrevista 2)

Aparentemente P13 compreende formalmente (o “saber que”) o que é um *lied*, bem como compreender informalmente (por “experiência”) como deve realizar o *timing* deste trecho ao passo que o relaciona com as respirações do canto; no entanto, este link aconteceu porque seu professor o proporcionou. Observam-se, aqui, características de um competente em termos de conhecimento procedimental, assinaladas por Elliott (1995): compreende através de seu conhecimento formal e informal, além de poder resolver problemas se estes forem pontuados por outros, pois ainda enfrenta dificuldades em encontrá-los por conta própria. P13 também descreveu o trabalho sobre o *timing* no início da peça:

Uma coisa em que prestei muita atenção foi o primeiro acorde; é uma oitava na verdade, Sol e Sol; era em relação som e ao *timing*. Eu fiquei procurando até quão forte poderia tocar aquilo, e a questão do pedal também, e o quanto eu seguraria. (...) Foi uma coisa que prestei atenção desde o começo foi esse primeiro acorde, primeira nota. (P13, entrevista 2)

Após cogitar duas possibilidades de realizar o intervalo inicial, P13 acabou optando pela segunda delas:

Ou eu poderia tocar aquilo no tempo certinho que está escrito - tem uma fermata lá, né? Mas seria um pouco mais curto e ficaria um pouco seco. Ou eu poderia deixar soando bastante tempo, deixar a fermata soar e tratar de um jeito diferente, tipo um chamado de que aí vai começar a música. (...) Toquei forte e deixei até o som sumir e aí, quando ele estava quase sumindo, eu respirei e comecei. (P13, entrevista 2)

Além do *timing*, o professor de P13 também ajudou a participante a estabelecer um tipo de toque para realizar as notas repetidas em toda a obra:

...como tem muita nota repetida e em *piano*, eu aprendi com meu professor que falava para eu tocar dentro do teclado, não deixar a tecla voltar e vai tocando assim pra tocar pianinho sem muita intensidade, foi isso: aprendi a tocar dentro do teclado sem deixar a tecla voltar. Achei bem difícil. (P13, entrevista 2)

Observa-se que este é o mesmo tipo de toque comentado anteriormente por P13 na prática da obra *Pour le Piano/Prelúdio*, de C. Debussy. Certamente, P13 já havia aprendido e assimilado este toque para notas repetidas em dinâmica *piano* quando decidiu empregá-lo

numa situação semelhante com a obra de Debussy, trazendo tal habilidade aprendida em uma peça para outra. Esse resultado confirma os apontamentos de Lehmann, Sloboda e Woody (2007a) acerca da memória de procedimentos sobre padrões musicais assimilados ao longo da aprendizagem que permitem a transferência de habilidades mentais e físicas de uma peça para outra.

Por outro lado, nem todas as sugestões do professor foram acatadas por P13. Uma delas, diz respeito à escolha do andamento para a obra:

... ele [*o professor*] queria que eu tocasse bem mais rápido do que toquei, mas eu não queria tocar mais rápido porque, para mim, não soava assim tão verdadeiro mais rápido; aí foi algo que aprendi e fiz sozinha, que foi o tempo. Eu toquei mais lento, no tempo que eu achava que tinha que ser. (P13, entrevista 2)

Num segundo momento, P13 comentou não saber se a escolha do andamento foi algo que realmente decidiu sozinha ou se foi influenciada por conta das gravações que ouviu da peça: “Não sei se bem sozinha, porque eu acho que sempre que você escuta uma música vai ficar um pouco na sua cabeça.” (P13, entrevista 2). No entanto, o que cabe aqui ressaltar é que P13 resistiu em tocar no andamento proposto por seu professor por acreditar na sua forma de sentir e comunicar a música, isso é, seu conhecimento impressionista (ELLIOTT, 1995). Nesse caso, a decisão autônoma sobre o andamento em função da sua concepção musical da obra recorda características de um proficiente: maior autonomia e confiança na tomada de decisões e atenção aos aspectos significativos das obras musicais para interpretá-las e executá-las. (DREYFUS; DREYFUS, 1981; ELLIOTT, 1995). Novamente se observa que a prática de uma mesma obra pode apresentar traços diferenciados de níveis de expertise, sugerindo que estes níveis são flexíveis e/ou oscilam conforme os desafios vivenciados, tal como vistos anteriormente no estudo de *Pour le Piano/Prelúdio*.

Outro desafio apontado por P13 diz respeito à memorização da obra: “Foi uma das primeiras [*peças*] que li; em questão de leitura, é razoavelmente mais fácil do que as outras [*peças*], e quando chegou na hora de memorizar foi a última que consegui memorizar.” (P13, entrevista 2). De acordo com a participante, esse desafio se prorrogou até dias antes do seu recital acadêmico, quando tocou a obra para sua orientadora de pesquisa e aprendeu como suplantá-lo:

O recital foi numa segunda-feira, e na sexta-feira [*anterior*] ela [*uma professora*] me ouviu... e eu tirei a mão do teclado e não sabia para onde ir; eu não tinha conseguido memorizar ela [*a peça*]! Daí ela [*professora*] falou pra mim: “Ah, isso é problema de cognição!”. E ela [*professora*] falou pra eu ouvir a harmonia e me apoiar nas harmonias, tipo: se tinha uma dissonância, se ia para uma dominante, e pra eu me apoiar na dominante e realmente ouvir e prestar atenção naquilo. Isso fez toda

diferença, tanto que consegui tocar de cor, de memória, na segunda-feira. Isso que aprendi parece algo óbvio falando, mas na hora de tocar não foi. (P13, entrevista 2)

Uma vez que a leitura da obra era mais acessível e tornava-a mais exequível, P13 parece conduzir seu processo de aprendizagem por um conhecimento procedimental (“saber como” tocar) dissociado do conhecimento formal (declarativo, “saber que”), isso é, tocar sem necessariamente estabelecer associações/relações com seus conhecimentos musicais/analíticos da obra. Já anteriormente P13 havia dito que parte de sua prática consiste em tocar a peça inteira no início do estudo também com o intuito de prevenir falhas de memória (P13, entrevista 1); no entanto, esta estratégia de memorização não parece ser eficaz, visto que, após ter um lapso durante a execução P13, não soube como prosseguir; esses resultados dão indícios que o lapso ocorrido parece estar relacionado à memória cinestésica, descrita por Aiello e Williamon (2002) como aquela que confia nas respostas táteis, musculares e digitais para executar complexas sequências motoras automaticamente. De acordo com os autores, a memória cinestésica é a menos confiável ao músico, principalmente se esta estiver dissociada das memórias auditivas e visuais, as quais são respectivamente responsáveis pela imaginação e antecipação os eventos sonoros, e imaginação da notação musical e visualização do corpo em relação ao instrumento. O que a orientadora de P13 lhe propôs foi ouvir e prestar atenção às harmonias, que aparentemente funcionou como uma conexão entre as memórias auditiva e cinestésica, bem como uma conexão entre os conhecimentos procedimental e formal, permitindo à P13 tocar a obra de memória no recital. P13 contou que “prestar mais atenção nas partes harmônicas da peça” (P13, entrevista 2) foi uma das principais mudanças de sua prática com essa peça, e que todo aprendizado dessa obra e de outras do seu repertório será “muito útil daqui pra frente” (P13, entrevista 2).

3.1.4 Pianista profissional / Docente – P17

De acordo com P17, ouvir Beatles e acompanhar a programação musical da televisão da década de 60 foram suas primeiras experiências musicais; no entanto, aquela que lhe motivou a estudar música foi a ida à um concerto da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, que aconteceu por volta dos seus 9-10 anos de idade:

... Fui assistir a um concerto da OSPA [*Orquestra Sinfônica de Porto Alegre*], a 5ª sinfonia de Beethoven [*Sinfonia op. 67 n.5*], um clássico! E eu adorei aquilo! Achei aquele negócio do maestro na frente a melhor coisa do mundo, então resolvi me interessar por isso. Engraçado é porque a partir daí comecei a assistir concertos e...

(...) não entendo muito, ainda hoje, porque quis fazer a mesma coisa que aqueles músicos estavam fazendo com aquela qualidade. (P17, entrevista 2)

Nessa etapa de “pré-formação” musical, tal como o participante a definiu, P17 também mencionou a presença de seu pai²⁶ como um grande incentivador, o qual lhe proporcionou a escuta do repertório e os primeiros ensinamentos sobre música:

Ele [*o pai*] também era apaixonado por música sinfônica, então nós temos essa ligação muito grande. Ele foi a primeira pessoa que botou um disco para eu ouvir e prestar atenção nos sons que eu estava ouvindo. (...). Não tinha instrumento dentro de casa, mas o meu pai tinha uma tia que tinha, e que, por sorte, se mudou e não tinha onde colocar o piano; então ele mesmo, que foi autodidata em música, ensinou a mim e ao meu irmão os primeiros rudimentos de música; claro que depois passei por um professor, mas foram estes os meus primeiros contatos. (P17, entrevista 2)

Segundo P17, esse primeiro contato com o piano aconteceu aos seus 11 anos de idade, e logo após, começou a fazer aulas do instrumento com uma professora de sua cidade. Com ela, P17 contou (P17, entrevista 2) que pôde reforçar os aspectos aprendidos com seu pai “de uma forma mais lúcida”, bem como pôde aprender a “disciplina de tocar o que estava escrito” em termos de ter “total atenção à nota e ao que está escrito, o bolachão, as semibreves uma atrás da outra: ‘é essa aqui é essa que vou tocar e não outra’”(P17, entrevista 2), seguindo essas informações da notação musical à risca. Dentre outras lembranças desse período, P17 citou o clima competitivo que havia entre ele e o irmão mais novo (que também estudava piano), que, segundo ele, lhe impulsionava a tocar mais peças que o irmão, e que culminou no seu ingresso no curso de piano do Instituto de Belas Artes (atual Instituto de Artes da UFRGS):

Foi uma emoção em casa aquela coisa [*o clima competitivo*]... E: “bom, acho que vocês dois têm que estudar no Belas Artes.” Belas Artes é o que é hoje o Instituto de Artes; então fiz prova aqui [*Instituto de Artes*], eu e ele [*o irmão*] passamos e começamos estudar aqui. [...]... hoje a gente chama de Extensão, era um curso parecido com este... (P17, entrevista 2)

P17 comentou que seu professor do Instituto Belas Artes exerceu grande influência na sua vida musical, em especial por incentivá-lo à leitura de muitas obras²⁷:

Ele [*o professor*] me fazia ler quartetos de corda, árias de ópera, coisas assim; *ele* [*professor*] tinha uma leitura fantástica, então ele começou a me fazer interessar por essas coisas... Ler partituras. E eu comecei a pegar as partituras, seja de piano, seja de outras coisas, por prazer de ler, prazer da leitura. (P17, entrevista 2)

²⁶ Confirma-se aqui a importância da família no contexto da aprendizagem, dentre elas, o favorecimento ao contato com atividades lúdicas e formais em música, tal como apontada por Gembris e Davidson (2002).

²⁷ P17 mencionou ter lido todos os Prelúdios e Fugas do Cravo Bem Temperado I de J. S. Bach (1685-1750) e algumas Sonatas para piano de A. Mozart (1756-1791) nessa época.

Para o participante, essa leitura se dava de uma forma meio “amarga” (P17, entrevista 2) na qual não havia intenção de refinamento das obras: “... só ler e não me preocupando em tocar, só lendo” (P17, entrevista 2); no entanto, P17 ressaltou pontos positivos derivados dessa experiência, os quais considera estar incorporados à sua prática atual:

... ao mesmo tempo eu comecei a conhecer a música através disso, (...) lia e queria saber como funcionava, (...) e isso me ajudou muito em música de câmara depois. E é basicamente assim que eu trabalho: eu leio a peça, antes de mais nada, começo lendo. A primeira coisa que faço é a leitura geral do início ao fim, e depois é um “agora sei o que tenho que trabalhar”. Isso me ajudou muito e é o que faço até hoje. (P17, entrevista 2)

Essa abordagem de P17 remete ao primeiro estágio de prática proposto por Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007a) no qual o músico obtém uma ideia global da obra por meio da leitura da peça na íntegra. Observa-se ainda que, antes mesmo de ingressar na graduação, P17 parece já apresentar alguma sistematização de sua prática (ler o todo e identificar o que melhorar), que remonta a duas características da prática deliberada proposta por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993): o estabelecimento de metas e a identificação de erros; contudo, não se descarta a possibilidade de que essa sistematização tenha ocorrido num momento posterior ao curso em questão.

Passado cinco anos estudando no Instituto de Belas Artes, P17 ingressou no curso de Graduação em Música da UFRGS e começou a estudar com outra professora; segundo P17, ela lhe proporcionou uma “formação muito sólida” (P17, entrevista 2) em termos de disciplina no trabalho com escalas, arpejos e repertório:

A primeira coisa: toquei um estudo de Chopin para *ela* [a professora da graduação], me senti orgulhoso, e ela disse assim: “Muito bem! Legal né? Agora larga tudo isso e vamos estudar, estudar escalas”. Básico! Muito bom! (...) era exatamente o que eu precisava naquela hora. Ela fazia isso com os alunos. Eu sou muito abençoado por ter tido esse contato com ela. (...) ... me lembro muito bem das aulas dela, a maneira como ela trabalhava cores, sonoridades e como ela me estimulou. (P17, entrevista 2)

No primeiro mês de aula a gente começou com um repertório e fazendo escalas de arpejos... muita disciplina. E ela me deu repertório e eu estudei bastante. (P17, entrevista 2)

Segundo P17, ela também lhe instigava a aceitar desafios, tal com comentou que, logo no primeiro mês de aula, foi praticamente obrigado a participar do concurso de piano que aconteceria no semestre seguinte:

“Vamos fazer isso aí!” [disse a professora em relação ao concurso]. Eu estava levando na brincadeira aquilo, achei que eu não ia fazer isso porque era muito cedo e ela disse: “Não. Tu vai fazer agora.” Esse estímulo foi muito importante para mim: aceitar desafios, ir atrás, do momento em que aceitei o desafio e ir até o fim. Fiz o

concurso e foi muito bom, foi uma experiência fantástica. E assim foi durante esses dois anos em que estudei com ela. (P17, entrevista 2)

Embora considerasse uma “formação muito sólida”, P17 disse que não replicaria a postura de sua professora com seus alunos atuais, porém, não entrou em detalhes sobre o assunto. No entanto, P17 mencionou duas professoras influentes na sua prática e docência com as quais estudou nos anos finais da graduação e comentou ter aprendido a “deixar os braços livres”, a “se alegrar com os resultados” e “ser confiante” (P17, entrevista 2); ademais, P17 também ressaltou que transmite tais aprendizados aos seus alunos, porém não comentou como o faz. Paralelamente à graduação, P17 disse ter feito aulas particulares de piano com um professor argentino²⁸ com quem pode trabalhar obras do período “clássico” (P17, entrevista 2), e acrescentou:

... com ele [*professor*] eu tive, talvez, a maior força na minha formação, porque com ele eu aprendi a tocar relaxado, com ele aprendi a usar o braço, tocar com o braço também e não só dedos. (...) Era uma pessoa difícil, mas que conhecimento impressionante sobre música, sobre análise. E aí, pela primeira vez, eu comecei a entender a execução musical através da análise. Mas o mais fundamental foi ter aprendido a usar o sistema [*motor*], e eu te digo que é muito difícil tentar passar isso para os alunos. Ele [*professor*] tinha um método muito específico de como passar essas informações [*sobre usar o braço*] (...) Então, eu optei a não ensinar dessa maneira porque é muito específica (...), tão detalhada que é muito difícil replicar. (P17, entrevista 2)

Acerca do uso do braço, P17 frisou não se utilizar do mesmo método que seu professor, porém, faz questão de transmitir esse aprendizado de alguma forma aos seus alunos, e que, ao seu modo, tem surtido algum efeito: “... tenho tido alguns resultados com alguns alunos, especialmente quando eles começam a confiar mais no uso do braço relaxado, sem ombros” (P17, entrevista 2). Além disso, P17 também mencionou a influência de sua professora do curso de Mestrado em Música (da UFRGS) na sua docência - “... me vejo muito ensinando hoje como vejo ela” (P17, entrevista 2), no que tange priorizar um relacionamento agradável com os alunos; e apenas mencionou o trabalho com os “clássicos” (P17, entrevista 2) na sua prática.

Em seguida, P17 se mudou para os Estados Unidos e, antes de ingressar no Doutorado em Música numa instituição, disse ter estudado com um casal de professores simultaneamente: “... *ele* era ótimo com os românticos, e *ela*, ótima com os clássicos; foi uma

²⁸ De acordo com P17, esse professor parece ter estudado com Walter Gieseking (1895-1956), coautor do livro *Piano Technique* (1932/1972) publicado com Karl Leimer (1858-1944): Gieseking propõe que a memorização de um trecho musical deve acontecer por meio da visualização e leitura analítica da obra antes da leitura ao piano: talvez o professor de P17 tenha lhe transmitido essa abordagem, o que pode explicar o relato “e aí, pela primeira vez, eu comecei a entender a execução musical através da análise” (P17, entrevista 2).

experiência fenomenal para mim!” (P17, entrevista 2). Acerca de sua formação no doutorado, P17 expressou afeição pelo trabalho musical de seu professor deste período:

Uma pessoa muito simpática, muito querida. (...) Com isso se abriu um ambiente ótimo de trabalho. [...] ... [era] impressionante a qualidade musical do trabalho dele! Então, tudo aquilo que me ocupei tecnicamente no passado, ali pude trabalhar só na música. (P17, entrevista 2)

Observa-se que a técnica parece ter sido um trabalho bastante enfatizado pelos professores de P17 ao longo de sua trajetória, visto que o participante mencionou por várias vezes expressões referentes a isso, tais como “braço relaxado”, “uso do braço”, “deixar os braços livres”, sobre não usar “só dedos”, bem como escalas e arpejos; contudo, a fala acima dá indícios que esse trabalho se consolidou somente no período do doutorado (ou próximo a esse período), visto que só então P17 expressou satisfação com a questão técnica, permitindo-lhe trabalhar “só na música”. Esse apontamento ainda sugere nuances acerca da automatização proposta por Sternberg (2010): a automatização de habilidades técnicas (no sentido do motor – mecânico) parece ser um processo que, mesmo sendo desenvolvido continuamente, pode levar anos para ocorrer.

Logo após o doutorado, P17 disse ter tocado em vários recitais, concertos, estreias de obras, como também iniciou a carreira de docente no curso de Graduação em Música da UFRGS, onde é professor de piano atualmente. Sobre esse momento de sua vida, P17 mencionou:

A gente constrói a si mesmo. (...) ... chega um ponto que você é professor de outras pessoas, mas também pode ser seu professor. É um ponto em que você chega em que tu és o teu próprio professor. (P17, entrevista 2).

E acrescentou:

Não interessa quando eu aprendi, mas o que aprendi e estou usando nesse momento no meu estudo. Por isso te digo que me lembro muito claramente de praticamente a maior parte das aulas que tive, não há nada que eu tenha jogado fora. (P17, entrevista 2)

As falas acima sugerem que P17 tem conhecimento sobre a prática, o suficiente para permitir agir com total autonomia e responsabilidades sobre as tarefas, as quais são ações próprias de um expert, conforme afirmam Dreyfus e Dreyfus (1981) e Lester (2005). Ainda nesse contexto acadêmico, P17 ressaltou ter ficado dois anos sem tocar em função de um cargo de chefia de departamento que assumiu: “... quando entreguei a gestão (...), eu sentei no piano e disse: bem, o que sei tocar agora? Foi horrível!” (P17, entrevista 2). Para ele, essa interrupção nos estudos foi negativa ao perceber que suas habilidades técnicas foram prejudicadas, mas também positiva no sentido que esta lhe impulsionou a recomeçar e a estabelecer novos desafios. Ao retomar os estudos, P17 comentou que se dedicou inicialmente

ao trabalho com música de câmara, isentando-se de tocar solo em público²⁹ pelos quatro anos seguintes; paralelamente a isso, se desafiou a tocar todos os Estudos Transcendentais S.139 de F. Liszt (1811-1886) e os Estudos op. 10 e 25 de F. Chopin (1810-1849) no prazo de sete e oito anos, respectivamente, o qual disse ter cumprido conforme estabelecido³⁰.

No momento da coleta de dados P17 tinha 54 anos e estudava o seguinte repertório:

- Sonata em Si menor, S.178 – F. Liszt (1811-1886);
- Prelúdios op. 23 – S. Rachmaninoff (1873-1943);

Assim como o fato de ter estudado todos os Estudos Transcendentais de F. Liszt S.139 e os Estudos op. 10 e 25 de F. Chopin, P17 disse ter escolhido estudar os Prelúdios op. 23 de S. Rachmaninoff com vistas a desenvolver um trabalho de “imersão” (P17, entrevista 2) na linguagem do compositor, o qual P17 acredita acontecer a partir do estudo de muitas obras de um mesmo compositor. Segundo P17, essa abordagem em sua prática foi uma inspiração que lhe ocorreu antes mesmo de assumir o cargo de chefia³¹, com base no trabalho do pianista Alfred Brendel (1931), que gravou parte da obra para teclado de J. S. Bach (1685-1750) e da obra para piano de F. Liszt:

... no meu tempo de estudante, no nosso, quando a gente estuda a obra de um compositor a gente acha “agora dominei este compositor e vou para outro”, não é assim. A gente precisa fazer muita coisa. Então, o que ele [A. Brendel] fez foi uma imersão, então é diferente de quando a gente... Por isso eu tenho feito este trabalho, como *um colega* fala, quase que um tratado enciclopédico de pegar todos os estudos; é assim que a gente realmente aprende a linguagem de um compositor. Eu estou nesta imersão ainda dentro de Rachmaninoff, mas eu já toquei muitas obras dele; mas quando a gente faz este tipo de coisa é que realmente começa a entender a linguagem do compositor (P17, entrevista 1)

Sobre a Sonata em Si menor S. 178, essa era uma obra que P17 já aspirava tocar por anos, mas que ainda não havia estudado por imaginar que precisaria de muito tempo para prepará-la. Segundo P17, a decisão em estudá-la aconteceu por conta de um desafio:

... um amigo me pediu para tocar, aliás, ele me fez um desafio. O *fulano* chegou para mim e disse: “Olha, eu ouvi ontem a noite uma Sonata de Liszt fantástica, parecem dois pianos”, e eu: “Ah, interessante!”. E naquela conversa saiu o desafio de eu tocar na casa dele. Eu disse assim: “Daqui uns cinco, seis meses eu toco para ti, eu toco na tua casa.” Demorou um pouquinho mais, porque toquei em setembro, e de fevereiro a setembro são sete meses, mais ou menos, que eu levei trabalhando. (P17, entrevista 1)

²⁹ Essas informações remetem ao quinto estágio de desenvolvimento de expertise dentre os seis estágios propostos por Manturzewskaja (1990/2006): fase voltada ao ensino, entre 45-65 anos, na qual a atividade de solista diminui e, normalmente “passa a vez” aos alunos.

³⁰ P17 comentou ter tocado em público somente os Estudos Transcendentais de F. Liszt, e que espera ter a mesma oportunidade com os Estudos de F. Chopin (P17, entrevista 2).

³¹ Na segunda entrevista, P17 disse ter tocado os Opus 5 e 17 das Sonatas de J. Christian Bach (1735-1782) num recital antes de assumir o cargo de chefia; citou ainda ter tocado as quatro Baladas de Chopin (1810-1849), mas não especificou quando.

Para essa pesquisa, P17 escolheu gravar a Sonata em Si menor S.178 e o Prelúdio op. 23 n. 9, cujas práticas serão discutidas após breve apresentação da abordagem da prática do participante, a seguir.

3.4.1.1 Abordagem da prática

Acerca do aprendizado de uma nova peça, P17 acredita que há uma ordem a ser seguida em sua prática, que pode ser dividida em três partes. Na primeira, além da leitura da obra na íntegra e da identificação de aspectos a ser trabalhados, dito anteriormente, P17 detalhou:

No início do trabalho, a primeira coisa é um reconhecimento do terreno musical numa dimensão de tempo em que a mente possa acompanhar as coisas, nunca deixar a mente alheia ao que está acontecendo; isso significa que quanto mais lento eu estudar, melhor, porque eu posso observar o que está acontecendo no sistema [*com a mão esquerda, aponta para seu braço e mão direita que está sobre a mesa*], posso observar o que está acontecendo no som, posso ouvir, sentir, posso observar inclusive aquilo que eu quero ouvir quando toco. Então, a primeira coisa é alterar a dimensão do tempo, deixar as coisas muito mais amplas para que eu possa reconhecê-las. (P17, entrevista 1)

De acordo com a fala acima, P17 parece monitorar os aspectos motores (o “sistema”) e o resultado sonoro em função da escolha do andamento, bem como de suas expectativas sobre os eventos musicais, isso é, suas representações mentais. P17 também afirmou que esse estudo em andamento lento lhe proporciona um melhor reconhecimento da obra, pois permite que sua mente acompanhe o processo e direcione sua atenção para coisas até então não observadas (P17, entrevista 1).

A segunda parte consiste em “tentar fazer com que esse *input* que você vai recebendo se aproxime ao máximo possível de tua ideia, do que quer colocar nesta peça” (P17, entrevista 1), que, em outras palavras, poderia ser interpretado como praticar até que se o resultado sonoro esteja de acordo com o som almejado/imaginado. Nessa etapa, P17 também considera o andamento como “uma das coisas mais importantes” (P17, entrevista 1), porém relatou dificuldade com esse aspecto:

No meu caso tenho certa dificuldade em reconhecer auditivamente se o andamento que estou tocando é o andamento, como vou dizer..., interessante musicalmente, porque às vezes os dedos vão e a gente se acostuma com aquilo que está acontecendo e está rápido demais ou está trancado... (P17, entrevista 1)

Sobre sentir os movimentos “trancados”, P17 apenas comentou adotar a estratégia de desacelerar o andamento para que possa monitorar os movimentos e evitar tal sensação de impedimentos durante execução (P17, entrevista 1); contudo, para sentir o andamento como “musicalmente interessante”, ele apontou duas estratégias: o uso do metrônomo e sentir a pulsação no corpo. Sobre a primeira, P17 disse utilizar o metrônomo em todo tipo de repertório, ressaltando despender mais tempo de uso quando lida com obras do século 20, as quais expressou ter menos familiaridade³²:

Eu vou passar um período com essa música do século 20³³ e pra mim, em geral, esse tipo de coisa é assim: um período muito árido de trabalho metronômico, metrônomo mesmo! Aí eu preciso do metrônomo! A música do século 20 é muito precisa e não pode ter tanta... no início do trabalho, pelo menos. (...) ... ainda assim, nessa música [do século 20] eu sempre parto do metrônomo, porque é muita coisa acontecendo e não são tão lógicas. (...) ... mas nessas obras eu preciso fazer uns sessenta na colcheia até cento e não sei quanto, até chegar lá, ponto por ponto – eu faço de 5 em 5 [bpm], porque senão a gente não aprende as peças. (P17, entrevista 2)

Nesse âmbito, o metrônomo parece ser utilizado tanto para alcançar gradualmente o andamento esperado, quanto para ajudar a compreender as informações menos familiares ao participante, àquelas ditas como “não tão lógicas”. Ademais, é interessante observar a forma como P17 descreve as obras do século XX: “um período muito árido de trabalho”, “porque é muita coisa acontecendo e não são tão lógicas”, ou ainda, dizendo que se sentia pouco a vontade “com coisas extremamente elaboradas mentalmente” (P17, entrevista 2); essas falas se assemelham àquela visão “robótica” de P3 sobre a Sonata KV545 de A. Mozart, ou seja, às falas de um aprendiz que ainda não atingiu um nível de competência, e não propriamente de um expert; em outras palavras, parece que o nível de expertise pode variar e/ou estar em função da familiaridade com um dado estilo e/ou repertório.

Sobre a segunda estratégia (sentir a pulsação no corpo), essa parece estar em fase de experimentação, como também parece ser adotada por P17 quando o repertório que lhe é mais familiar, citando o exemplo de música de câmara:

Eu tenho usado pouco o metrônomo... Eu tenho também feito uma sugestão que uma vez tive com uma pedagoga que disse que a gente deve sentir o pulso [pulsação] no corpo. É muito diferente de estar ouvindo externamente no metrônomo do que [marca a pulsação batendo a mão sobre a perna]: isso aqui é completamente diferente, porque afinal o pulso [pulsação] vem do corpo. Então eu não tenho escrúpulo nenhum de bater o pé, bato o pé o tempo inteiro, especialmente em música

³² Na segunda entrevista, ao ser questionado sobre que obras e/ou compositores menos gostou de tocar, P17 disse que se sentia pouco a vontade “com coisas extremamente elaboradas mentalmente, muito mentais”, citando o Opus 25 de A. Schoenberg (1874-1951) como exemplo de obra que “nunca tocaria” (P17, entrevista 2).

³³ P17 disse que em breve iniciaria o estudo da Sonata para piano n.1 de E. Krieger (1928) e da Sonata para piano n.1 de C. Guerra-Peixe (1914-1993) para um projeto de gravação.

de câmara, porque eu sei que o outro músico vai fazer a mesma coisa; então se a gente está no mesmo tempo, ótimo! (P17, entrevista1)

Ainda sobre a segunda parte da prática, P17 ressaltou a necessidade de estudar alguns aspectos isolados: no repertório de música de câmara, ressaltou a importância de cada músico estudar sua parte com seu instrumento em separado, para que, tocando juntos, possam fazer a música soar com “um mesmo corpo” ao mesmo tempo em que se percebe “independência” entre os instrumentos (P17, entrevista 1); na prática individual, P17 salientou o estudo de mãos separadas³⁴:

... estudei bem o trecho com a mão esquerda, mesmo trecho com a mão direita, quando a gente junta é como se fosse uma terceira mão e tivesse que estudar ainda. O cérebro funciona assim, ele não consegue se dividir ao meio, a visão dele é pontual: penso nisto que está acontecendo, agora penso nisto, agora penso no conjunto; mas quanto mais eu tiver entendido isto, mais o meu ouvido vai querer que minha mão faça e aí ele não é pontual, aí é o ganho. Então funciona incrivelmente para mim assim. (P17, entrevista 1)

A fala de P17 acima remete à proposta de prática como uma sequência de transições de processos controlados para processos automáticos de Gruson (1981/2000): estudar de mãos separadas permite que P17 controle conscientemente as atividades de cada mão que, provavelmente, atingem alguma automatização à medida que esse procedimento é repetido; ao verbalizar “meu ouvido vai querer que minha mão faça” quando toca de mãos juntas, P17 sugere que sua capacidade de monitoramento dessas atividades individuais é ampliada em função do procedimento empregado, possibilitando ainda uma modificação positiva da sua percepção do todo (mãos juntas) por conta de uma automatização sucedida.

Segundo P17, a terceira parte de sua prática diz respeito ao uso da gravação como recurso de monitoramento do resultado sonoro obtido:

... eu tenho tido este cuidado de não ir muito longe do tempo por causa dessa dificuldade que tenho de perceber ali *in loco*. Claro que a melhor solução para isto é a gravação. O problema é que o que eu ouço na gravação não tem nada a ver com o que estou tocando. (...) Então espera, baixa a bola, mais calma, vai mais devagar, as frases têm de ficar mais variáveis, etc. A gravação é o próximo passo que é importante. (P17, entrevista 1)

Para P17, a gravação permite observar a realização dos elementos musicais (andamento, frases, dentre outros) de forma diferenciada daquela quando está tocando; a fala “então espera, baixa a bola” ainda sugere que a partir dessa escuta os ajustes necessários são planejados, quiçá, realizados. Nesse âmbito, essa e as demais fases da prática de P17 parecem estar intrinsecamente ligadas ao seu conhecimento supervisor (ELLIOTT, 1995), àquele responsável pela capacidade de monitorar e administrar o fazer musical conforme as

³⁴ De acordo com Gruson (1981/2010), o estudo de mãos separadas é realizado com mais frequência por níveis mais elevados de expertise, e isso se confirma na abordagem de prática de P17.

representações mentais estabelecidas: a todo tempo P17 descreve ações para alcançar o resultado sonoro desejado e avaliar o resultado sonoro obtido, sugerindo a perseguição de uma dada imagem mental a ser concretizada na execução. Essa sistematização clara da prática de P17 em três fases ainda remete parcialmente aos três estágios da prática dentre os quatro propostos por Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007a): no primeiro, o músico tenta obter uma ideia global da obra por meio da leitura da peça na íntegra, ação empreendida por P17 e também sugerida em sua fala sobre o “reconhecimento do terreno musical” (P17, entrevista 1); no segundo, a interpretação e considerações musicais são desenvolvidas e integradas num todo coerente com base na performance almejada, que para P17 consiste em adequar ao máximo o *input* recebido à sua ideia da obra; no terceiro, as obras são polidas em termos de refinamento de detalhes interpretativos e limpeza de problemas técnicos, o que supostamente ocorre na prática de P17 quando escuta suas gravações e percebe os ajustes a serem feitos. Cabe aqui ressaltar que os quatro estágios de prática propostos por Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007a) não se confirmaram por completo na abordagem empírica dessa pesquisa, o que aponta a necessidade de mais pesquisas sobre os desdobramentos e possibilidades da prática para articular a proposição desses estágios.

No momento da coleta de dados, P17 disse estar descobrindo sonoridades no piano, e comentou especificamente sobre a prática dos Prelúdios op.23 de Rachmaninoff:

Estou descobrindo cada coisa linda [*nos prelúdios*], e é tudo sonoridade, é tudo abrir o piano, sabe? Se eu toco duro pensando em cada uma das notas, a música é chata, então não tem o que dizer; mas se eu amplio tudo isso: “ah, isso daqui é...” (...) é sentir toda a sonoridade no piano, é a alegria de ouvir o piano soando no pedal. Então aí eu estou começando a descobrir a peça; cada vez ela tem que passar por essa incubadora, cada peça tem que passar por uma incubadora. [...] um dia dá um estalo e esse é o estalo de hoje. (P17, entrevista 2)

De acordo com a fala de P17, essas descobertas parecem *insights* resultantes da “incubação” da peça, o qual parece ser um período de preparação e maturação da obra; por um lado, isso sugere que P17 nem sempre tem uma concepção musical inicialmente clara sobre a obra estudada, ou ainda, caso ele a tenha, essa pode ser ofuscada quando a atenção sobre os aspectos mecânicos-motores é demasiada; por outro lado, talvez seja por meio desse viés técnico-motor que P17 alcance essa concepção musical ao resolver problemas dessa ordem, uma vez que esse viés é intrínseco à sua prática, conforme relatou anteriormente. Além disso, P17 mencionou trabalhar com planos de médio e longo prazo em sua prática, os quais incluem as propostas de estudar obras completas, tais como os Prelúdios op. 32 de S. Rachmaninoff, os Estudos de Concerto (S.144) e os Grandes Estudos de Paganini (S.141) de

F. Liszt; no entanto, planos em curto prazo nem sempre parecem funcionar, tal como ele comentou: “Eu planejo, mas às vezes vai no cabresto: ‘essa coisa não está saindo e eu vou ficar nela, azar do resto, vou ficar nela até sair’”. (P17, entrevista 2). Por fim, em termos de gestão de tempo, a rotina de prática de P17 é semanal, e não diária, na qual estuda 4-5 horas o dia que pode estudar (P17, entrevista 2).

A) *Prelúdio op. 23 n.9 – S. Rachmaninoff (1873-1943): a peça mais desafiadora*

De acordo com P17, este foi o primeiro prelúdio a ser estudado dentre os dez integrantes do opus 23, justificando: “Por quê? Porque é complicado! São sextas, quartas, terças...” (P17, entrevista 1); expressões como “muito difícil”, e “100 vezes mais difícil que o Liszt” (P17, entrevista 2) sugerem que a impressão de complexidade permaneceu mesmo após P17 tê-la praticado por 11 meses, quando então gravou a sessão de prática para essa pesquisa. Sobre os desafios com a obra, P17 detalhou:

... notas duplas são sempre difíceis de fazer e sempre foi um desafio para mim. Pode ter certeza de uma coisa: se alguém toca, se o Rachmaninoff tocava, existe uma maneira de tocar, e a gente só não toca porque não descobriu ainda qual é a maneira. Então isso é que é difícil, está escondido, está lá, mas está aqui [*mostra o braço direito*] porque eles [*pianistas que tocam a obra*] têm o mesmo braço que eu - Rachmaninoff tinha uma mão maior, mas tudo bem [*risos*]..., mas os mesmos músculos, mesmo número de ossos, a mesma saúde, então não há porque não tocar, só que eu não descobri ainda. (P17, entrevista 2)

As falas acima sugerem que a complexidade da tarefa, para P17, está relacionada à realização motora, em descobrir uma forma de tocar notas duplas sem dificuldades no andamento desejado. Para alcançar esse objetivo, P17 relatou ter praticado das seguintes formas:

Inicialmente, na fase que eu gravei o vídeo [*da sessão de prática*], eu estava trabalhando com impulso de braço para cada uma das notas... Calibrando, ou melhor, deixando bem livre o punho [*com a mão direita apoiada sobre a mesa P17 faz movimentos circulares com o punho*], a gente acaba tocando aqueles intervalos harmônicos na sua melhor posição possível: sem estar com este aqui pressionado mais [*com a mão direita apoiada sobre a mesa, aponta o dedo 2*], e este menos [*aponta o dedo 5 da mão direita*], mas exatamente com a pressão necessária. Eu tive que fazer um trabalho bem lento para chegar naquele ponto [*como tocou na gravação*]. Bom, faço isso [*toca sobre a mesa com os dedos 2 e 5 da mão direita, flexionando o punho*] e passo de uma quarta para uma sexta [*toca sobre a mesa com os dedos 1-4 da mão direita, flexionando o punho*]... é outra posição de braço. É muito difícil estar relaxado ao passar de uma [*posição de braço*] para outra e ter andamento. (P17, entrevista 1)

Estudar cada nota devagar, com impulso de braço e punho flexível foi a abordagem empregada por P17 para tocar as notas duplas sem tensões; aparentemente, “descobrir uma maneira de tocar” o prelúdio, para P17, consistia em entender quais movimentos são necessários realizar antes mesmo de elaborar e/ou insistir numa dada concepção musical, visto que em nenhum momento o participante comenta quaisquer intenções interpretativas com a obra, somente ressalta aspectos motores-mecânicos. Essas informações recordam as colocações anteriores: parece que nem sempre P17 tem uma concepção musical inicialmente clara sobre a obra estudada, ou ainda, caso ele a tenha, essa pode ser ofuscada quando a atenção sobre os aspectos mecânicos-motores é demasiada, ou, talvez seja por meio desse viés técnico-motor que P17 alcance essa concepção musical ao resolver problemas dessa ordem, uma vez que esse viés é intrínseco à sua prática.

Em relação ao andamento, a meta de P17 era tocar à semínima = 152 bpm, conforme indicação sugerida na partitura; contudo, P17 mencionou que conseguiu tocar, no máximo, em semínima = 115 bpm, reconhecendo que tal abordagem (a de impulso de braço para cada nota) não era suficiente para alcançar sua meta: “... eu vi que isso não estava me dando velocidade” (P17, entrevista 2). Embora soubesse das limitações desse tipo de estudo³⁵, P17 acreditava que o mesmo resolveria sua dificuldade, indicando que a solução consistia em encontrar a dose certa dos movimentos de punho e de braço:

Para dar mais velocidade eu teria que fazer um pouco mais de movimento [*flexiona o punho da mão direita com a ajuda da mão esquerda*], porque em notas duplas a gente precisa usar um pouco de braço, mas nunca demais, também não pode ser de menos; então, é uma coisa bem complicada. (P17, entrevista 1)

Após praticamente oito meses estudando dessa maneira, P17 tocou o prelúdio na casa de um amigo (àquele que o havia desafiado a tocar a Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt) e disse que, mesmo tentando encontrar uma maneira “bem flexível” de tocar, com mais “respirações” (P17, entrevista 1), o andamento ainda era algo que não lhe satisfazia. Após essa execução, P17 decidiu estudar de outra forma:

...voltei a estudar como a gente estuda o estudo de Chopin [*1810-1849*] de terças [*Estudo op.25 n.6*]: apoiando no topo e fazendo bem staccato na outra voz [*toca com a mão direita sobre a mesa com movimentos de legato para a voz superior e de staccato para voz inferior*]... (P17, entrevista 1)

³⁵ P17 disse ter aprendido tal abordagem com seu professor argentino (àquele dos tempos de graduação), e que havia praticado o Estudo Transcendental S.139 n.5 (*Feux Follets*) de F. Liszt da mesma forma, no qual também sentiu a dificuldade percebida no Prelúdio: “...a minha luta naquele estudo [*Feux Follets*] era justamente isso: uma luta entre o relaxamento e a velocidade.” (P17, entrevista 1)

De acordo com P17, esse toque consiste em ressaltar a voz superior em legato, “limpo” e “apoiado”, enquanto que o staccato na voz inferior deve ser “leve” de forma que o dedo “puxe” e libere a tecla rapidamente, acrescentando o pedal posteriormente para que ambas as vozes soem legato (P17, entrevista 2). P17 comentou que sua professora da graduação e seu professor de doutorado já haviam lhe comentado sobre esse tipo de estudo para notas duplas - variando a articulação, mas ele disse tê-lo experimentado somente quando praticou o Estudo Transcendental S.139 n.2, de F. Liszt no qual descobriu que o toque “staccato puxando o dedo” lhe era “muito bom” (P17, entrevista 2). Acerca desse toque - “staccato puxando o dedo”, P17 mencionou ter sido uma descoberta própria que ocorreu após ler um parágrafo escrito por Johann Nikolaus Forkel (1749-1818), o qual tratava de uma entrevista em que C. P. E. Bach (1714-1788) explicava como J. S. Bach (1685-1750) tocava:

... é um toque em implica dois tempos: um que é o puxar [*toca sobre a mesa com o dedo 2 da mão direita, puxando para trás*] e [outro que é] o voltar [*toca sobre a mesa com o dedo 2, empurrando-o para frente*], porque tudo que vai tem que voltar. (P17, entrevista 2)

P17 comentou ainda:

... eu não sabia voltar enquanto puxava o outro dedo. Então foi um trabalho que eu fiz com toda a mão e passei uns dois anos trabalhando isso e me ajudou bastante com a clareza de toque, não só com o repertório do século 18, mas em tudo. (P17, entrevista 2)

A descoberta de P17 parece ter sido compreender como realizar esse “staccato puxando o dedo” no sentido de entender que movimentos/coordenação os dedos devem realizar, isso é, aprender como “voltar” um dedo enquanto “puxa” o outro. Ao aplicar o estudo de articulações diferentes entre as vozes no Prelúdio op.23 n.9, P17 mencionou efeitos positivos em sua prática:

... ajudou imensamente no andamento e ficou bem melhor! Eu consigo ouvir mais a harmonia [*canta a voz superior da mão direita, c.1*] e a melodia de cima fica bem mais clara. Estou neste caminho agora. (P17, entrevista 1)

Tal abordagem parece ter descentralizado, ao menos um pouco, a atenção de P17 sobre o aspecto motor-mecânico, possibilitando-lhe tocar num andamento mais próximo (ou igual) ao desejado, bem como a escuta da harmonia e melodia; no entanto, estudar dessa maneira implicou ajustar alguns dedilhados:

... eu tive que mudar dedilhados para que isso funcionasse, então, a peça está como se 50% para trás em termos de fluência. Eu preciso ainda estudar mais a fundo para fixar bem estes dedilhados. (P17, entrevista 1)

De acordo com P17, para evitar interrupções ao tocar no andamento desejado é necessário ainda adaptar-se aos novos dedilhados, processo em andamento e referido pelo participante como “voltou pra prancheta³⁶!” (P17, entrevista 1). Nesse momento de adaptação, P17 também mencionou o trabalho com linhas melódicas do Prelúdio op.23 n.9:

Estou contente com as linhas melódicas da [mão] esquerda que eu descobri, ficam bem interessantes! A mão esquerda é quase toda com colcheias bem amplas, intervalos amplos - quero dizer, mas têm linhas interessantíssimas acontecendo ali que, na época [da gravação da sessão de prática], eu ainda não tinha me dado conta. Então estou contente, não satisfeito ainda, mas contente com o caminho. (P17, entrevista1)

P17 planeja ainda descobrir novas linhas a partir da análise:

... mais descobertas [das linhas melódicas]!!! O Rachmaninoff tem tanta coisa a se cantar no meio de uma linha melódica, embaixo de uma linha melódica, que a gente se confunde; então, uma análise é sempre necessária e eu preciso ainda analisar todas elas [todos os Prelúdios op. 23], não fiz uma análise profunda de cada uma delas [dos Prelúdios op. 23] e eu tenho certeza que isso vai me dar um insight bem maior. (P17, entrevista1)

Ademais, P17 comentou não estar satisfeito com a sonoridade e que precisa “buscar o pianíssimo que ele [Rachmaninoff] pede” (P17, entrevista 1), mas não detalhou sobre isso. Em suma, P17 considera que a prática desse prelúdio está numa fase de descobertas na qual sente a necessidade de mais estudo e “imersão na peça”: “... é como se eu já fosse a Marte, já explorei o planeta Marte, e agora estou indo para Júpiter, outro planeta.” (P17, entrevista 1).

B) Sonata em Si menor, S. 178 – F. Liszt (1811-1886): a peça menos desafiadora

No momento da gravação da sessão de prática P17 já havia praticado a obra por oito meses, bem como disse ter cumprido o desafio proposto por seu amigo há um mês; sobre sua primeira performance da obra (na casa de seu amigo), P17 comentou:

Eu sempre tive a consciência de que, pelo que vejo de meus grandes amigos pianistas que estudaram essa Sonata, é [era] um primeiro encontro com ela [a Sonata], nunca vou estar com ela pronta em sete meses. (...) Sempre tive a consciência “esse é o primeiro encontro, vai ser, assim, um reconhecimento”; claro, toquei a Sonata com todos os tropeços que a gente tem direito no primeiro momento, mas foi relativamente rápido para eu prepará-la... (P17, entrevista 1)

³⁶ Voltar à prancheta corresponde a voltar à fase de planejamento, à mesa de desenho (fonte: site Section English School, 2014). Segundo a fonte, a expressão vem do inglês “*back to the drawing board*”, que foi utilizada como legenda de uma charge dos anos 1940 na qual retratava um homem segurando plantas (arquitetônicas) ao ver o avião que havia criado espatifando-se no chão; a partir daí, a frase tornou-se popular para designar a necessidade de se voltar ao planejamento após um experimento frustrado.

Ao contrário do imaginado, P17 considerou que a preparação da obra foi rápida e tentou justificá-la:

... [*a preparação foi rápida*] talvez porque eu já tivesse ideias de tantas outras interpretações que já ouvi; sempre admirei esta obra, mas eu não tinha tanto medo quanto tenho ainda com o Concerto de Schumann³⁷. (P17, entrevista 1)

Além das referências de outras interpretações e a disposição em aprendê-la, P17 acredita o aprendizado dos Estudos Transcendentais S.139 contribuíram fortemente para a preparação da Sonata em Si menor S.178:

Eu fiz, há alguns anos atrás, os Estudos [*Transcendentais S.139*]... Fiz porque tinha um desejo muito grande de conhecer a linguagem de Liszt; já tinha tocado outra peça dele, mas achei que os estudos me dariam um conhecimento interno de como Liszt era como pianista. Depois disso, vou te dizer uma coisa: se tornou fácil tocar, mais fácil, digamos, mais fácil tocar a Sonata porque... a gente entende a obra como obra, como ouvinte, mas quando tu começa a realizar aquelas coisas que Liszt já te ensinou nos estudos, fica mais fácil. Então, por isso foi para mim rápido aprender... (P17, entrevista 1)

A fala acima sugere que P17 identificou na Sonata em Si menor S.178 padrões semelhantes àqueles vistos nos Estudos Transcendentais S.139, possibilitando utilizar essas habilidades e conhecimentos específicos aprendidos de uma obra para outra; essa informação remonta à afirmação de Lehmann, Sloboda e Woody (2007a) de que as representações mentais em música funcionam como estruturas retidas na memória em termos de padrões musicais assimilados ao longo do aprendizado, os quais permitem a transferência de habilidades mentais e físicas entre peças; ademais, também remete aos apontamentos de Aiello e Williamonn (2002) de que a quantidade de padrões de um domínio específico assimilados na memória de longo-prazo permitem maior facilidade e agilidade na realização de tarefas.

Ao mencionar sobre seu processo de aprendizagem da Sonata, P17 comentou tê-la aprendida em blocos de três movimentos conforme as divisões que conhecia das gravações em CDs:

... a primeira parte tem aquele famoso corte que introduz a sessão em Fá# maior [*c.331*], até ali eu estudei em partes; dali em diante eu pulei para o terceiro [*movimento*], pro fim, lembrando sempre o que quase todos os meus mestres diziam: “estuda pelo fim primeiro”, porque a Fuga é bastante complicada. (...) Então estudei lá [*a fuga*] e depois a parte central: o segundo movimento, entre aspas, foi a minha última abordagem. Foi assim que eu estudei. (P17, entrevista 1)

³⁷ Assim como a Sonata em Si menor S.178, o Concerto op.54 de R. Schumann (1810-1856) era uma das obras que P17 almejava tocar e que nunca havia estudado por achar que despenderia muito tempo de estudo.

De acordo com P17, sua dificuldade com a fuga era lidar com “partes análogas, mas que são diferentes” (P17, entrevista 1) e, para compreendê-las, preferiu estudar a fuga o quanto antes. Ter compreensão holística de situações complexas, bem como lidar com tais situações de forma analítica, tal como fizera P17 ao identificar partes que lhe eram complexas no todo da Sonata, são características próprias de um expert (DREYFUS; DREYFUS, 1981; LESTER, 2005). De acordo com P17, a etapa seguinte foi uma espécie de “colagem” das partes até que pudesse tocá-la inteira:

... e esse processo [*de aprendizagem*] foi uma espécie de colagem: “eu sei bem essa passagem”, sabia bem mais umas do que outras, depois, sabia outras, mas não sabia outras... então eu tive que trabalhar com o mesmo afinco cada uma delas; e aí foi uma colagem. Isso foi uma coisa que foi mudando ao longo do tempo e comecei a certo ponto a tocar ela inteira. Aí eu descobri que, no começo, eu não sabia todas as partes de cor e tinha que parar e voltar, e tal, ou ia para a partitura naturalmente (P17, entrevista 2)

A literatura aponta que o estudo da obra por trechos é benéfico para a memorização da obra, para aprender a música num todo, e para tornar a prática mais efetiva quando estes são estabelecidos conforme as delimitações estruturais da obra (BARRY, HALLAM, 2002; GINSBORG, 2005; JØRGENSEN, 2005); também o estudo de caso de Miklaszewsky (1989) mostrou que é próprio da prática de um expert isolar trechos específicos para lidar com um determinado objetivo e então conectá-los às outras seções. Inicialmente, a atitude de P17 concordava com a literatura existente, de forma que sua intenção parecia ser o aprendizado e memorização da peça toda; no entanto, P17 ressaltou não ter seguido à risca esse procedimento, explicando:

... mas tem uma coisa que acontece com a Sonata de Liszt (...) é que ela é hipnótica! Quando eu começo a tocar aquelas oitavas eu tenho uma urgência de seguir adiante, não consigo [*com a mão esquerda acena um gesto de voltar para trás*]... Sabe aquilo que o professor sempre diz para ti: “Não, não faz esse negócio tocado o início ao fim, estuda os trechos”? Eu não consigo parar! É hipnótico! Dá vontade de seguir porque ela tem tanta coisa a dizer. Então, claro que eu tive que manejar isto de uma maneira hábil para não estudar mal certas passagens, estudar bem e “bom, agora vou experimentar tocar”. E é um grande prazer tocar Liszt. Aqueles vinte e nove ou trinta minutos se tornam cinco. É impressionante! (P17, entrevista 2)

Nota-se que P17 não abandonou completamente o estudo por trechos, apenas sentia a necessidade de também estudar tocando a peça na íntegra. Embora Hallam (2007) afirme que a repetição da peça na íntegra seja um comportamento de prática de músicos novatos, a situação de P17 se assemelha mais à afirmação de Hastings (2011) acerca da prática de pianistas experts: para o autor, a aprendizagem desses pianistas é um processo macro-micro-macro no qual os músicos adquirem uma concepção da composição como um todo, trabalham por partes para solucionar problemas técnicos e interpretativos, para depois integrar as partes

no todo; este processo, no caso de P17, consistia em “colar” as partes e “experimentar tocar”. Ademais, P17 mencionou que essa abordagem foi a principal mudança no estudo dessa Sonata, como também modificou a sua compreensão da obra em termos de aprendizado (P17, entrevista 2):

Cada vez que eu ponho a mão [*no piano*] para tocar a peça [*completa*], que é uma peça muito longa e é muito difícil a gente entender ela do início ao fim - a gente costuma entender as partes, então, cada vez que eu começo eu descubro alguma coisa. E é diferente de “bom, agora vou estudar este trecho porque este trecho me incomoda”, e de tocar toda a peça. (P17, entrevista 1)

Do macro para o micro, P17 comentou ter trabalhado um toque em *staccatíssimo* em passagens rápidas:

... Eu trabalhei muito o toque *staccatíssimo* [*toca com a mão direita sobre a mesa puxando os dedos para trás*]; passagens rápidas eu não toco mais legato, pensando em legato, eu toco pensando em staccato: quanto mais próximo [*da tecla*] eu faço, mais pequeno esse staccato, mais ágil e mais legato fica. Então eu não preciso me preocupar com tocar com peso. Não! Leve! E Liszt sem dúvida tocava assim [*leve*], especialmente aquelas passagens em cascata dele - a sonata tá premiada com esse tipo de coisa, então isso é uma coisa que eu aprendi. (P17, entrevista 2)

De acordo com P17, sua professora da graduação já havia lhe orientado sobre o uso deste tipo de toque, mas, naquela época, não havia se interessado por isso. Outro aprendizado dos tempos de graduação empregado no estudo dessa Sonata diz respeito ao uso do braço e punho para tocar os intervalos de oitava:

Com relação as oitavas, eu tinha tido uma instrução uma vez daquele professor argentino: ele me fez estudar uns trechos daquelas oitavas utilizando o braço e o punho de uma maneira leve, mas ele não me fez usar isso na peça, usava aquelas oitavas como uma forma de técnica. Eu estudei muito pouco aquilo, mas foi ali a maneira como aprendi a tocar oitavas leves e rápidas (P17, entrevista 2)

P17 não especificou se o toque *staccatíssimo* para passagens rápidas e se o uso do braço/punho para oitavas foram aplicados em toda a peça ou em partes específicas; contudo, o que cabe aqui ressaltar sobre suas falas é que estas sugerem que tais abordagens foram eficazes para lidar com essas questões técnicas com acurácia, e quem sabe, com facilidade; de acordo com Elliott (1995) e Lester (2005), resolver problemas da execução musical e alcançar produtos com facilidade, tal como fizera P17, são características de um expert.

Dentre os resultados obtidos, P17 comentou estar satisfeito 80% satisfeito com o “estado de espírito” (P17, entrevista 1) atingido com a peça, explicando: “... se eu colocar numa escala de um a dez, em termos de: “estou tranquilo para tocar esta peça”, eu diria oito, e estou muito contente com isso porque é alto!” (P17, entrevista 1). Para P17, os 20% restantes

dependem da “maturação” (P17, entrevista 1) da obra, a qual explicou como uma etapa de ajustes e refinamento de suas ideias:

... se eu devo dar um pouco mais de andamento no final, se eu devo segurar, como é que estou lidando com isso para poder estudar mais detalhes técnicos de determinadas passagens pra eu conseguir vencer aquilo que eu imagino que vai ser a minha interpretação. (P17, entrevista1)

Essa etapa da prática de P17 remonta ao terceiro estágio da prática dentre os quatro propostos por Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007a), estágio em que ocorre o aperfeiçoamento das obras em termos de refinamento dos detalhes interpretativos e limpeza de problemas técnicos. No momento das entrevistas (ocorridas dois meses após a gravação da sessão de prática) P17 disse ter interrompido o estudo da Sonata temporariamente para se dedicar ao estudo dos Prelúdios op.23 de S. Rachmaninoff. Com planos de retomar a Sonata em Si menor S.178 para tocá-la num recital futuramente, P17 acredita que a próxima etapa do seu estudo será um processo de “imersão na peça” (P17, entrevista 1) na qual ele espera ser conduzido pela própria obra:

... [a próxima etapa] é deixar decantar, deixar que a peça me leve aonde ela queira me levar, [onde] a obra quer me levar... (P17, entrevista 1)

... eu estou muito excitado com as possibilidades que vêm aí [com a retomada da peça]: eu sei a peça, sei tocar ela de cor do início ao fim, tá, maravilha! Agora é só um namoro e deixar acontecer. Então, é esta a minha expectativa! (P17, entrevista 1)

Cabe aqui ressaltar que essa estratégia de interromper o estudo de uma obra temporariamente e deixá-la “decantar” é comum na prática de pianistas profissionais: no trabalho de Chaffin et al (2002), por exemplo, essa estratégia foi adotada pelas pianistas Gabriela Imreh (cuja prática foi investigada) e por Janina Fialkowska:

Ao preparar uma peça solo, eu me concedo um ano de preparação... eu inicio o estudo em junho e, geralmente, estreio a peça para um pequeno público em setembro ou outubro do mesmo ano (...). A peça alcançará seu nível máximo, geralmente (...) em março. (...) Eu abandono a peça em abril ou maio. E se voltar a estudá-la, no próximo ano ela estará provavelmente muito melhor. Estará sólida (NOYLE *apud* CHAFFIN *et. al.* 2002, p.61-62)

3.1.5 Considerações sobre a Trajetória Pessoal e Abordagem de Prática dos Participantes

Em suma, o detalhamento da trajetória pessoal e abordagem de prática permite-nos identificar características distintas dos participantes em termos de prática e expertise. Em relação à prática, essa pareceu ser mais organizada e/ou estruturada à medida que a expertise aumentava, mesmo considerando as particularidades e preferências de cada participante. Em

termos de expertise, P3 apresentou características de um novato, iniciante avançado e de um competente, sendo àquelas de iniciante avançado mais salientes na sua abordagem de prática; P9 também apresentou características de um iniciante avançado, mas àquelas de um competente foram preponderantes; P13 apresentou algumas características de um competente, mas na maioria das vezes àquelas de proficiente foram mais salientes; P17 foi o único a apresentar apenas características de um expert, embora sua fala sobre música do século 20 remetesse à impressão de um iniciante avançado. Em outras palavras, uma pessoa pode apresentar características preponderantes de um dado nível de expertise, bem como características de outros níveis próximos (para mais e para menos) a esse em menor intensidade, sugerindo que os níveis de expertise apontados pela literatura não são uma classificação fixa, mas sim flexível conforme as habilidades dos sujeitos para com as obras praticadas.

3.2 As sessões de prática: descrição das unidades de significado

As sessões de prática gravadas foram descritas e detalhadas em unidades de significado constituídas e segmentadas conforme a lógica do pesquisador (a doutoranda) em dependência do foco de atenção demonstrado pelos participantes e da organização da prática dos mesmos (delimitações de trechos, tempo de prática investido, estratégias de estudos e comportamentos recorrentes), as quais são discutidas a seguir acerca das peças consideradas mais e menos desafiadoras; ademais, também informações sobre a quantidade e qualidade dos focos de atenção encontram-se sintetizadas nas considerações dessa discussão de resultados.

3.2.1 Aluno de Extensão (P3): Sonata KV545/Allegro - A. Mozart (1756-1791)- a peça mais desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, o participante havia estudado a obra por cerca de 2 meses, considerando-a como sendo a mais desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 12 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e as unidades de significado segmentadas conforme o objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção.

A primeira unidade da prática (A) é voltada para a execução completa do primeiro movimento da Sonata (c.1-73), aparentemente para checar a atual situação da obra em termos de memorização, pois o participante não olha para a partitura em nenhum momento (mesmo com esta aberta sobre o piano) e/ou selecionar segmentos a ser estudados em seguida. O resultado sonoro e as interrupções ao longo dessa execução apontam qualidades distintas de realização da obra: o segmento inicial (c.1-12) apresenta maior fluência e delineamento de dinâmicas, especificamente entre as semicolcheias dos c. 4-10, enquanto que os fragmentos dos c.18-21 e c.63-66 são realizados num andamento inferior, com interrupções mais frequentes e sem o mesmo cuidado com as dinâmicas percebido no segmento inicial. Esse fato sugere que P3 apresenta uma característica comum da prática de um iniciante: estudar a peça do início para o fim, de modo que a qualidade da execução é melhor para o início da peça do que para as outras partes/trechos nos quais esta tende a diminuir progressivamente. Tocar acordes e notas diferentes daqueles notados na partitura (c.19, 39, 63), substituir um acorde menor por seu homônimo maior (c.31, 65) e iniciar um fragmento da exposição na tonalidade da reexposição (c.13) são equívocos que dão indícios de que a compreensão da harmonia não está totalmente clara ao participante.

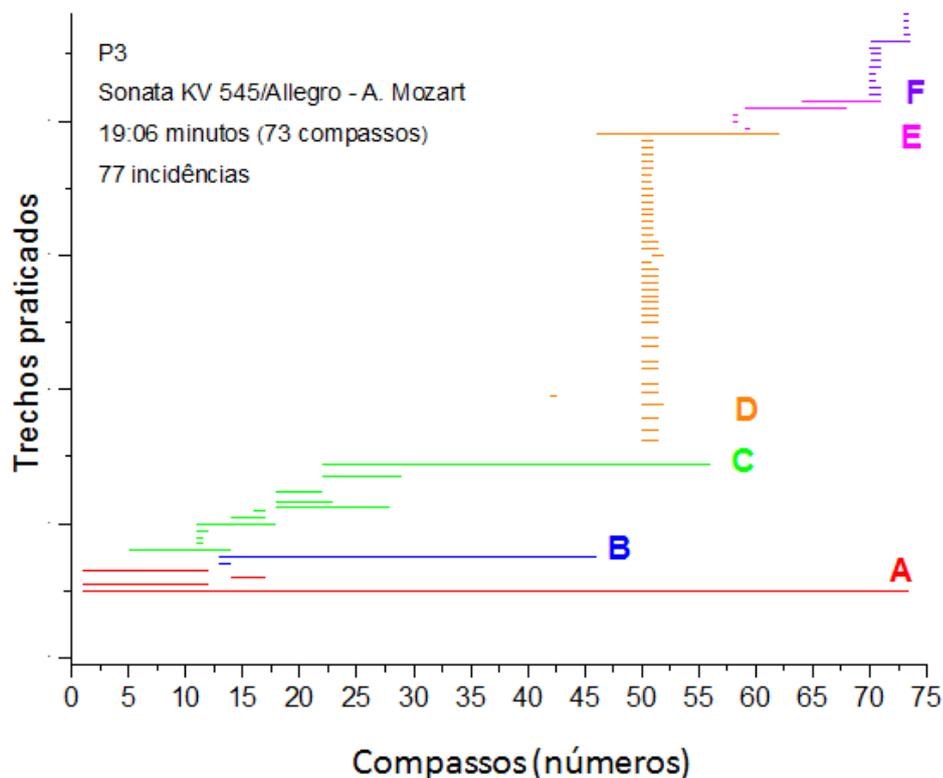


Figura 12 – Sonata KV545/Allegro: Trechos praticados por P3

Em seguida (**A**), observa-se o foco sobre o delineamento das dinâmicas dos c.1-12 (Figura 13), apenas com o estudo da linha da mão direita e sem pedal, notável tanto na execução sonora quanto nas anotações de *crescendos* e *decrescendos* feitas pelo participante na partitura (Figura 13); além disso, os movimentos corporais durante a execução remontam à intenção de executar o trecho expressivamente, que se estende até o c.17 (apenas mão direita), porém sem o mesmo refinamento de dinâmicas e articulações (as articulações em *legato* dos c.14-16 são tocadas em *stacatto* e P3 parece não notar que tocou dessa forma). Após fazer alguma anotação na partitura, ainda em **A**, o participante parece ainda buscar tal delineamento do trecho c.1-12, tocando-o novamente apenas a linha da mão direita e sem pedal, com alguns lapsos no c.9.

The image shows a handwritten musical score for the first system of Sonata KV545/Allegro, measures 1-13. The score is written on two staves (treble and bass clefs) in 2/4 time. The tempo is marked 'Allegro.' and the location is noted as 'Componiert Juni 1788 in Wien.'. The score includes several handwritten annotations: a circled '1' at the beginning, a circled '2' above the first staff, a circled '3' above the second staff, and a circled '4' above the third staff. Dynamic markings include 'fr' (forte) above the first staff, 'cresc.' (crescendo) above the second staff, and 'legato' below the third staff. The notation includes various rhythmic values, slurs, and articulation marks.

Figura 13 – Sonata KV545/Allegro (c.1-13) - partitura de P3: dinâmicas anotadas pelo participante

A unidade **B**, P3 parece concentra-se no estudo da linha da mão esquerda dos c.13-14 (Figura 14), sem pedal: as semicolcheias sobre a nota ré - tocadas com o polegar - são tocadas com menos intensidade, e o efeito que se escuta é praticamente o de colcheias delineadas pelas notas em movimento cromático descendente, as quais são tocadas com mais intensidade; a intenção parece ser ressaltar essa linha cromática da mão esquerda.

The image shows a handwritten musical score for the second system of Sonata KV545/Allegro, measures 13-14. The score is written on two staves (treble and bass clefs) in 2/4 time. The tempo is marked 'Allegro.' and the location is noted as 'Componiert Juni 1788 in Wien.'. The score includes a circled '5' above the first staff and a circled '6' above the second staff. The word 'legato' is written below the second staff. The notation includes various rhythmic values, slurs, and articulation marks. Blue circles are drawn around the notes in the left hand, highlighting a chromatic line.

Figura 14 – Sonata KV545/Allegro (c.13-14) - partitura de P3: notas cromáticas ressaltadas na execução

Em seguida, P3 toca o trecho c.13-47 (unidade **B**) de mãos juntas e sem pedal, aparentemente com a mesma intenção de ressaltar a linha cromática da mão esquerda estudada em separado (c.13-14) e de avançar até encontrar um novo foco; no entanto, P3 parece não ter um foco definido sobre o que estudar no trecho, e apenas toca-o sem mudanças aparentes. Nota-se que a execução do trecho (c.13-47) parece estar num estágio mais prematuro que o início do movimento em termos de fluência: equívocos e esbarros de notas nos c. 21 (t.4), 23 (t.2), 31 (t.1), 37 (t.3), 39 (t.1), 40 (t.1), 41 (t.1), 43 (t.1), 44 (t.1) levaram às interrupções destes compassos e às retomadas dos mesmos; a atenção pareceu estar centrada em executar todas as notas corretamente para melhorar a fluência, porém, sem intenção de refinamento. Não se observou polimento dos fins de frase de todo o trecho, as articulações a cada duas notas da mão esquerda (c.26-27, 29-30, 33-34, 34-35) foram desconsideradas, e não há hierarquização de planos sonoros e nem delineamento de dinâmicas, pois tudo é realizado na mesma intensidade sonora a todo tempo. Esses resultados dão indícios que o participante segmenta o aprendizado de notas do refinamento sonoro, o qual parece que o segundo só acontece apenas quando o primeiro está consolidado, e não concomitantemente; esse aspecto é acordante com uma das características do iniciante avançado sustentada pela literatura, a qual afirma que os aspectos de um dado contexto são tratados separadamente (HALLAM, 1997; LESTER, 2005). O participante para de tocar e faz algumas anotações na partitura, aparentemente no meio da página 1 (onde há um parêntese entre compassos 11-12 – ver Figura 13), e fica olhando a partitura por um tempo: parece estar sem foco sobre o que tocar.

Em **C** parece não haver um trecho específico a ser praticado, e sim a execução de trechos de mãos juntas e sem pedal que são interrompidos por execução de trechos de mãos separadas, também sem pedal: c.5-14 de mãos juntas, repetição das semicolcheias da mão esquerda do c.11, c.11-18 de mãos juntas, c.14-17 só a mão direita, c.18-28 de mãos juntas. O participante parece não ter uma definição clara sobre o que estudar ou o quê precisa ser estudado, e aparentemente aposta em seguir tocando os trechos sem nenhuma abordagem diferente; se observa, entretanto, que o trecho do c.18-21 apresenta alguma melhora na fluência em relação ao início da prática. Sinais de dispersão começam a aparecer: para de tocar para coçar a perna. Ainda em **C**, P3 parece insistir um pouco sobre os c.18-23, que são tocados de mãos juntas num andamento um pouco mais rápido supostamente para melhorar a fluência do trecho, porém ocorrem interrupções nos c.21-22(t.4-1), seguidas de dispersões (começa a tocar um *trillo* na região central do piano). Ao tocar de mãos juntas do c.22-58, as interrupções continuaram a acontecer (c.31, 33, 41, 54): quando constata um erro de notas,

repete-as para corrigi-las, mas a qualidade do produto sonoro não apresenta nenhuma mudança aparentemente. Aqui o participante parece estar completamente sem foco e cansado, talvez por ter escolhido gravar esta seção de prática em seguida da gravação de prática de outra obra, por decisão do participante. Em seguida, o participante para de tocar, olha a partitura, toca acordes aleatórios no piano e volta a olhar novamente a partitura.

Este momento de dispersão é seguido da insistência sobre os c.50-51 (Figura 15), na unidade **D**, na qual estes dois compassos são repetidos por várias vezes por cerca de 3 minutos, tocados apenas com a mão esquerda e sem pedal; parece estar focado na orientação anotada em sua partitura “estudar os dedilhados lentos”, combinando a variação de andamento (tocar mais devagar) com as repetições.

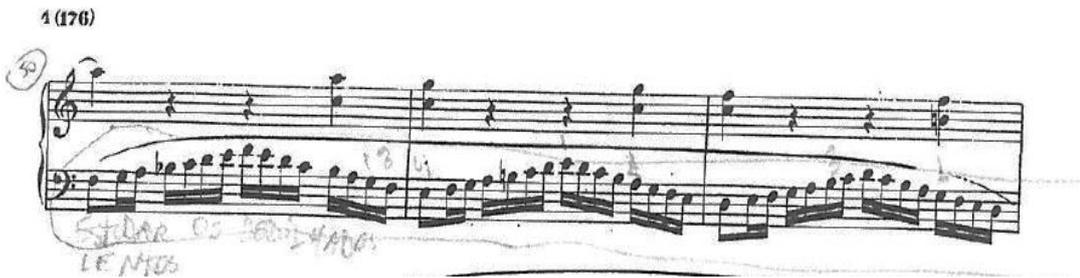


Figura 15 – Sonata KV545/Allegro (c.50-53) – partitura de P3: “Estudar os dedilhados lentos”

Parece que essas repetições demasiadas nos c.50-51 são uma tentativa de retomar a atenção ao estudo, em focar-se em algo a ser estudado e melhorado; no entanto, esse esforço parece ser vão: após tocar algumas notas em linhas descendentes, ainda em **D**, o participante toca o trecho c.46-63 de mãos juntas, sem pedal, aparentemente para integrar os c.50-51 dentro de um contexto maior; porém, ao tocar estes compassos (c.50-51) de mãos juntas, erra-os novamente, além de tocá-los num andamento inferior ao iniciado no c.42, quebrando a fluência da execução.

Em **E**, novamente P3 parece disperso: inicia tocando a mão esquerda do c.58, e logo após muda para o c.13-14 de mãos juntas e retoma do c.59-68, de mãos juntas e sem pedal: nos c.64(t.4)-68(t.1), P3 toca uma oitava abaixo e parece não perceber tê-lo feito, o que, em conjunto com as mudanças rápidas de segmento, demonstra a falta de um objetivo claro sobre o que estudar e sua alta dispersão. Após tocar do c.64-71, parece focar-se no *trillo* do c.70-71(t.1) (Figura 16) na unidade **F**, repetindo-os ora de mãos juntas, ora apenas a mão esquerda, sem pedal, tentando sincronizar as duas mãos; em alguns momentos, estes dois compassos

soam mais lentos do que o andamento estabelecido no início do trecho, e P3 parece hesitar na barra de compasso. Por fim, há uma tentativa de reintegrar os dois compassos estudados, tocando o trecho c.70-73, até o final da peça, e repetindo o último compasso por algumas vezes, com pedal. Novamente P3 toca algumas notas e acordes aleatórios, olha para a partitura e faz algumas anotações na primeira página, antes da câmera ser desligada, o que dá indícios que a dispersão se prolongou até o fim do estudo.



Figura 16 – Sonata KV545/Allegro (c.70-73) – partitura de P3: trillo c.70-71.

3.2.2 Aluno da Extensão (P3): Consolação S. 172 III – F. Liszt (1811-1886) – a peça menos desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, o participante havia estudado a obra por cerca de 2 meses, considerando-a como sendo a menos desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 17 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e as unidades de significado segmentadas conforme o objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção.

Na primeira unidade de prática (A), o participante toca a peça na íntegra (c.1-61) aparentemente para checar a atual situação da obra e selecionar segmentos a ser estudados, e/ou verificar a memorização, pois o mesmo não olha para a partitura em nenhum momento desta unidade, mesmo com esta aberta sobre o piano. A memorização parece consistente em termos de notas, visto que ele erra notas apenas no compasso c.27-28 (t.4-1), corrigindo-as rapidamente; entretanto, a organização dos eventos no fluxo do tempo, articulações, agógica, dinâmicas, parecem pouco consistentes ao participante. A começar pelo tempo dos eventos, observa-se a constante quebra do fluxo da pulsação a cada compasso em decorrência dos deslocamentos da mão esquerda para a execução da linha do baixo (em semibreves) no registro grave do piano e da voz superior da linha em colcheias no registro central do piano (ver Figura 18), cujos movimentos gestuais acontecem vagarosamente; isso faz com que as pausas de colcheias do tempo um de cada compasso durem mais do que está escrito.

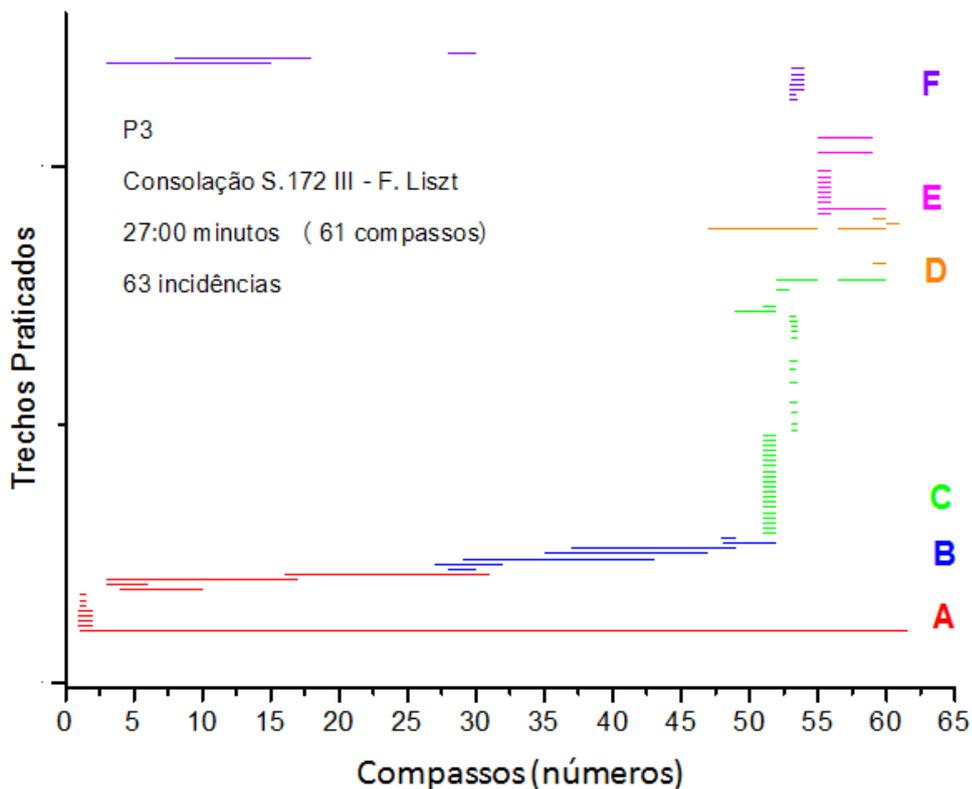


Figura 17 – Consolário S.172 III: Trechos praticados por P3

Lento placido cantando
ppp sempre legatissimo

1
 4

Figura 18 – Consolário S.172 III (c.1-6) - partitura de P3: vozes da mão esquerda / deslocamento da mão nos registros grave e médio do piano

Nota-se que P3 não apresenta constância sobre como fazer a articulação em *legato* nas passagens em notas duplas da mão direita: no c. 42-43, assim como nas terças dos c.31-32 (ver Figura 19), c.39-41, c.57-58, que apresentam um contorno melódico em movimentos

alternados, zig-zag, o participante toca as colcheias desligadas umas das outras pelo movimento gestual, mantendo a intenção de *legato* apenas ao usar o pedal de sustentação; já nos c.33-34 (ver Figura 19), c.38 e c.59-61 (Figura 20), que apresentam um contorno melódico em movimento ascendente ou descendente, P3 tenta ligar as colcheias com os movimentos gestuais da mão/dedilhados somados ao uso do pedal de sustentação. Nesse sentido, pode-se inferir que as diferenças no contorno melódico tornam as passagens em terças menos ou mais exequíveis ao participante, levando-o a desconectá-las fisicamente para que então consiga executá-las. De certa forma P3 encontra uma solução para sua dificuldade conforme as possibilidades que dispõe, porém não se sabe se isso ocorre deliberadamente ou ao acaso.

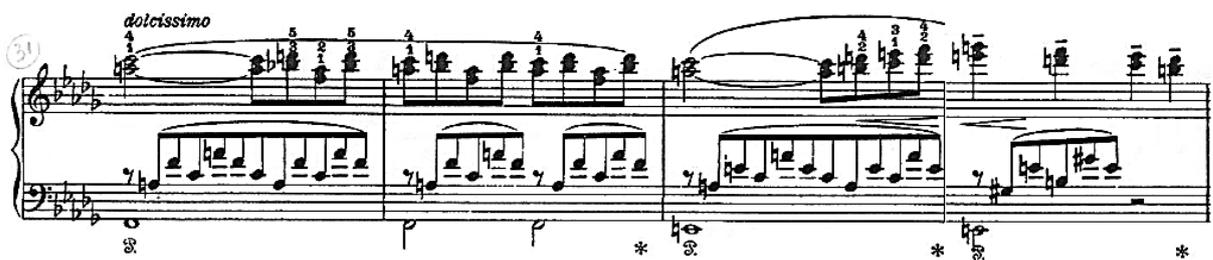


Figura 19 – Consolação S.172 III (c.31-34) - partitura de P3: terças da mão direita em *legato*

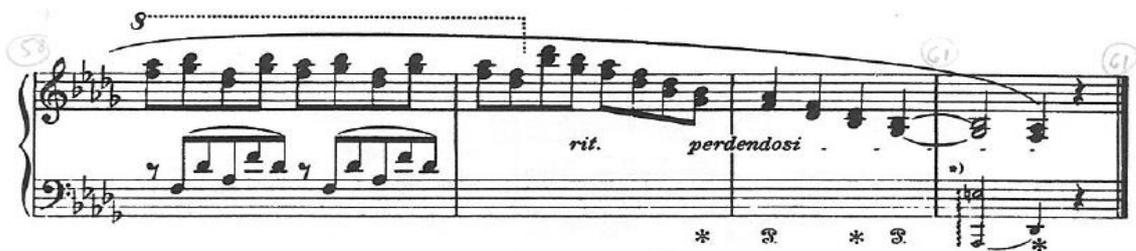


Figura 20 – Consolação S.172 III (c.58-61) - partitura de P3: terças da mão direita em *legato*

Acerca da agógica, observa-se a intenção de P3 em fazer *rubatos*, entretanto, estes não parecem planejados e/ou deliberados, como no caso do c.16, em que cada colcheia da mão direita é realizada num tempo diferente (ora mais rápido, ora mais devagar) e sugere outras figuras rítmicas que não são apenas de colcheias; nota-se ainda que o *poco rit.* do c.42 é desconsiderado pelo participante. Em termos de dinâmicas, observa-se tanto na execução como nas anotações da partitura (ver exemplo do c.1-6, Figura 18) de P3 a intenção de delinear o fraseado com o uso de sutis *crescendos* e *decrecendos* para polir inícios e fins de frases, entretanto, P3 parece atender a essas informações por que alguém (seu professor, certamente) lhe chamou atenção para tal, visto que em outros momentos P3 ignora

completamente as dinâmicas durante a execução, tais como o *mf* dos c.28, c.35-36, e *ppp* c.57 e as indicações de *dolcissimo* nos c.31 (Figura 19), 39, e c.48-49; ademais, os planos sonoros entre as duas mãos não parecem planejados, visto que as linhas de ambas as mãos são executadas no mesmo patamar de dinâmica na maioria das vezes. Isso sugere que P3 tem pouca ou nenhuma deliberação acerca das dinâmicas e apenas as realiza se apontadas por outra pessoa; essa pouca autonomia é uma característica própria de um iniciante avançado, segundo Elliott (1995).

Ainda na unidade **A**, P3 parece estudar o toque *legato* dos c.1-31 de mãos separadas: inicialmente P3 parece buscar um tipo de toque para realizar o *legato* em *ppp* das linhas da mão esquerda dos c.1-2 (Figura 18), experimentando diferentes gradações de dinâmicas a cada repetição apenas com a mão esquerda; em seguida, P3 parece testar esse toque *legato* de mãos juntas do c.1-4, interrompendo a execução e continuando a estudar apenas a mão direita. P3 parece buscar delinear o fraseado e o toque *legato* da mão direita dos c.3-31, ora estuda com ou sem pedal, e em alguns momentos não toca as semicolcheias do c.6 (Figura 18): o participante estuda um toque em *legato* sem acentuar notas (isso é, equilibrando a intensidade das notas para frasear o contorno melódico de uma forma organizada, sem quebrar a linha), e por vezes algumas notas da melodia em colcheias (como no c.5) soam falhadas, mas são ajustadas e melhor delineadas em repetições subsequentes. P3 parece estar atento às dinâmicas internas notadas à mão em sua partitura (como os sinais de *crescendos* e *decrescendo*, c.4-6 – ver Figura 18), no entanto, nem sempre ele segue à risca essas informações e o fraseado, embora na maioria das vezes seja delineado, fica comprometido; isso dá a impressão que P3 está mais atento à busca do toque *legato* do que do fraseado, propriamente dito, sendo que esse último parece ser realizado mais intuitivamente do que deliberadamente. Durante essa unidade (**A**), P3 também para de tocar para arrumar as partituras.

Em **B** parece não haver um foco específico a ser estudado, e sim a execução e repetição de trechos sem mudanças aparente. Inicialmente P3 toca de mãos juntas do c.27-43 com algumas interrupções e retomadas durante o trecho; percebe-se uma intenção expressiva em projetar o fraseado e/ou em tocar bonito de mãos juntas, no entanto, P3 parece apenas se expressar conforme sente a música, visto que nem todas as informações expressivas da partitura (como indicações dos *dolcissimo*, c.31 e 39, e *poco rit.*, c.42) são realizadas; no c.32, P3 não toca as notas do baixo da mão esquerda (ver Figura 19) e não percebe; ademais nota-se novamente inconstância sobre o toque *legato* para as notas duplas do trecho, que oras é

realizado com a conexão de notas com mão e pedal, e oras realizado com um toque totalmente desligado e pedal. Em seguida, P3 toca de mãos juntas os c.35-48, sem mudanças aparentes, e, além de ignorar as informações de *dolcissimo* e *poco rit* (c.39 e 42, respectivamente), o participante apresenta outras dispersões como iniciar a linha da mão direita uma oitava acima do que está escrito e não tocar a nota do baixo no c.41. P3 repete o trecho c.37-49 e desta vez o *crescendo* do c. 41 soa mais delineado e, em seguida, para de tocar para arrumar as partituras. Também o trecho c.48-52 é tocado de mãos juntas sem mudanças, até P3 encontrar um novo foco de estudo que parece ser a indicação *sumindo* notada à mão em sua partitura sobre as semicolcheias dos c. 51 e 53 (ver Figura 21), estudados na próxima unidade.

Em C, P3 estuda o *sumindo* dos c. 51-52, tocando-os apenas com a mão direita por 18 vezes, primeiramente na oitava em que está escrito, e em seguida uma oitava abaixo ao se incomodar com a sonoridade de uma corda arrebatada do piano; além disso, P3 varia o andamento (mais devagar/ mais rápido), faz um sutil *decrecendo* no fim da figura e, com menos insistência, realiza os mesmos procedimentos para o *sumindo* dos c. 53-54 (ver Figura 21).

Figura 21 – Consolção S.172 III (c.50-55) - partitura de P3: *sumindo* (c.51-52 e c.53-54)

Depois de muitas repetições, participante mostra-se totalmente disperso, tocando notas aleatórias no registro agudo do piano; em seguida, retorna para o *sumindo* dos c.53-54, repetindo-os por nove vezes, só a mão direita, ora mais devagar, ora mais rápido. P3 ainda estuda o *sumindo* dos c. 51 e 53 de mãos juntas a partir do c.49 e segue até o final da peça

(c.61), tocando até encontrar um novo foco de estudo e ajustando algumas notas tocadas erroneamente, repetindo-as em seguida para corrigi-las.

O novo foco, na unidade **D**, parece ser delinear o *ritardando* e o *perdendosi* dos c.60-61 (ver Figura 22), estudados de mãos juntas, um pouco mais rápido na terceira repetição, com um sutil *decrecendo* e diminuição gradativa do andamento a cada compasso. Nessa unidade (**D**), P3 parece estar disperso: toca uma nota Ré bemol isolada no baixo, depois um intervalo de oitavas com as notas Fá no agudo, sem definir o que estudar. Em seguida, ele retoma ao estudo de mãos juntas do c.47-61 aparentemente para verificar como está soando o trecho: as indicações *sumindo* (c.51, 53), *ritardando* (c.59) e *perdendosi* (c.59-61) soam mais delineadas em termos de dinâmica. P3 ainda toca os c. 60-61, aparentemente sem nenhuma intenção de mudança sobre o trecho.

O objetivo da unidade **E** parece ser delinear o *smorzando* do c. 56, no qual P3 toca-o por duas vezes: na segunda vez, ele faz mais *acelerando* nas figuras entre parênteses conforme a indicação à lápis em sua partitura (ver Figura 22), com diminuição do andamento nas semicolcheias subsequentes. Seguindo até o fim da peça (até o c.61), nota-se que o *ritardando* e o *perdendosi* soam bem delineados. P3 para de tocar por um tempo e faz algumas anotações na última página, que aparentemente são as indicações de *sumindo* notadas sobre as semicolcheias dos c. 51 e 53 (Figura 20); ele olha por um tempo para a partitura e depois expira, mostrando-se cansado. Nessa unidade (**E**), P3 ainda insiste no *smorzando* do c.56, tocando-o com a pulsação mais regular, depois exagerando na diminuição do tempo dos três últimos grupos de semicolcheias desse compasso; P3 também faz anotações na sua partitura, que parecem ser os parênteses notados nesse compasso. O participante retoma o trecho c.56-61, repetido por duas vezes de mãos juntas, aparentemente para verificar como está soando: na primeira vez, o *perdendosi* e o *retardando* (c.59-61) soam menos delineados, e estes soam mais definidos na segunda vez. P3 para de tocar e passa um tempo olhando para a partitura, mostrando-se disperso o ficar estalando os dedos.

Figura 22 – Consolación S.172 III (c.56-61) - partitura de P3: *smorzando*/figuras entre parênteses (c.56), *retardando* e *perdendosi* (c.59-61)

Na última unidade, F, P3 repete algumas vezes os c.53-54 só com a mão direita, exagerando o *sumindo* com a diminuição do andamento nas figuras de semicolcheias, mas não parece ter um foco explícito. Em seguida, P3 toca a progressão V-I (Ab, Db) em arpejo com a mão direita e mostra-se bastante disperso: coça a cabeça e segue tocando a progressão harmônica da mão esquerda em acordes em blocos dos trechos c.3-15, c. 8-18 e c.28-30, aparentemente tentando identifica-los; P3 não insiste na ideia, também esbarra notas e não mais as corrige, além disso, ele para de tocar para arrumar as partituras e mexer no celular; em seguida, começa a estudar a próxima peça gravada para essa pesquisa.

3.2.3 Aluno da Graduação (P9): Sonata KV310/*Allegro maestoso* –A. Mozart (1756-1791) – a peça mais desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, o participante havia estudado a obra por cerca de 2 meses, considerando-a como sendo a mais desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 23 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e as unidades de significado segmentadas conforme o objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção.

Na primeira unidade (A), P9 parece explorar um tipo de toque para as colcheias da mão esquerda dos c.1-3: as anotações na partitura (ver Figura 24), bem como sua execução,

sugerem um acento na primeira colcheia de cada compasso; além do tempo forte, P9 também enfatiza o terceiro tempo (a quinta colcheia de cada compasso), mesmo que não assinalado na partitura.

Em **B**, P9 foca-se no estudo de notas repetidas que inicialmente soaram falhas e depois soam delineadas: primeiro estuda de mãos juntas dos c.5-8 (com e sem pedal), seguido de certa insistência sobre a nota Dó que se repete no t.4 do c.7 e t.1 do c.8 (Figura 24), compassos esses (c.7-8) que são repetidos por algumas vezes de mãos juntas, sem pedal e com atenção ao dedilhado da passagem, bem como ocorrem repetições apenas da mão esquerda do c.8; depois, P9 toca de mãos juntas do c.15-16 (ver Figura 25), repetindo-os sem pedal por duas vezes apenas a mão direita e por mais 12 vezes iguais de mãos juntas para melhorar as notas repetidas dos c. 9, 11 e 12, as quais soam mais delineadas na maioria das repetições; na última repetição, P9 segue até o c.22 (t.3). Nessa unidade (**B**), observa-se o cuidado de P9 com as articulações da linha da mão direita, mas não se observa o mesmo cuidado com as articulações da mão esquerda, nem mesmo com as dinâmicas do trecho (c.1-22) e com a indicação *calando* (c.14) que são negligenciadas pelo participante.

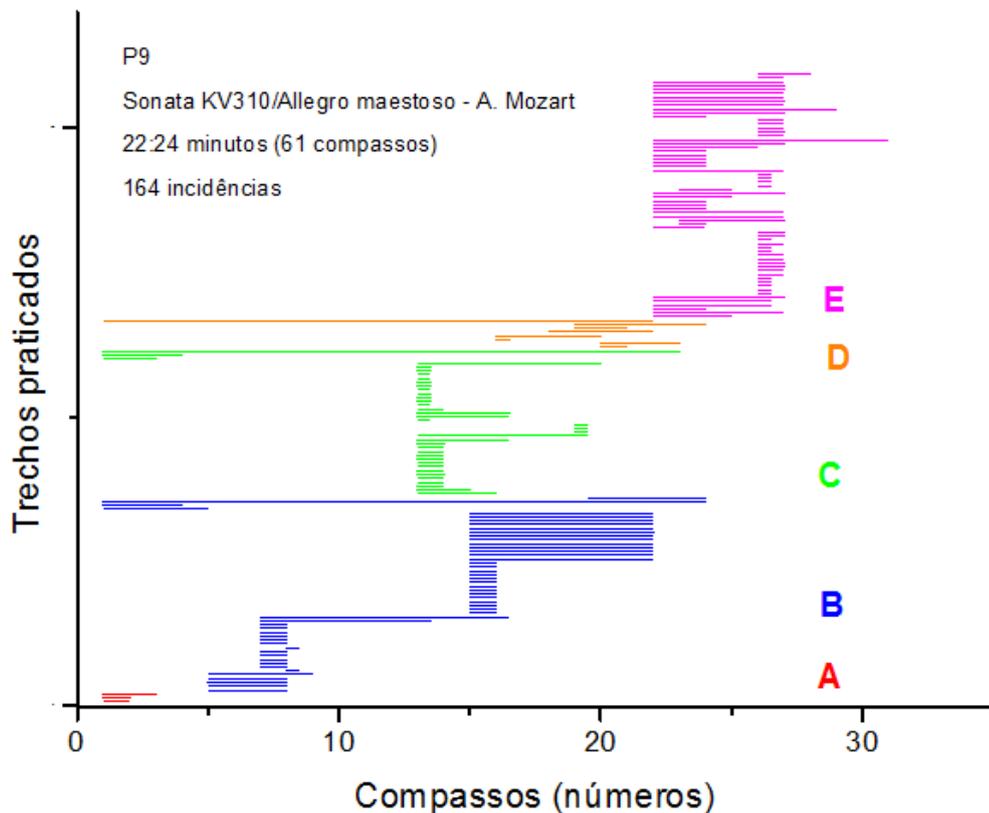


Figura 23 – Sonata KV310/Allegro maestoso: Trechos praticados por P9

Figura 24 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.1-9) – partitura de P9: acentos nas colcheias da mão esquerda; notas repetidas (c.7-8)

Figura 25 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.14-17) – partitura de P9: notas repetidas na mão direita (c.15)

Ainda em **B**, P9 toca a peça do início e de mãos juntas aparentemente com a intenção de verificar o trecho estudado até então (c.1-22), porém interrompe a execução no c.5 para estudar as notas repetidas da mão direita do c.1-4 (ver Figura 24), repetindo o t.2-3 do c.3 por algumas vezes, atento à mudança do dedilhado (troca do 3º para o 4º dedo). Em seguida, P9 toca novamente do início (c.1-22), repetindo os c.20-22, apresentando melhoras na sua execução em relação às notas repetidas e articulações, que soam mais delineadas; contudo, ainda não se observa cuidado com as dinâmicas e com a indicação *calando* (c.14).

Em **C**, P9 parece focado em delinear/ressaltar a voz superior dos acordes tocados pela mão esquerda no trecho c.13-16 (ver recorte na Figura 25), primeiramente estudando-a separado e sem pedal, por vezes mais devagar, ou com muitas repetições dos c. 13-14 (12 repetições) num andamento mais rápido. Rapidamente P9 toca a linha da mão direita dos c.13-16 (sem pedal e um pouco mais devagar), aparentemente para assegurar-se que essa não interferirá na condução da voz superior dos acordes da mão esquerda quando for tocar o

trecho c.13-19 de mãos juntas (posteriormente); contudo, P9 acaba por ajustar notas repetidas do c.15 que soaram um pouco falhas; nota-se, ainda, melhoras na articulação do trecho (c.13-16), mas as dinâmicas e a indicação *calando* do c.14 continuam sendo desconsideradas pelo participante. Em seguida, P9 toca o trecho c.13-19 de mãos juntas e sem pedal, aparentemente para integrar estudo da voz superior dos acordes da mão esquerda, já estudada em separado: nessa execução ocorrem repetições do c.19 (ver Figura 26) para ajustar o *legato* da mão direita que parece melhorar a cada repetição. P9 toca mais uma vez a linha da mão direita dos c.13-16 antes de voltar a insistir no estudo de mãos juntas para delinear a voz superior dos acordes da mão esquerda dos c.13-14, que é também estudada sem pedal, com repetições a tempo ou mais devagar; nota-se também algumas correções de notas tocadas erroneamente.

Ainda em **C**, P9 parece novamente verificar como está soando o trecho estudado (c.1-22) até encontrar um novo aspecto a ser trabalhado, tocando-o por completo e de mãos juntas após duas interrupções no c.3 e 4 (respectivamente): o trecho (c.1-22) apresenta melhoras em termos de clareza nas notas repetidas, mas as dinâmicas, as articulações da mão esquerda e o *calando* do c.14 seguem descuidados; nota-se ainda uma melhora na diferença do plano sonoro entre as mãos que antes parecia ser executado na mesma intensidade para ambas, mas que agora parece soar com mais ênfase à linha da mão direita.

O novo aspecto parece ser a precisão rítmica das semicolcheias dos trechos c.20-22 para a mão direita (Figura 26) e c.16-20 para a mão esquerda (ver recorte Figura 26), estudados de mãos separadas e sem pedal na unidade **D**: o ritmo parece soar mais preciso para as semicolcheias da mão esquerda do que para aquelas da mão direita; ademais, P9 também repete o c.19-23(t.2) de mãos juntas e mais devagar, errando notas nos t.1-2 do c.23, os quais são repetidos por várias vezes como uma espécie de “gagueira”; ao perceber a falta de fluência do trecho, P9 desiste de tocá-lo e retoma a peça do início, tocando o trecho c.1-22 novamente de mãos juntas: embora a seção soe melhor que o início do estudo, não se observa mudanças na execução em relação a última repetição desta seção (na unidade **B**).

Figura 26 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.18-24) – partitura de P9: precisão rítmica das semicolcheias (c.18-21)

Na unidade **E**, P9 retoma a atenção sobre a linha da mão direita nos c.22-27, com o intuito de decodificá-la, e especial atenção sobre o dedilhado do c.26 (ver Figura 27). Na primeira execução do trecho (apenas com a mão direita e sem pedal) o participante toca pouco fluente hesitando a cada barra de compasso; nas repetições seguintes, P9 alterna o estudo de três formas: (1) repete o c.26 tocando apenas o primeiro tempo, em seguida o primeiro e o segundo, e assim sucessivamente até completar os quatro tempos do compasso, (2) varia o andamento entre rápido/devagar/a tempo; (3) varia o ritmo das semicolcheias, alternando entre uma longa/uma curta ou entre três curtas/uma longa.

Figura 27 – Sonata KV310/Allegro maestoso (c.21-27) – partitura de P9: dedilhado da mão direita (c.26)

Nessa unidade (**E**), P9 insiste demasiadamente no estudo da mão direita sem pedal ora do c.22-24, ora do c.22-27 basicamente alternando o andamento entre mais rápido/mais devagar/a tempo: observa-se que o participante está disperso, pois começa a errar notas e nem sempre as corrige, além de tocar notas a mais em uma das repetições (no c.24); contudo, é possível observar alguma melhora em termos de fluência do trecho. Em seguida, P9 estuda a tempo e sem pedal a mão esquerda do c.23-25, mas ignora as pausas desse trecho (ver Figura 27). Em continuidade, P9 retoma o estudo de mãos juntas do c.22-27 (aparentemente para integrar a linha da mão direita estudada em separado) repetindo-o ora mais rápido, ora mais devagar, e por fim, varia a articulação para *staccato*, parando de tocar em seguida para olhar para a partitura, aparentemente sem foco e cansado. Após um breve intervalo sem tocar (unidade **E**), P9 retoma o estudo da mão direita dos c.26-27, ainda sem pedal e mantendo o foco na decodificação do trecho e no o dedilhado do c.26: tocar a tempo e como escrito, bem como tocar uma e duas oitavas acima parando na passagem de polegar (no c.27, t.1 – ver Figura 27) são as formas que P9 alterna o estudo do trecho. Por fim, o participante estuda os c.22-27 de mãos juntas e sem pedal, repetindo-o com alternâncias no andamento (devagar/rápido), ainda com alguma insistência sobre os c.26-27: nas repetições desse trecho de mãos juntas (c.22-27) observa-se que P9 passa a realizar as pausas da mão esquerda, antes ignoradas, bem como o trecho em geral apresenta melhoras em termos de fluência, mas não totalmente; ademais, P9 mostra-se disperso ao parar de tocar para mexer no celular, além de não realizar nenhuma nuance de dinâmica e/ou intenção expressiva sobre o trecho. Em seguida, a gravação é interrompida.

3.2.4 Aluno da Graduação (P9): Balada op. 10 n.3 - J. Brahms (1833-1897) - a peça menos desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, o participante havia estudado a obra por cerca de 2 meses, considerando-a como sendo a menos desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 28 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e as unidades de significado segmentadas conforme o objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção.

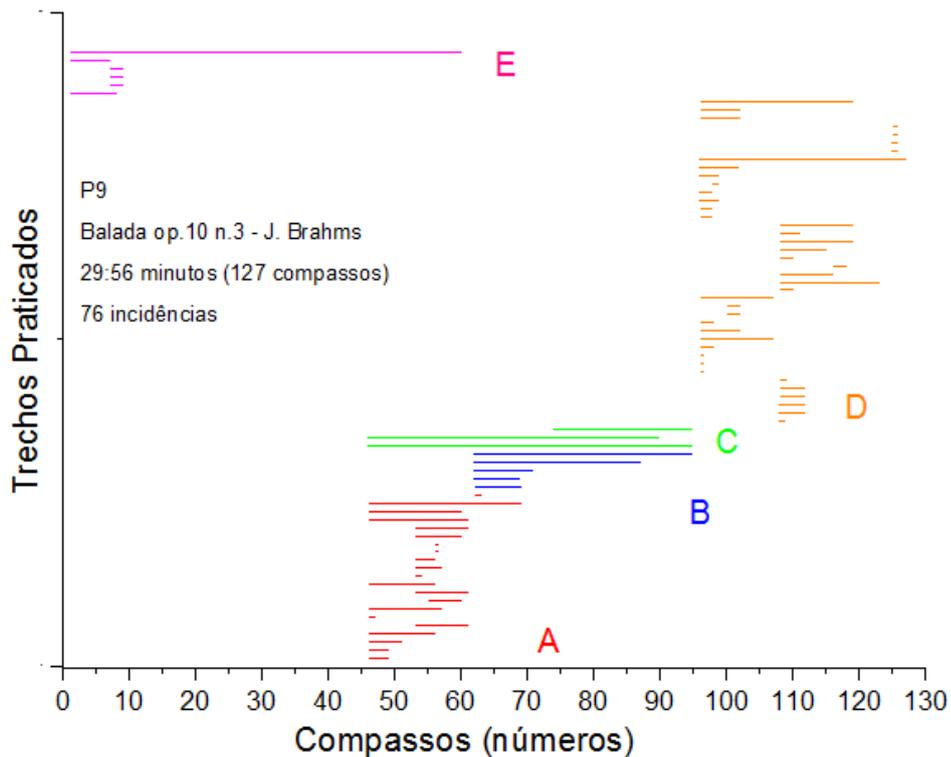


Figura 28 - Balada op. 10 n.3: Trechos praticados por P9

No início do estudo, unidade A, a atenção do participante parece estar sobre a decodificação do trecho c.46-61 (Figura 29). Inicialmente, P9 toca de mãos juntas os c.46-49, devagar e com o auxílio do metrônomo, aparentemente focado apenas em não errar notas, desconsiderando as articulações e dinâmicas. A pouca sincronia com o metrônomo e dúvidas em notas do c.48 (que são corrigidas por repetições desse compasso) dão indícios que a peça está num estágio mais inicial de aprendizagem do que na peça descrita anteriormente.

Figura 29 – Balada op. 10 n.3 (c.46-61) – partitura de P9: decodificação de mãos juntas (c.46-49)

Em seguida (**A**), o participante estuda a linha da mão direita, em separado, dos c.46-61, que, em algumas repetições, é complementada com a execução da voz superior da linha da mão esquerda nos c.51-52 e c.60-61 (Figura 29): observa-se a intenção de tocar a melodia expressivamente ao delinear articulações e dinâmicas dessa linha, mesmo que ainda ocorram correções de notas nos c.56-57 (t.2-1). Em seguida, P9 repete fragmentos dos c.46-61 de mãos juntas ou apenas mão direita nos quais se observa ajustes de notas (como no acorde de Si maior do c. 56, t.1) e melhoras no delineamento de articulações e dinâmicas da linha da mão direita, mas não se observa o mesmo cuidado para esses aspectos na linha da mão esquerda, nem mesmo quando esta é tocada em separado em sequência. É válido lembrar que, até então, o participante estudou com o metrônomo, porém não parecia estar atento a este em função da constante falta de sincronia com o mesmo. Após desligá-lo, P9 toca os c.46-61 e c.46-49 de mãos juntas e um pouco mais rápido, aparentemente visando alguma fluência na execução: P9 não erra mais as notas que havia errado anteriormente em ambos os segmentos, e as articulações e dinâmicas da mão direita ainda soam mais delineadas que as da mão esquerda. Ao tentar tocar mais rápido nesses mesmos segmentos, P9 não realiza o *crescendo* dos c.55-57, o que sugere uma leve diminuição da atenção sobre as dinâmicas, talvez por estar focado em tocar as notas corretamente. Nota-se aqui que P9 almeja tocar com fluência e expressividade (o que talvez seja uma preocupação geral dos músicos na aprendizagem de uma peça e/ou preparação de uma performance), o que parece exigir do músico algum grau de domínio e/ou sistematização no encadeamento dos eventos musicais³⁸; de certa forma, esse encadeamento parece estar ainda em construção para P9, pois tem um domínio relativo dos eventos observado quando toca os c.46-49/61 mais rápido e alguns os aspectos expressivos se perdem em função da velocidade.

Em **B**, o foco de P9 parece estar sobre a decodificação do trecho c.62-95 (ver recorte na Figura 30), que é tocado inicialmente por duas vezes apenas com a mão direita: além repetir por sete vezes o c.69 sem mudanças aparentes, nota-se que não há polimento de dinâmicas e articulações na primeira execução do trecho; já na segunda vez, as dinâmicas soam mais delineadas, assim como o fim de frase do c.69, o qual é indicado pelo participante com um sutil *decrecendo*. Em seguida, P9 toca a linha da mão esquerda dos c.62-71, e desta vez nota-se cuidado para com as dinâmicas, articulações e fraseado, talvez por lidar com

³⁸ Esses encadeamentos associativos são necessários para que os músicos consigam tocar um evento e ainda lembrar-se de outro que está por vir durante a execução (CHAFFIN; LOGAN; BEGOSH, 2009).

menor quantidade de informações. P9 toca de mãos juntas o trecho c.62-87, e, na repetição, segue até o fim desta seção (c.62-95). Nessas repetições, além de correção de notas nos c.64, 86, 90, nota-se diferenças na realização dos aspectos expressivos, visto que as dinâmicas, articulações e fraseado são delineados nos c.74-95 são desconsiderados nos c.62-73; isso dá indícios que P9 sente dificuldades em atender à todas as indicações expressivas da partitura, ao menos quando está focado na correção de notas.

The image shows three systems of musical notation for a piano piece. Each system consists of a treble and bass staff. The first system (measures 62-73) features complex chordal textures with many accidentals and fingerings. The second system (measures 74-86) includes the instruction 'pp sempre in tempo' and shows a more melodic line in the bass. The third system (measures 87-95) includes 'dim.' and 'ppp' markings, with a final cadence. There are various handwritten annotations, including circled numbers (62, 70, 74) and other markings throughout the score.

Figura 30 – Balada op. 10 n.3 (c.62-86) – partitura de P9: decodificação de mãos separadas/juntas (c.62-95)

Na unidade C, P9 liga o metrônomo novamente e arruma as partituras na estante para não vê-las ao tocar o trecho c.46-95 de mãos juntas (ver recorte nas Figuras 29 e 30). O foco dessa unidade parece ser a memorização desse trecho (c.46-95), que, na primeira vez é tocado de mãos juntas e com ajustes de notas (c.67 e 90), mas sem o c.79, pois o participante não percebe que não o tocou. Na segunda vez o trecho é tocado apenas até o c.90 (c.46-90), e as interrupções são mais frequentes (c.48, 57, 68, 86), tanto para corrigir notas, tanto por possíveis dúvidas, bem como novamente o c.79 é ignorado, o que dá indícios que a memorização deste trecho ainda não está sólida ao participante. Em ambas as execuções de memória, P9 toca sem sincronia com o metrônomo e nem mesmo todas as indicações de dinâmicas da partitura são realizadas, visto que P9 desconsidera àquelas dos c. 53-77, e realiza somente àquelas dos c.46-52 e as que estão indicadas a partir do c.78, o que sugere que P9 está mais atento à memorização das notas do que dos aspectos expressivos, ou ainda, que sente dificuldade em conciliar as duas coisas. Isso parece mais evidente quando P9 toca os c.74-95 de mãos juntas em seguida, olhado para a partitura e com o metrônomo ligado, visto

que as dinâmicas e articulações soam mais delineadas do que quando tocara sem a partitura; voltar a tocar com a partitura pode ser um meio de P9 lembrar-se das dinâmicas, bem como de esclarecer possíveis dúvidas que surgiram ao tocar de memória anteriormente, visto que desta vez o trecho (c.74-95) é tocado sem interrupções e com o c.79 (desta vez, não ignorado pelo participante), mas ainda sem sincronia com o metrônomo, o qual é desligado em seguida. Nesse sentido, a memorização pretendida por P9 em C parece ser uma forma de trabalhar a representação mental da peça destituída da partitura, ou seja, P9 tenta apenas reproduzir o que reteve da decodificação até então realizada, ao invés de focar-se numa memorização como uma espécie de mapeamento da obra (o que seria próprio do terceiro estágio da prática proposto por Lehmann, Sloboda e Wood 2007a). Dentre os quatro estágios da prática propostos por Barry e Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda e Wood (2007a), esses resultados demonstram que a prática de P9 situa-se no segundo estágio, no qual ocorre uma memorização incidental da peça, ainda sem estruturação, numa busca por dominar a peça e automatizar programas motores; nota-se ainda certa dificuldade de P9 em atender notas e aspectos expressivos concomitantemente, visto que esse último é ainda dependente da visualização da partitura para serem lembrados durante a execução.

Na unidade D, o foco parece ser a decodificação dos c.96-127 que oras é estudado a partir do c.96 e oras a partir do c.108. Inicialmente P9 repete os c.108-111 (ver Figura 31) por quatro vezes de mãos juntas, mais devagar e com metrônomo, e parece trocar o arpejo do acorde de Mi menor do c.111 por um acorde de Dó maior na mão direita, como também mantém a nota Fá# na mão esquerda em alguns momentos, embora as notas sejam diferentes na linha do baixo; com isso, parece que P9 está mesclando e/ou comparando os trechos c.96-99 com os c.108-111, porém, não fica totalmente claro se é isso mesmo que está fazendo, ou se sua leitura está imprecisa, ou ainda se o participante está disperso. Em seguida, P9 parece notar que a execução do trecho está confusa, e começa a estudar de mãos juntas, devagar e com metrônomo a partir do c.96 (ver Figura 32). P9 insiste algumas vezes nos c.96-102, ainda de mãos juntas e devagar, e, em seguida, para de tocar para ajeitar o banco do piano. Em sequência, também os c.96-111 e c.108-123 são tocados mais devagar e com metrônomo (mas sem sincronia com o mesmo): observa-se que as articulações são realizadas, porém o fraseado e as dinâmicas do trecho são ignorados (exceto o *diminuendo* dos c.106-107 e 119, e o *ppp* do c.122).

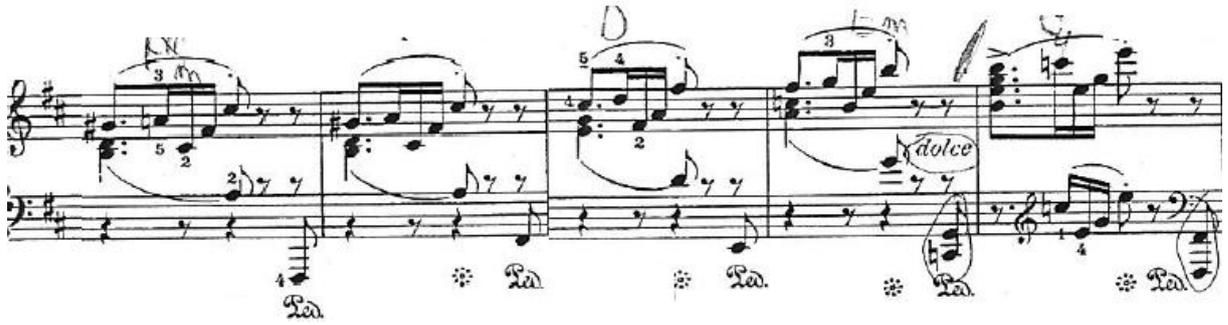


Figura 31 – Balada op. 10 n.3 (c.108-112) – partitura de P9: decoficação de mãos juntas, c. 108-111

Ainda em **D**, P9 aumenta o andamento do metrônomo e toca de mãos juntas, um pouco mais rápido, os c.108-116 (ver recorte na Figura 31), ora seguindo até o c.111 ou até o c.119: nessas repetições, P9 percebe que havia trocado o arpejo do acorde de Mi menor do c.111 por um acorde de Dó maior na mão direita e corrige as notas erradas, além de insistir algumas vezes nos c.108-111 aparentemente para fixar (e/ou automatizar) essa correção e evitar futuros lapsos no mesmo segmento.



Figura 32 – Balada op. 10 n.3 (c.96-104) – partitura de P9: decoficação e insistência de mãos juntas nos c. 96-102

Em seguida (**D**), P9 acelera um pouco mais o andamento do metrônomo e toca os c.96-99 (ora até o c.98, apenas, ou até o c.102) de mãos juntas, talvez com vistas de adquirir fluência. Após essas repetições, P9 toca os c.96-127 de mãos juntas e um pouco mais devagar, trecho que corresponde à última seção da peça e também última página da partitura: parece

ser uma “revisão” do trecho estudado, da sua decodificação; no entanto, novamente se observa atenção das dinâmicas apenas em alguns compassos, como o *diminuendo* dos c.106-107 e 119 e o *ppp* do c.122, enquanto que as outras indicações são desconsideradas pelo participante. P9 ainda repete de mãos juntas e devagar os c.125-126, c.96-102, sem mudanças aparentes, e por fim, os c.96-119: nesta última vez, as dinâmicas do trecho soam mais delineadas, também sem erros de notas, o que sugere que P9 consegue atender melhor aos aspectos expressivos após corrigir (ou sentir-se seguro com) as notas. Em seguida, P9 para de tocar para olhar o celular, desliga o metrônomo e retira a partitura do piano.

Na última unidade, **E**, o foco de P9 parece ser a memorização da obra na íntegra, primeiramente com uma tentativa de tocar a peça de mãos juntas desde o início, interrompida rapidamente no c.9, seguidas de repetições dos c.7-9 de mãos separadas para corrigir notas. Em seguida, o participante parece insistir na ideia de tocar a peça do começo ao fim de memória e de mãos juntas, tocando até o c.7, e retomando do início mais uma vez antes de seguir até o c.61, quando sua gravação é interrompida porque outra pessoa bateu à porta: nota-se melhoras em termos de clareza e fluência das notas, embora P9 ainda corrigisse algumas delas (c.19, 2, 33, 37), bem como melhoras no delineamento das dinâmicas, articulações e fraseado (exceto nos c.53-61 em que esses aspectos foram desconsiderados pelo participante).

3.2.5 Aluna da Pós-Graduação (P13): Pour le piano / Prelúdio – C. Debussy (1862-1918): a peça mais desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, a participante havia estudado a obra por pouco mais de 1 mês, considerando-a como sendo a mais desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 33 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e as unidades de significado segmentadas conforme o objetivo implícito da participante em função do seu foco de atenção:

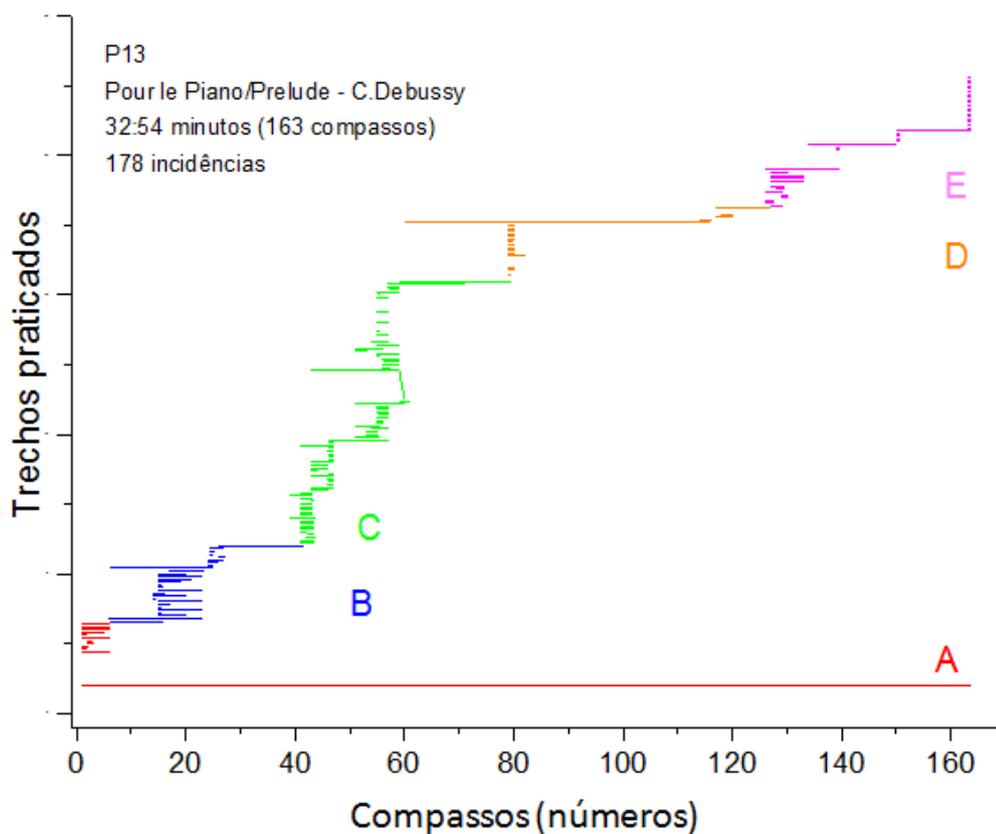


Figura 33 - Pour le Piano / Prelúdio: Trechos praticados por P13

A primeira unidade da prática (A) é voltada para a execução da peça na íntegra (c.1-163) aparentemente para verificar a memorização (visto que P13 não utiliza a partitura para tocar) e/ou selecionar segmentos a ser estudados em seguida. Em termos de memorização, alguns equívocos foram observados: erros de notas no c.108, 117, 119, confundir o registro/oitava do piano no c.115, aumentar a duração das semínimas da mão direita dos c. 71-72 e encurtar a duração das mínimas dos c.158-163; não tocar os c.74, 109-114, o terceiro tempo do c.80, ou as notas da linha do baixo nos c.35 e 114; tocar uma nota a mais na linha da mão direita do c.96; desconsiderar as dinâmicas dos c.52-53 (*crescendo* e *ff*), c.87-91 (*mp*, *p* *decrecendo*, e *pp*) e c.152-154 (*decrecendo*, *crescendo*), bem como a indicação *un peu retardé* do c.6. No entanto, esses equívocos não comprometeram a fluência e a qualidade sonora da execução, a qual também apresentou certa flexibilidade no tempo dos eventos musicais, isso é, na manipulação da agógica: *ritardandos* foram observados nos c.5 (*diminuendo*), 26 (*decrecendo*), 42 (*peu à peu cresc.*), 56 (*crescendo* e *ff*), 96 (*pp* e *perdendosi*), 141-142 (*decrecendo* e *ppp*), 147 (*cresc.molto*), que aparentemente foram realizados por P13 para delinear as dinâmicas e também as estruturas musicais, visto que

esses compassos coincidem com fins e/ou inícios de seções, bem como com as mudanças do aspecto visual da notação; também os c.43-57 e 119-127 foram realizados num andamento mais lento, aparentemente para enfatizar o *ff* e a textura em acordes em blocos de ambos os trechos; já os c.148-149 (*Tempo di cadenza*) foram tocados com ainda mais flexibilidade de tempo das figuras rítmicas, soando algo como “improvisado”, e/ou menos previsível ritmicamente. Nesse sentido, P13 atende em grande parte notas, ritmos, dinâmicas, articulações e demais informações expressas na partitura com fluência e refinamento nessa execução, demonstrando características próprias de um proficiente, o qual, segundo Elliott (1995) e Lester (2005), atende aos aspectos significativos das obras musicais para interpretá-las e executá-las, bem como alcança produtos num padrão de qualidade aceitável e com certa habilidade.

Em seguida (A), P13 organiza as partituras no piano e começa a estudar o trecho c.1-6, tocando-o ora de mãos juntas, ora de mãos separadas, com e sem pedal, variando o andamento do lento para o rápido, ou ainda marcando a pulsação com o pé, combinações essas que aparentemente têm o propósito de delinear a precisão rítmica do trecho, como também a mudança de harmonia do c.2 (t.3) e o *diminuendo* do c.5 (Figura 34), sendo esse último aspecto também enfatizado por um sutil *ritardando*.

The image shows a musical score for a piano piece. The title is "Assez animé et très rythmé" and the number is "Lesure Nr. 95*". The time signature is 3/4. The key signature is G major. The score is in first position. The first measure is marked *f* and *non legato*. The second measure has a key signature change to F major. The third measure is marked *dim.*. The fourth measure is marked *p* and *un peu retardé*. The score includes fingerings and articulation marks.

Figura 34 - Pour le Piano / Prelúdio (c.1-6) – partitura de P13: precisão rítmica e *diminuendo* c.5

Em B, o foco de P13 está sobre o trecho c.6-23 (ver recorte Figura 35), visando refinar o fraseado da linha da mão esquerda (c.6-23), a precisão rítmica das semicolcheias da mão direita (c.14-23) e acentos e dinâmicas das semicolcheias do c.24-27. Primeiramente, o fraseado da linha da mão esquerda dos c.6-23 é trabalhado em separado, inicialmente num

andamento mais lento e retomando o tempo aos poucos, aparentemente para realizar as indicações de *un peu retardé e peu à peu reprendre le mouv'* (c.6-9); embora a linha melódica por vezes permute sua realização para a mão direita, em alguns tempos fortes (c.16, 21, 23) a participante toca apenas àquelas designadas para a mão esquerda, o que sugere que ela está mais focada em estudar essa mão em separado do que a continuidade dessa linha melódica especificamente. Em seguida, P13 estuda a mão direita em separado dos c.14-23, tocando devagar e apressando o andamento, sem usar o pedal, atenta à precisão rítmica das semicolcheias. Também os c.15-23 (ora até o c.19, 20 ou 21) são tocados de mãos juntas e com pedal, com vistas a evidenciar a clareza com uma dada fluência, visto que há ajustes de notas no c.18 e que o andamento é acelerado a cada repetição. Diminuindo o andamento novamente, P13 toca os c.6-25 mais devagar, de mãos juntas, com pedal aparentemente apenas para revisar o trecho já estudado, visto que não insiste no trecho. Após algumas repetições dos c.24-27 sem pedal, cuja intenção parece ser delinear os acentos e a dinâmica em *p* das semicolcheias desses compassos, P13 toca por uma única vez, a tempo e sem interrupções, os c.26-41 (que são praticamente a repetição dos c.6-16), e parece ser o meio de verificar como este trecho está soando até encontrar um novo aspecto a ser trabalhado.

Figura 35 - Pour le Piano / Prelúdio (c.19-24) – partitura de P13: fraseado mão esquerda, precisão rítmica das semicolcheias, acentos e dinâmicas.

Este aspecto parece ser a precisão das semicolcheias dos c.41-43 (Figura 36), trabalhado na unidade C em termos de sincronia de ambas as mãos, delineamento das dinâmicas, acentos, e condução do gesto musical em anacruse para o tempo forte dos c.42-43: tocar devagar e acelerando a cada repetição, sem pedal, de mãos separadas, de mãos juntas,

tocando somente a voz superior da mão direita em *non legato* (quase *staccato*), ou ainda repetir apenas o gesto musical de anacruse-tempo forte (c.42, t.3- 43, t.1) para delinear notas que haviam falhado anteriormente, são as diferentes abordagens adotadas pela participante no estudo desse trecho; entretanto, o que se observou é que o delineamento das dinâmicas em *f* e *ff* dos c.42-43 (Figura 36) não estava muito claro no momento em que a participante parecia estar focada no gesto de anacruse e tempo forte; essas dinâmicas ficaram mais evidentes nas últimas repetições dos c.41-43, nas quais P13 também retardou o terceiro tempo do c.42, aparentemente para preparar o *ff* do c.43.

Figura 36 - Pour le Piano / Prelúdio (c.40-43) – partitura de P13: precisão rítmica das semicolcheias, gesto em anacruse (c.42-43)

Em seguida (C), P13 parece integrar os c.42-43 dentro de um segmento maior, iniciando a partir do c.39; no entanto, P13 acaba por insistir mais algumas vezes nos c.41-42 (ora até o c.43), novamente estudando devagar e acelerando o andamento, ora de mãos juntas ou apenas a mão esquerda, sem e com pedal; nota-se, também, que as dinâmicas soam mais delineadas nas repetições finais desses compassos. Além do delineamento das semicolcheias, P13 parece focar em todo o trecho c.41-59 nessa unidade (C), trabalhando outros aspectos em separados. Num segundo momento, sua atenção parece estar sobre o *glissando* do c.46-47(t.1) com vistas a acertar a nota final (c.47, t.1), o qual é estudado apenas com a mão direita, mais devagar, com e sem pedal, ora no recorte de c.46-47, ora desde o c.43-47: em algumas repetições P13 marca a pulsação com o pé e delinea melhor o *crescendo* do c.46 (que por vezes fora desconsiderado), acertando a nota final na maioria delas. Em seguida, P13 toca os c.41-47 devagar, mas ainda erra a nota final do *glissando*; após repetir os c.46-47 para corrigi-la, avança até o c.57, com repetições no c.55 para corrigir notas.

Outro aspecto trabalhado na unidade C diz respeito à clareza do trecho c.51-55 (Figura 37), estudado devagar, com e sem pedal, de mãos juntas e mãos separadas. Ao estudar a mão direita, em umas das repetições P13 toca apenas os acordes sem repeti-los conforme o ritmo notado, o que pode ser apenas um meio de conferir se a decodificação do trecho estava

correta, visto que não faz nenhuma mudança aparente, e também uma maneira de alternar a prática; já os c.51-57 são tocados apenas com a mão esquerda, com certa insistência nos saltos entre a voz inferior e as vozes superiores dos c.55-57, nos quais a participante parece evitar tocá-los com esbarros (como já havia acontecido), ajustando notas tocadas erroneamente, bem como delineando o *crescendo* escrito nesses compassos, apressando o andamento apenas na última repetição. Ainda os c.51-60 são repetidos de mão juntas, devagar e sem pedal, com bom delineamento das dinâmicas. O que segue parece ser uma revisão do trecho c.43-59, tocado a tempo, aparentemente para verificar como soa essa seção depois de estudado alguns aspectos: novamente P13 esbarra a nota final do *glissando* (c.46-47) e o repete por uma vez para corrigi-la, o que dá indícios que este aspecto ainda não está sólido à participante; observa-se, ainda, que no c.56 há um sutil *ritardando*, aparentemente para enfatizar o *crescendo* desse *compasso* e preparar o *ff* do c.57.

The image displays a musical score for the left hand of a piano piece. It is divided into two systems. The first system, measures 51-57, features a series of chords in the left hand, marked with a forte (ff) dynamic. The second system, measures 56-58, shows a melodic line in the left hand, starting with a forte (ff) dynamic, followed by a diminuendo (dim.) and a molto tempo section. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

Figura 37 - Pour le Piano / Prelúdio (c.51-58) – partitura de P13: saltos da mão esquerda (c.55-57), *dim. molto* (c.57-58)

Ainda em C, P13 repete os c.57-59 (ora desde o c.55) de mãos juntas, a tempo ou devagar, com ou sem pedal, e, em uma das repetições quase em *staccato*, aparentemente para delinear a indicação de *diminuendo molto*. Em seguida, nota-se uma tentativa de tocar a tempo o trecho c.51-59 de mãos juntas, sem interrupções e esbarros, mas isso não chega a acontecer plenamente, pois P13 erra novamente os saltos entre as vozes da mão esquerda dos

c.55-57, ajustando-os durante repetições desses compassos de mãos juntas ou apenas com a mão esquerda, com pedal. Em sequência, P13 para de tocar por um breve instante, olha a partitura, e volta a insistir sobre os c.55-57, ainda trabalhando os saltos da mão esquerda: P13 estuda essa mão em separado, mais devagar e acelerando, treinando o reflexo da mão esquerda para movimentá-la com agilidade ao tocar a linha do baixo e vozes superiores (em acordes) dessa mão, isso é, movimentando-a rapidamente no deslocamento do registro médio-grave para o registro médio-agudo do piano; já os c.55-59 (ora começando do c.57) são estudados de mãos juntas e ainda mais rápido, seguindo até o c.71 na terceira repetição. Novamente a participante para de tocar, vira a página e olha a partitura por alguns segundos. O que segue (ainda em **C**) é a execução dos c.59-79 a tempo, aparentemente para verificar como soa esse trecho e encontrar um novo aspecto a ser trabalhado: em relação ao momento em que tocou a peça na íntegra e sem partitura, nesse momento da prática P13 não erra notas no c.70 nem a duração das semínimas ligadas dos c.71-72, evidenciando ajustes e melhoras na execução do trecho.

Na unidade **D**, o foco de P13 está sobre o trecho c.79-119, primeiramente trabalhando a precisão rítmica das tercinas da mão direita dos c.79-82 (Figura 38) nas muitas repetições dos c.79, 79-80, 79-82: estudar essa mão em separado, sem pedal, marcar a pulsação com o pé e acelerar o andamento gradativamente são as abordagens utilizadas por P13, as quais também parecem refletir na busca por fluência na realização das mesmas. Dentre as várias repetições dos c.79-80, P13 também para de tocar para mexer no celular, dando indícios que a participante está dispersa.

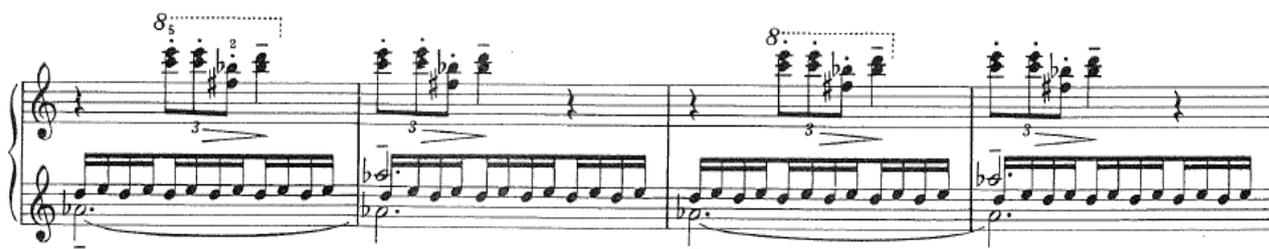


Figura 38 - Pour le Piano / Prelúdio (c.79-82) – partitura de P13: precisão rítmica das tercinas da mão direita

Ainda em **D**, nota-se uma tentativa de tocar o trecho c.60-127 aparentemente para verificar como este soa e encontrar outro aspecto a ser trabalhado; no entanto, interrupções e repetições nos c.114, 117-119 e 118-119 ocorrem porque P13 ajusta notas nesses compassos,

bem como a nota final do *glissando* (Figura 39). Nota-se que *crescendo molto* (c.118-119) soa mais delineado e com um sutil *ritardando* nesses compassos, quando, então, P13 retoma a execução do c.117 e avança até o c.127.

The image shows a musical score for the piano. It features two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff begins with a glissando marked 'gliss.' and 'f' (forte), which then transitions into a section marked 'molto' and 'ff' (fortissimo). The bass staff provides a harmonic accompaniment with chords and arpeggios. The score includes dynamic markings and articulation symbols like accents and slurs.

Figura 39 - Pour le Piano / Prelúdio (c.118-120) – partitura de P13: *glissando* c.118-119

Na unidade **E**, o foco parece estar sobre o trecho c.127-163, visando ajustar o *glissando* (c.127-129), a precisão rítmica das semicolcheias da mão direita (c.127-133), as passagens em movimento escalar do c.150 e arpejo do acorde de Lá menor no último compasso (c.163). Iniciando brevemente com algumas repetições dos c.126-127 (ora seguindo até o c.129) para corrigir a nota final do *glissando* (tocando-os de mãos juntas e com pedal), P13 estuda apenas a linha da mão direita dos c.127-133 em separado, sem pedal e marcando a pulsação com o pé, aparentemente visando à precisão rítmica das semicolcheias (ver recorte na Figura 40); em seguida, P13 toca esses mesmos compassos de mãos juntas, com pedal, acelerando a cada repetição, e novamente pára de tocar para mexer no celular, dando indícios de dispersão.

The image shows a musical score for the piano, focusing on the right hand. It consists of two systems of staves. The first system starts at measure 128 and the second at measure 131. The right hand part features a series of sixteenth notes (semicolcheias) with various articulations and slurs. The left hand part provides a steady accompaniment with chords and arpeggios. The score includes dynamic markings like 'dim.' (diminuendo) and fingerings.

Figura 40 - Pour le Piano / Prelúdio (c.128-133) – partitura de P13: precisão rítmica das semicolcheias da mão direita (c.127-133)

Ao tocar de mãos juntas os c.126-139 (unidade E), a intenção parece ser a de revisar o trecho estudado até então e avançar até encontrar outro aspecto a ser trabalhado: após algumas repetições do c.139 apenas com a mão direita para corrigir o intervalo de nona dessa linha (tocado erroneamente), P13 para e olha a partitura por um tempo, e, em seguida, faz algum tipo de alongamento para a mão direita com a ajuda da mão esquerda. Após retomar os c.134-150, de mãos juntas e mais devagar, P13 insiste algumas vezes no c.150 para delinear o desenho em movimento escalar desse compasso, bem como as dinâmicas do mesmo; ao seguir até o c.163, no entanto, nota-se que as dinâmicas dos c.152-153 não soam delineadas. Por fim, no c.163, a atenção da participante parece estar sobre o arpejo final (Figura 41), que é tocado inicialmente de mãos juntas, devagar e sem pedal, e depois, repetido por muitas vezes apenas com mão esquerda, acelerando ao andamento a cada repetição e sem pedal; nessas repetições da mão esquerda, P13 parece estudar o salto e o reflexo para fazê-lo, orientando o deslocamento a mão pelo teclado a partir do dedo indicador; em seguida, volta a tocar de mãos juntas, distribuindo as notas do arpejo entre mão direita e mão esquerda, como fizera anteriormente, e esta é sua última decisão nesta sessão de prática antes de desligar a câmera.



Figura 41 - Pour le Piano / Prelúdio (c.158-163)– partitura de P13: arpejo do acorde final (c.163)

3.2.6 Aluna da Pós-Graduação (P13): Impromptu op. 90 n.1 – F. Schubert (1797-1828) – a peça menos desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, a participante havia estudado a obra por cerca de 2 meses, e havia considerado a peça como a mais desafiadora no início do seu estudo; contudo, P13 disse que sua impressão sobre a obra mudou e que passou a considerá-la como a menos desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 42 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e as unidades de significado segmentadas conforme o objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção.

Na primeira unidade (A), o foco de P13 parece estar sobre o trecho c.1-41 acerca da sonoridade em *staccatos* dos c.5-6, do estudo dos ornamentos dos c.19 e 40 e do fraseado de mãos separadas (c.18-21 para mão esquerda e c.25-29 para mão direita). Inicialmente, P13 toca os c.1-9 de mãos juntas (ver recorte Figura 43), repetindo algumas vezes os c.5-6 apenas com a mão direita (com e sem pedal) ou de mãos juntas, optando por realizar os *staccatos* desses compassos com um pouco mais de ressonância, isso é, com pedal. Ao seguir, tocando o trecho c.1-21, essa decisão sobre os *staccatos* parece ser transferida para os c.13-17 que têm a escrita similar, visto que P13 toca os *staccatos* desses compassos da mesma maneira.

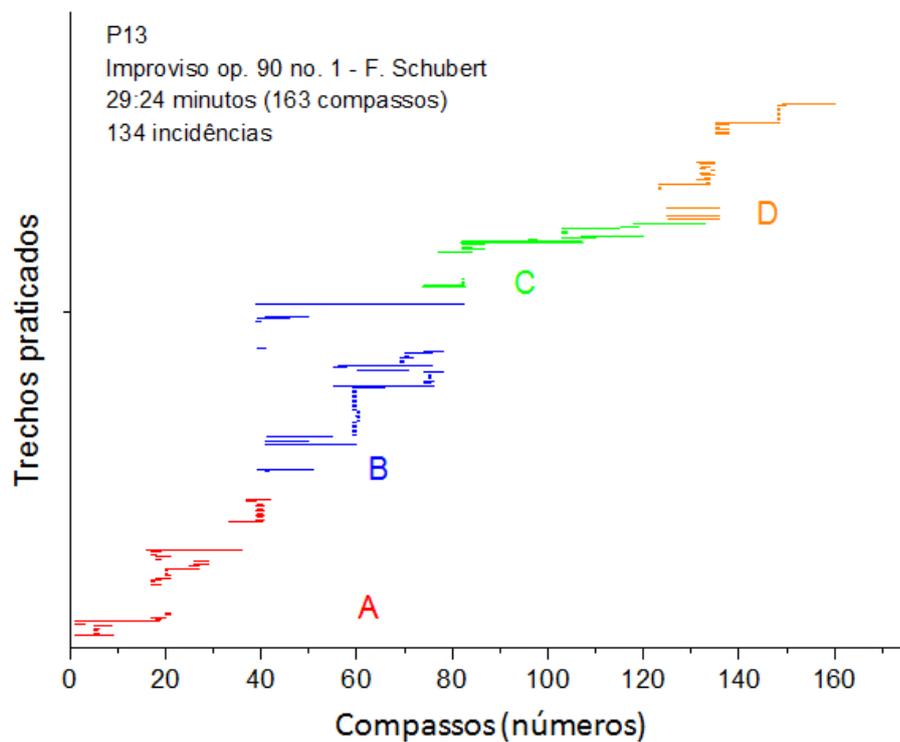


Figura 42 – Improvisário op.90 n.1: Trechos praticados por P13

Figura 43 – Improvisário op. 90 n.1 (c.5-9) – partitura de P13: *staccato* c.5-6

Após parar de tocar brevemente, P13 marca a pulsação com o pé numa contagem de quatro tempos, talvez para definir o andamento dos c.17-27 (ver recorte Figura 44) tocado de mãos juntas em seguida, com algumas interrupções: além de ajustar notas tocadas erroneamente e repetir o ornamento do c.19, P13 delinea as dinâmicas em *crescendo* e *decrescendo* dos c.18-19.



Figura 44 – Impromptu op. 90 n.1 (c.16-21) – partitura de P13: ornamento do c.19

Num segundo momento (A), P13 estuda algumas vezes os c. 25-29 apenas com a mão direita, e os c. 18-21 apenas com mão esquerda, trechos nos quais a participante parece ajustar o fraseado em termos de delineamento das vozes (destacando a voz superior das linhas de cada mão) e das dinâmicas (*crescendo* e *decrescendo*). Ao tocar apenas a mão direita desde o c.17, P13 volta a insistir no ornamento do c.19 (Figura 44), repetindo-o por oito vezes (com ênfase na voz superior) antes de retomar de mãos juntas do c.16 e seguir até o c.36: nota-se melhoras no delineamento do ornamento e ajuste de notas. Após tocar de mãos juntas os c.33-40, também se observa insistência no ornamento do c.40 (Figura 45) de forma semelhante àquele do c.19, repetido apenas com a mão direita por dez vezes, o qual também parece soar mais claro durante a execução dos c.37-42 de mãos juntas, trecho tocado em seguida no qual também ocorre ajustes de articulação.

Em B, P13 estuda o trecho c.39-82, aparentemente longo, mas com atenção voltada à precisão rítmica das tercinas da mão esquerda dos c.41-55, aos saltos de mãos juntas e fraseado dos c.59-60, saltos da mão esquerda nos c.74-78 e à precisão rítmica das tercinas da mão direita nos c.60-71. Antes de tocar, P13 marca a pulsação com o pé e, em seguida, também estala os dedos concomitantemente numa contagem a cada dois tempos; isso sugere que a participante está atenta à pulsação e/ou à escolha do andamento, bem como parece ser um meio de reorganizar ou entender os eventos musicais numa contagem binária em vez de quaternária, como anteriormente. No entanto, P13 deixa de marcar a pulsação com o pé quando toca os c.39-51 de mãos juntas, e volta a fazê-lo (ainda numa contagem binária) logo após parar de tocar, enquanto olha a partitura. Tanto as execuções dos c.39-51 (ver recorte na

Figura 45) e dos c.41-50 de mãos juntas (esses últimos tocados após a pausa de P13) parecem ter o intuito de verificar como está soando os compassos já estudados e avançar até encontrar um novo aspecto a ser trabalhado, e em ambas, nota-se melhoras no delineamento das dinâmicas, do fraseado e articulações.

Figura 45 – Impromptu op. 90 n.1 (c.39-46) – partitura de P13: ornamento c.40, precisão rítmica das tercinas da mão esquerda

Em seguida (**B**), P13 parece estudar a precisão rítmica das tercinas da mão esquerda dos c.41-55 (ver recorte na Figura 46), tocando essa mão em separado: nota-se que a primeira colcheia de cada tercina é acentuada levemente, aparentemente para delinear a linha do baixo, mas esses acentos nem sempre ocorrem durante toda a execução, o que deixa dúvidas se essa ênfase à linha do baixo foi acidental ou uma escolha da participante. Ademais, embora se observe alguma intenção de reforçar as tensões e resoluções harmônicas a partir das dinâmicas, estas também não são realizadas consistentemente, visto que não se distingue os níveis de dinâmicas entre o *mf* do c.47 e o *pp* do c. 45 e 50, por exemplo; essa displicência com as dinâmicas e com a ênfase à linha do baixo (que nem sempre ocorre) sugere ainda que a participante está dispersa. P13 toca novamente de mãos juntas, dessa vez do c.41-60, para verificar o trecho estudado, avançando para encontrar um novo aspecto a ser trabalhado: embora haja alguns lapsos, desta vez observa-se melhor direcionamento/condução harmônica a partir do delineamento das dinâmicas do que quando tocara anteriormente apenas com a mão esquerda, porém, sem mudanças aparentes de quando tocara de mãos juntas anteriormente.

O novo aspecto (**B**) parece ser os saltos de mãos juntas e fraseado dos c.59-60(t.1) (Figura 46). Após tocar de mãos juntas, P13 repete esses compassos apenas com a mão

esquerda, alternando o andamento para mais devagar/mais rápido e marcando a pulsação com o pé a cada dois tempos: nota-se que, além de estudar o pequeno salto do arpejo do acorde de Mib maior para o acorde de Ab maior, P13 também toca com a mão esquerda as duas últimas colcheias do tempo 1 do c.60 escritas para a mão direita e utiliza-se de nuances de dinâmicas para delinear início e fim de frase nesse compasso, o que também parecem ser meios de evitar que o fraseado seja comprometido devido ao salto da mão direita entre as notas Láb e Mib (c.60, t.1) por possíveis movimentos bruscos no deslocamento dessa mão entre os registros do piano.



Figura 46 – Impromptu op. 90 n.1 (c.59-60) – partitura de P13: salto mãos juntas e fraseado (c59-60, t.4-1)

Ainda em **B**, P13 repete os c.59-60 (t.1) por mais cinco vezes de mãos juntas, e nessas repetições opta em tocar conforme sugerido na partitura, isso é, tocando as duas últimas colcheias do t.1 do c.60 com a mão direita; em seguida, P13 repete mais algumas vezes apenas com a mão esquerda e sem pedal, tal como fizera anteriormente, também atenta em não esbarrar notas no pequeno salto do tempo 4 do c.59 para o tempo 1 do c.60. Em ambas as alternativas (com as duas mãos ou apenas mão esquerda), nota-se que o fraseado e saltos soam melhor delineados enquanto P13 explora como realizar esse pequeno fragmento; por fim, ao tocar de mãos juntas do c.59-70 e c.55-76, P13 decide-se por tocar conforme sugere a partitura, e ambas as execuções soam mais fluentes, com delineamento de dinâmicas, fraseado, ajustes de notas e articulações.

Com a atenção ainda voltada aos saltos (**B**), dessa vez àqueles dos c.74-78 (ver Figura 47), P13 repete esses compassos apenas com a mão esquerda, estudando o reflexo ágil da mão deslocando-se do registro grave para o registro médio do piano, e dando ênfase às notas do baixo, as quais são tocadas com mais intensidade que os acordes repetidos desse trecho (c.74-78). É curioso observar que P13 utiliza-se de abordagens diferentes para lidar com os saltos da mão esquerda nos c.59-60 e c.74-78, talvez pelas diferenças de registros e da textura/escrita que esses comportam; nota-se aqui que P13 dispõe de diferentes possibilidades

de execução/estudo para esse evento musical (o salto da mão esquerda) e que essas parecem ser empregadas conforme as exigências da notação musical e/ou do seu entendimento sobre o mesmo. Isso sugere algumas nuances sobre a deliberação na prática: esta não depende apenas da identificação de um (ou mais) aspecto a ser melhorado e/ou corrigido, nem apenas de um repertório variado de estratégias específicas para lidar com esse aspecto: é preciso compreender o aspecto em questão e suas especificidades (nesse caso, delimitadas pela notação musical em termos de textura e registro) para que a(s) estratégia(s) seja(m) aplicada(s) com eficácia para o seu aperfeiçoamento. Em outras palavras, pode-se identificar o problema/aspecto e dispor de possibilidades para lidar com o mesmo (e esses são fatores de deliberação), mas é o entendimento do aspecto identificado (e suas especificidades) que determina como e quais possibilidades empregar para obter melhores resultados.



Figura 47 – Impromptu op. 90 n.1 (c.74-77) – partitura de P13: saltos da mão esquerda

Retomando o foco às tercinas (B), P13 estuda a precisão rítmica dessas figuras na linha da mão direita dos c.60-71 (ver recorte Figura 48), tocando essa mão em separado e a tempo, aparentemente para certificar-se como está o soando, visto que não se observa nenhuma mudança no trecho; ademais, nota-se clareza no ritmo dessas figuras, bem como na realização de dinâmicas e fraseado.



Figura 48 – Impromptu op. 90 n.1 (c.60-63) – partitura de P13: precisão rítmica das tercinas da mão direita

Em seguida (**B**), P13 parece verificar como está soando de mãos juntas o trecho já estudado, c.56-78; entretanto, a execução é marcada por contínuas interrupções e repetições de compassos para ajustar a articulação em *legato* (c.58), saltos/fraseado (c.59-60) e notas do acorde de Db menor (c.69, t.2), o qual também é arpejado pela participante. P13 toca de mãos juntas os c.39-41 e logo para de tocar pra fazer um gesto de regência não muito definido, algo como movimentos circulares a cada dois tempos, que novamente remetem à organização dos eventos musicais numa contagem binária; ao tocar de mãos juntas os c.39-46 e depois retomar do c.41, objetivo parece ser verificar todo o trecho (c.39-82) estudado, mas essa tentativa é interrompida quando alguém entra na sala de estudo para falar com a participante. Após essa interrupção, por fim o trecho c.39-82 é tocado por P13, e este apresenta melhoras em termos de fluência e delineamento dos aspectos trabalhados ao longo de toda a unidade **B**.

Na unidade **C**, P13 estuda o trecho c.82-120 com atenção às notas repetidas dos c.74-87, c.96-98, c.103-106 e ao delineamento da voz inferior, ambos os aspectos da linha da mão esquerda. Após tocar uma vez os c.74-82, apenas mão esquerda, P13 segue estudando essa mão em separado com algumas repetições dos c.82, c.82-84 e c.82-87 (ver recorte na Figura 49), ora mais devagar, ora a tempo, enfatizando a nota do baixo que é tocada com mais intensidade, e com ajustes de notas e dinâmicas; aparentemente P13 estuda essas notas repetidas (em acordes) conforme a sugestão de seu professor relatada em entrevista, com um tipo de toque que impede o total retorno das teclas pressionadas à superfície do teclado, isso é, tocando os acordes sem deixar as teclas subirem completamente.

Figura 49 – Impromptu op. 90 n.1 (c.84-86) – partitura de P13: notas repetidas (em acordes)

Também nessa unidade (**C**), P13 pára de tocar para balançar a mão no ar, aparentemente para aliviar a tensão, e/ou certificar-se de não estar tensa. Em seguida, toca de mãos juntas os c.82-107 até encontrar um novo foco, com alguns lapsos e mais delineamento das notas repetidas. Entretanto, o foco parece manter-se ainda sobre as notas repetidas da linha da mão esquerda: P13 repete a nota Sol na mão esquerda por doze tempos em tercinas e

mais *piano*, o que parece corresponder aos c.96-98, novamente estudados conforme a sugestão de seu professor. Em seguida, a participante toca de mãos juntas os c.103-110 (com algumas interrupções) e segue estudando apenas a mão esquerda do c.107-120 (ver recorte na Figura 50) para delinear a voz inferior dessa mão, a qual é tocada com mais intensidade, também sem pedal e mais devagar. Numa tentativa de integrar esses aspectos da mão esquerda estudados em separado, P13 toca os c.103-115 e c.118-132 de mãos juntas, e parece sentir-se satisfeita ao avançar alguns compassos para encontrar um novo foco; ademais, nota-se que as notas repetidas e a voz inferior soam mais delineadas.

Figura 50 – Impromptu op. 90 n.1 (c.108-113) – partitura de P13: ênfase sobre a voz inferior da mão esquerda

Na última unidade, **D**, o foco de P13 parece ser o trecho c.124-152 acerca do delineamento das vozes da mão direita (c. 124-135) e precisão rítmica das semicolcheias da mão esquerda (c.135-138 e c.148-152). Primeiro P13 toca os c. 124-135 (ver recorte na Figura 51) apenas com a mão direita, acelerando o andamento a cada uma das três repetições, realçando a voz superior (que é tocada com mais intensidade), fraseando a voz inferior e ajustando as dinâmicas do trecho; em seguida, P13 novamente para de tocar e balança os braços no ar como se estivesse aliviando a tensão e/ou certificando-se de não estar tensa, antes de tocar os c.123-134 de mãos juntas e insistir nos c.133-134 (ora do c.132 até o c.135) de mãos juntas ou apenas com a mão direita: esses últimos também são tocados com combinações de com/sem pedal, rápido/lento/a tempo, e com variações da articulação das vozes (voz superior em *legato* e voz inferior em *staccato*). Também os c.131-135 são tocados de mãos juntas (devagar e sem pedal), seguidos de um breve intervalo no qual P13 marca a pulsação com o pé numa contagem quaternária e da execução dos c.135-138 de mãos juntas,

aparentemente para verificar como soa os compassos estudados e avançar para delimitar um novo aspecto a ser trabalhado.

Figura 51 – Impromptu op. 90 n.1 (c.125-127) – partitura de P13: delineamento das vozes da mão direita

Esse aspecto (**D**) parece ser a precisão rítmica das semicolcheias da mão esquerda dos c.135-138 (ver recorte na Figura 52), estudando essa mão em separado, a tempo e mais rápido, com alguns lapsos e descuido com o fraseado (visto que os fins de frase soam acentuados); nessas repetições, P13 parece ressaltar com um acento a primeira semicolcheia de cada grupo de quatro semicolcheias, os quais não são realizados consistentemente, visto que nem sempre ocorrem. Em seguida, nota-se repetições de mãos juntas desses mesmos compassos (c.135-138), com lapsos mais frequentes, avançando até o c.148 (que também é repetido por mais algumas vezes apenas com a mão direita, com/sem pedal, mais devagar) ou até o c.150, ignorando por completo as indicações de dinâmicas desse trecho, o que sugere que a participante está dispersa no seu estudo.

Figura 52 – Impromptu op. 90 n.1 (c.135-136) – partitura de P13: precisão rítmica das semicolcheias da mão esquerda

Por fim, ainda em **D**, P13 toca apenas a linha da mão esquerda dos c.149-160, talvez ainda com a intenção de estudar as semicolcheias ou as notas/acordes repetidas dessa mão; no entanto, nota-se que a participante ignora as dinâmicas e que os lapsos e interrupções são constantes nessa execução; sem melhoras, P13 não insiste em trabalhar o trecho e, em seguida, mexe no celular e levanta-se para desligar a câmera.

3.2.7 Pianista Profissional/Docente (P17): Prelúdio op. 23 n.9 – S. Rachmaninoff (1873-1943) – a peça mais desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, o participante havia estudado a obra por cerca de 11 meses, considerando-a como sendo a mais desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 53 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e as unidades de significado segmentadas conforme o objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção:

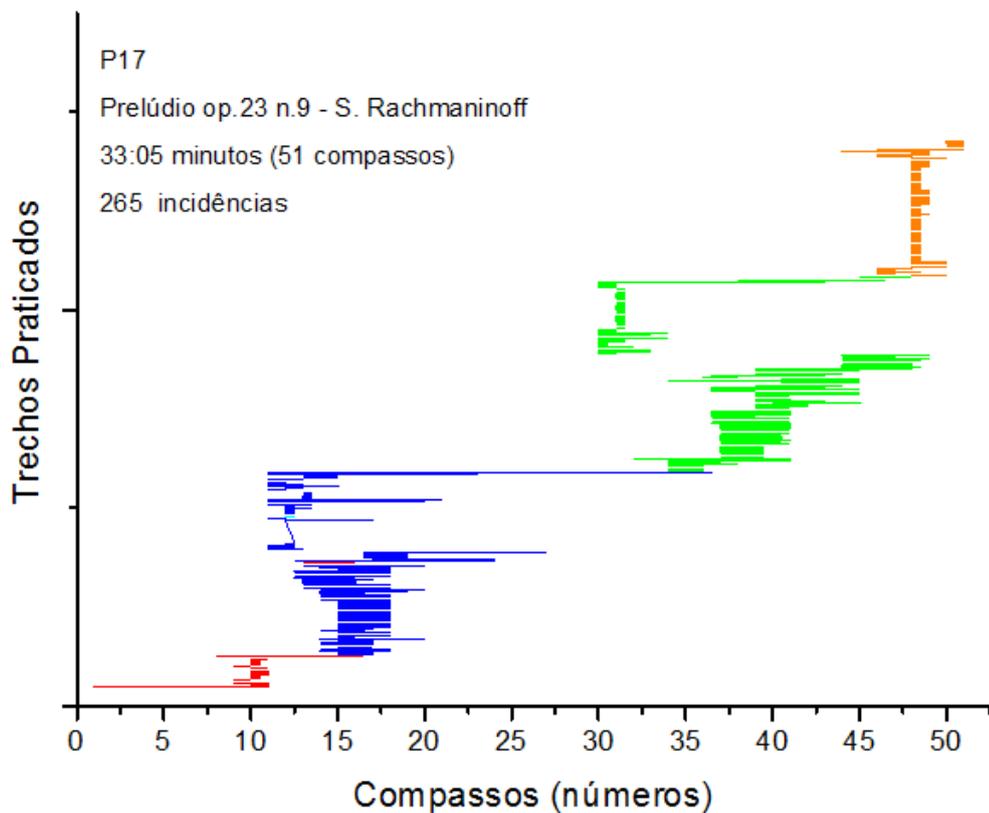


Figura 53 – Prelúdio op.23 n.9: Trechos praticados por P17

Na primeira unidade (A), P17 toca a peça do início até o c.11(t.1), de mãos juntas, a tempo, com fluência, delineamento das articulações, e com um sutil *ritardando* entre os c.10-11 que reforça a ideia de conclusão da frase, porém, com pouco delineamento de dinâmicas (se observa a realização de algumas delas, mas pouco ou nenhum contraste, como entre o *f* e o *p* do c.9); parece que a intenção de P17 é verificar como está soando a peça para encontrar algum aspecto a ser trabalhado, e este parece o delineamento das articulações e acentos dos c.9-11 e ajuste de notas no c.10 (ver Figura 54). Inicialmente P17 estuda os c.9-11 de mãos

juntas, variando apenas o andamento (rápido/devagar), depois estuda os c.10-11 apenas com a mão direita, mais devagar, com e sem pedal, e com um movimento de rotação do punho que, em alguns momentos parece ser uma movimentação lateral, mais do que rotação; em seguida, inclui também uma variação rítmica a cada duas semicolcheias (uma semicolcheia curta e outra longa) a esse movimento; além disso, P17 repete esporadicamente pequenos fragmentos (grupos de duas semicolcheias) e exagera a articulação em *legato* a cada duas notas e os acentos desses compassos, ainda fazendo o movimento de rotação do punho. Com esses procedimentos, quando P17 toca de mãos juntas os c.10-11 e os c.8-16, nota-se ajustes de notas no c.10 e melhoras no delineamento das articulações e acentos das vozes da mão direita, avançando alguns compassos até encontrar um novo foco.



Figura 54 – Prelúdio op.23 n.9 (c.9-11) – partitura de P17: articulações e acentos (c.9-10); ajuste de notas (c.10)

Ao enroscar no c.16 na unidade anterior, o foco de P17 em **B** parece voltar-se ao trecho c.11-23, primeiramente ao ajuste de notas do c.16 e depois no delineamento das vozes da mão direita dos c.14-17, fraseado e dinâmicas da mão esquerda c.13-23/11-17, fraseado de mãos juntas dos c.14-19 e fraseado e articulações dos c.11-23, também de mãos juntas. Primeiro P17 estuda dos c.15-17 (Figura 55), ora até o c.19, devagar e sem pedal, de mãos juntas ou apenas mão direita, realizando movimentos com o punho da mão direita que oras parecem ser apenas rotação, oras parecem ser uma rotação combinada com acentos em cada nota, ajustando notas na voz inferior da mão direita no c.16; em seguida, P17 se utiliza dessas mesmas combinações para os c.16-17, incluindo ainda uma variação rítmica (primeira semicolcheia mais curta e a segunda mais longa) e repetições em que o andamento é acelerado gradativamente. Parece que o objetivo de P17 com os c.15-19 é tocá-los com clareza e fluência, e, embora haja melhoras nos aspectos trabalhados, essas combinações parecem não ter surtido o efeito desejado ao participante, visto que ele demonstra sinais de impaciência com sua expressão facial e respiração (expira fortemente), tal como acontece quando ele toca de mãos juntas os c.15-16 e c.14-17 posteriormente.

Ainda em **B**, P17 volta a trabalhar os c.14-17 (oras desde o c.13) (ver recorte na Figura 55) apenas com a mão direita e sem pedal, dessa vez também com o intuito de delinear as vozes dessa mão e de encontrar os movimentos necessários para execução da passagem sem tensão física: primeiramente P17 toca mais devagar e logo para de tocar, balançando a mão no ar como se estivesse “aliviando” a tensão e/ou certificando-se de não estar tenso; em seguida os c.14-15/14-17 são trabalhados mais devagar e com movimentação do braço, punho e cotovelo, como se quisesse deixá-los mais flexíveis, cuidando para não tocar com tensão; em uma repetição, os c.13-15 são tocados mais depressa e esses movimentos flexíveis de braço/punho/cotovelo diminuem visualmente por conta do andamento.

Figura 55 – Prelúdio op.23 n.9 (c.15-18) – partitura de P17: ajuste de notas (c.16), delinear vozes da mão direita (c.14-17)

P17 também estuda os c.13-17 (**B**), só mão direita e sem pedal, variando a articulação e ainda mais devagar, repetindo-os por duas vezes: na primeira, toca a voz superior em *legato* e a voz inferior em *staccato*; na segunda, ambas as vozes são tocadas em *staccato*, ainda mais devagar e com movimento de rotação do punho. Em seguida, esses mesmos compassos (c.13-17) são repetidos em *legato*, com movimentos exagerados de articulação dos dedos e, em alguns momentos, P17 olha para a mão e parece estar conferindo/verificando o dedilhando nesses compassos (c.13-17); também os c.15-17 são tocados apenas com a mão direita, mais rápido e sem pedal. Nota-se que todas essas ações resultam em melhoras no delineamento das vozes da mão direita dos c.14-17, na qual a voz superior é enfatizada com mais intensidade, porém não se observa contraste de dinâmicas e ainda há lapsos no c.16.

Após duas tentativas de tocar de mãos juntas a partir do c.14 (em **B**), P17 estuda a linha da mão esquerda dos c.13-23 (ver recortes nas Figuras 55 e 56) repetindo fragmentos deste trecho sem pedal e a tempo, aparentemente para delinear o fraseado e dinâmicas (tais como o *sf* e o *crescendo* do c.18-19); nota-se que esses aspectos soam mais delineados nessa execução do que quando tocara apenas a linha da mão direita anteriormente. Em seguida, o participante toca de mãos juntas e a tempo do c.17-25, repetindo antes os c.17-18 por duas vezes (a tempo e devagar) para ajustar notas: observa-se bom delineamento das articulações e um sutil *ritardando* entre os c.24-25 para delimitar as frases, porém não se observa o mesmo delineamento para dinâmica (há nuances desse aspecto apenas nos c.23-25) nem para o fraseado. P17 repete, ainda, algumas vezes a linha da mão esquerda sem pedal dos c.11-12 (Figura 56), seguindo até o c.17, e novamente se observa que as dinâmicas e fraseado soam mais delineadas para a linha dessa mão em separado do que quando tocara de mãos juntas; também o c.12 é repetido algumas vezes (apenas mão esquerda e sem pedal) nas quais o participante estuda a passagem do polegar (entre Mib, Ré natural do t.3) aparentemente para manter o toque em *legato*, bem como faz alguns movimentos para flexibilidade do cotovelo e punho como se estivesse aliviando a tensão e/ou cuidando para não tocar tenso. Em seguida, P17 toca do c.11-19 de mãos juntas e a tempo, aparentemente para verificar como trecho está soando de mãos juntas: desta vez, nota-se melhoras no delineamento das dinâmicas e fraseado em ambas as mãos, mas a execução não é totalmente fluente, visto que alguns lapsos ainda acontecem. O mesmo trecho (c.11-20) é repetido de mãos juntas num toque *non legato*, mais devagar e sem pedal, com movimento de rotação do punho como se P17 acentuasse cada nota com um apoio do braço; nota-se ajustes de notas e também melhoras no delineamento das dinâmicas.

Figura 56 – Prelúdio op.23 n.9 (c.11-14) – partitura de P17: fraseado da linha da mão esquerda (c.13-23), vozes da mão direita (c.11-15)

Nessa unidade (B), P17 estuda novamente o delineamento das vozes da mão direita nos c.11-15 (ver recorte na Figura 56), tocando essa mão em separado e sem pedal, e das seguintes formas: primeiro devagar, em *staccato* e com um movimento amplo, flexível e circular do braço/cotovelo/punho, como se estivesse aliviando e/ou evitando tensão física; depois, da mesma forma numa dinâmica em *piano*; e por fim, repetindo duas vezes mais rápido com a voz superior em *legato* e a inferior em *staccato*, e, em todas essas ações nota-se melhoras no delineamento das vozes da mão direita na qual a voz superior é enfatizada. Em seguida, P17 retoma o estudo de mãos juntas, devagar e sem pedal do trecho c.11-15 (ora c.11-13/13-15), com algumas interrupções/lapsos durante a execução; também o trecho c.11-23 é estudado mais devagar, com pequenas respirações/cortes entre os fins de compasso (c.11-14) e entre as articulações indicadas a cada 6, 8 ou 10 semicolcheias nos c.19-21: parece que a intenção desses breves cortes/respirações é de alternar o estudo para delinear as articulações e fraseado do trecho (c.11-23), e esse delineamento, juntamente com as dinâmicas, também ocorre quando P17 toca os c.11-36 de mãos juntas a tempo para verificar como soa o trecho e encontrar um novo foco.

Em C, o foco de P17 está sobre o trecho c.30-49 acerca do delineamento das vozes da mão direita dos c.36-42 (estudados em pequenos fragmentos) e no ajuste de articulações dos c.46-49. Inicialmente P17 estuda a mão direita em separado para delinear a voz superior das linhas dessa mão, com insistência no c.36 no qual P17 faz um movimento amplo de rotação de punho e de braço, bem como estuda com e sem pedal; em seguida, P17 repete ainda os c.36-37/38 (ver recorte na Figura 57), apenas a mão direita num andamento mais rápido, e toca de mãos juntas os c.36-40 e c.34-40 com pedal e a tempo; nota-se que há bom delineamento das frases e dinâmicas, mas a melhora no delineamento da voz superior parece mínima.

Figura 57 – Prelúdio op.23 n.9 (c.36--39) – partitura de P17: delinear vozes da mão direita (c.36-42)

Logo após (C), P17 trabalha no delineamento das vozes das linhas da mão direita dos c.38-40 (ver recorte na Figura 57), estudada em separado, sem pedal, também das seguintes maneiras: repetições das duas vozes ou apenas da voz superior do c.39; estudo da voz superior do c.39-40 em *staccato* e com movimentos altos e exagerados das articulações dos dedos; repetições da voz inferior do c.39, com ajuste de notas nesses compassos; repetições dos c.39-40 com a voz superior em *legato* e voz inferior em *staccato*, e vice-versa, acrescentadas de um movimento como se raspasse a tecla (algo como “garras”) e aceleração do andamento a cada repetição; estudo dos c.38-40, mais rápido/a tempo/devagar, apenas mão direita (com vozes tocadas separadamente ou juntas) ou de mãos juntas. Também os c.40-44 são estudados com esses mesmos procedimentos, acrescentando ainda o estudo de mãos juntas em *non legato* e de uma variação rítmica (segurar um pouco mais na primeira semicolcheia de cada grupo de quatro) nos c.40-41 para a voz superior da mão direita estudada separadamente.

Ainda em C, P17 toca a tempo e só com mão direita os c.38-39, c.38-44, e, logo após, de mãos juntas os c.38-42 (a tempo e devagar) e c.40-44, parando de tocar para balançar os braços e as mãos no ar, como se estivesse aliviando a tensão ou certificando-se de não estar tenso. Tendo estudado dessa forma, P17 toca desde o c.36 até o c.44 de mãos juntas, aparentemente para verificar como soam os compassos já estudados e/ou integrá-los num contexto maior; embora se observe melhoras no delineamento das vozes da mão direita, bem como das dinâmicas e fraseado, o resultado não parece ser satisfatório ao participante, visto que ele volta a insistir no estudo da mão direita dos c.38-44, tocados em *staccato*, com variações de andamento (devagar/rápido/apressando), com movimentos de rotação do punho (que oras parece ser mais um movimento plano e lateral do que de rotação). Em seguida, P17 toca o trecho c.40-47 de mãos juntas e a tempo, aparentemente para verificar como soa o trecho e avançar alguns compassos para encontrar um novo aspecto a ser trabalhado: nota-se maior clareza das notas e frases (especificamente no delineamento dos fins de frase com um sutil *ritardando*), mas não se observa a mesma clareza na realização das dinâmicas notadas na partitura.

Rapidamente (C), P17 estuda os c.46-47 (oras até o c.48 ou 49) de mãos juntas (ver Figura 58), com e sem pedal, com variação rítmica (primeira semicolcheia mais curta e segunda mais longa), devagar e rápido, e com ênfase à articulação em *legato* a cada duas notas, aparentemente para delinear-las. No entanto, P17 não insiste nesses compassos por

Ainda acerca do delineamento das vozes da mão direita, em **C**, P17 estuda o trecho c.30-33 de mão juntas, com pedal e também com variação rítmica (uma semicolcheia mais curta e outra mais longa), ora com um toque mais ativo, quase em *staccato*; P17 repete, ainda, apenas a mão direita (e sem pedal) do tempo 1 do c.31 por cerca de 20 vezes, e também os c.30-31, fazendo as mesmas variações rítmicas anteriormente citadas (subdividindo o ritmo de cada semicolcheia em duas fusas e tocando uma semicolcheia mais curta e outra mais longa). Logo após, o participante toca de mãos juntas os c.30-42, com alguns lapsos, e novamente para de tocar para balançar as mãos/braços no ar (aliviando/evitando tensão); em seguida, a intenção parece ser tocar do c.38 ao c.49, porém, a execução desse trecho se dá de forma fragmentada, com contínuas interrupções nos c.38-46, c.45-47 e c.44-49 nos quais ocorrem ajustes de notas e dinâmicas (como o *crescendo* do c.45). Embora não completamente fluente, nota-se nessa última execução melhoras no delineamento das vozes da mão direita e das dinâmicas. Por fim, P17 para de tocar e sai do piano por aproximadamente 15 segundos.

Na última unidade, **D**, P17 estuda o trecho c.46-51 acerca do delineamento dos intervalos de terças dos c.46-47, do arpejo do c.48-49 e da voz superior da mão esquerda dos c.50-51. P17 retoma de mãos juntas os c.48-50 (ver recorte na Figura 58) e insiste algumas vezes no c.46 (ora completo, ora apenas o t.1-2), aparentemente para melhor delinear os intervalos de terças e suas articulações: tocar sem pedal, mais devagar/mais rápido, com ou sem variação rítmica (dobrando o ritmo de cada semicolcheia em duas fusas ou 4 semifusas), são algumas das abordagens utilizadas por P17. Em seguida, o c.48 (ver Figura 58) é repetido por demasiadamente de mãos juntas e sem pedal, ora por completo, oras apenas do tempo 1-3, tempo 3-4, tempo 2-4, e ainda se estendendo até o c.49 (t.1), com apenas uma repetição mais devagar. P17 também repete mais seis vezes apenas a mão esquerda do c.48, estudando o deslocamento/reflexo desta mão sobre o piano: ele toca as notas da mão esquerda (t.1-2), cruzando-a sobre a mão direita que está posicionada no teclado, sem tocar as notas da mão direita e as da mão esquerda após o cruzamento (as duas últimas semicolcheias do t.3). Parece que as repetições do c.48 têm o propósito de melhorar o arpejo desse compasso, mas mesmo após tantas repetições, isso parece não ocorrer de forma satisfatória ao P17: após tocar de mãos juntas os c.48-49/46-48/44-49, e de balançar os braços fora do piano para aliviar/evitar tensão física, o participante expira fortemente e mostra-se impaciente e/ou insatisfeito com suas expressões faciais; nota-se também que, por vezes, as notas parecem soar imprecisas ritmicamente, embora também se observe ajuste de notas e dinâmicas. Já na execução dos c.46-51 de mãos juntas, as dinâmicas são desconsideradas pelo participante entre os c.46-49, e

realizadas com pouca convicção nos c.50-51, que também são repetidos apenas com a mão esquerda para delinear a voz superior das linhas dessa mão e de mãos juntas, delineando também as dinâmicas desses compassos antes de desligar a câmera.

3.2.8 Pianista Profissional/Docente (P17): Sonata em Si menor – F. Liszt (1811-1886): a peça menos desafiadora

Até o momento da gravação desta sessão de prática, a participante havia estudado a obra por cerca de 8 meses, considerando-a como sendo a menos desafiadora entre as peças escolhidas. A Figura 60 ilustra os trechos praticados ao longo da sessão e a unidade de significado conforme o objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção:

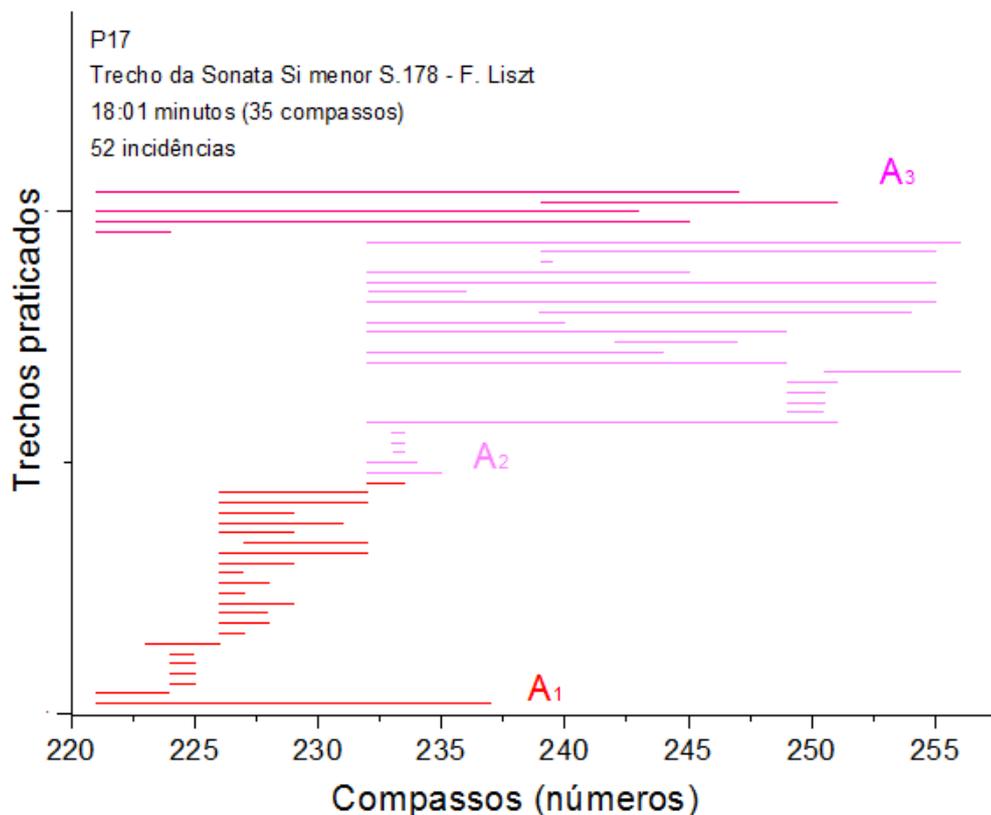


Figura 60 – Sonata em Si menor S.178: Trechos praticados por P17

Essa sessão de prática apresenta apenas uma unidade (A), pois P17 parece ter por objetivo apenas o trecho c.221-256, com vistas a tocá-lo com clareza e fluência. Em prol desse objetivo, é possível observar ajustes de notas em todo o trecho, bem como nos

intervalos de oitavas da mão esquerda (c.221-228) e nas semicolcheias da mão direita dos c.226-232, além do retorno constante à execução em andamento rápido dos os c.232-256 e c.221-251, discutidos a seguir.

A primeira ação de P17 em A é tocar os c.221-238 de mãos juntas, com o intuito de verificar como o trecho está soando e selecionar quais aspectos trabalhar: o andamento escolhido é inicialmente lento, mas aos poucos este é acelerado gradativamente até chegar num aparente *a tempo*; nota-se que há bom delineamento das notas, dinâmicas, acentos e do fraseado, bem como há manipulação da agógica/ timing, visto que P17 realiza um pequeno *ritardando* nos c.222 e 224 (t.4) para enfatizar o *crescendo* desses compassos e preparar o *rinforzando* dos próximos compassos. Em seguida, P17 volta-se o estudo dos intervalos de oitavas da mão esquerda dos c.221-228, estudando essa mão em separado e sem pedal, a fim de tocá-las com clareza (sem esbarros de notas), com os movimentos necessários para evitar e/ou aliviar tensão física. Primeiramente, P17 estuda esses intervalos nos c.221-225, mais devagar; em seguida, P17 alterna o seu estudo tocando as oitavas em arpejos a cada três notas (que se iniciam a cada momento com uma oitava diferente) ou sem variações, num andamento mais rápido. Num segundo momento, as oitavas do trecho c.226-228 (Figura 61) são tocadas mais devagar, ainda sem pedal, e com um movimento dos braços/mãos como que tivesse “empurrando” o teclado, seguidas da execução das oitavas com duas variações rítmicas: na primeira, as duas colcheias do tempo 2 e 4 dos c.226-227 tornam-se semicolcheias, enquanto que o ritmo de duas colcheias do c.228 é substituído por uma colcheia pontuada e semicolcheia; na segunda variação, as colcheias dos tempos 1 e 3 dos c.226-227 tornam-se semicolcheias e o ritmo das duas colcheias do c.228 é substituído por uma semicolcheia e uma colcheia pontuada. Nota-se que, em ambas as variações, bem como na execução subsequente dos c.226-228, mais rápida e sem variação rítmica, há ajuste de notas entre os c.226-228; P17 também para de tocar por um instante e faz um movimento com a mão, balançando-a no ar como se estivesse aliviando e/ou evitando tensão física antes e após repetir esses mesmos compassos (c.226-228) por duas vezes, ambas mais devagar e novamente insistindo no movimento de “empurrar” as teclas. Esse trabalho diversificado é consonante à figura do expert sustentada por Lester (2005), que afirmar que este tem a ideia geral de um contexto e de suas possibilidades e de abordagens alternativas.

Figura 61 – Sonata em Si menor S.178 (c.224-229) – partitura de P17: oitavas da mão esquerda (c.221-220), clareza na linha da mão direita (c.226-232)

Em seguida (A), P17 toca os c.226-229 de mãos juntas, devagar e sem pedal, sem erros de notas e com melhoras no delineamento das oitavas da mão esquerda; no entanto, os erros ocorrem na linha da mão direita durante essa execução, e esses são ajustados quando P17 toca os c.226-232 em sequência, num andamento pouco mais rápido. Antes de estudar a linha da mão direita dos c.226-232 (ver recorte na Figura 61), P17 para de tocar e balança as mãos no ar novamente, como se aliviasse e/ou evitasse tensão física, dando continuidade ao estudo dessa linha em separado, sem pedal, também das seguintes maneiras: estudo da voz inferior dos c.227-232 cujos arpejos dos acordes diminutos são tocados apenas com os dedos polegar e indicador (sem tocar os intervalos harmônicos de quinta/sexta/sétima); estudo de ambas as linhas da mão direita dos c.226-229, tocadas conforme o que está notado na partitura; em seguida, nos c.226-229, apenas as duas primeiras semicolcheias de cada tempo são tocadas, também com acentos nos intervalos harmônicos de quinta/sexta/sétima; estudo com variação rítmica (c.226-229) na qual as pausas são excluídas e as semicolcheias são tocadas como tercinas; estudo em andamento rápido e sem variação rítmica (c. 226-232) em que a sensação rítmica percebida é de tercinas a partir do c.230, visto que P17 passa a não realizar as pausas de semicolcheia com precisão; estudo de mãos juntas (c.226-232) e a tempo, aparentemente para verificar como soa o trecho de mãos juntas, na qual se observa melhoras tanto na clareza das semicolcheias da mão direita quanto nos intervalos de oitavas da mão esquerda. Em todas essas ações se observa ajustes frequentes de notas que soaram esbarradas anteriormente.

Dando continuidade e avançando alguns compassos, P17 repete os c.232-235 (ver recorte na Figura 62) de mãos separadas e juntas, devagar e sem pedal, aparentemente para sincronizar as oitavas distribuídas entre as mãos: dentre essas repetições, P17 para de tocar e organiza as partituras. Em seguida, os c.232-256 são trabalhados devagar, de mãos juntas e sem pedal: embora se observe refinamento sonoro na realização das dinâmicas e articulações, a execução não é de todo fluente, pois há algumas interrupções para ajustes de notas; também há insistência no c.250 (ver Figura 63) no qual P17 estuda a passagem da mão direita por debaixo da mão esquerda no tempo 4 (conforme indicado na partitura) de forma que a linha melódica soe contínua, sem quebras, durante essa troca das mãos.

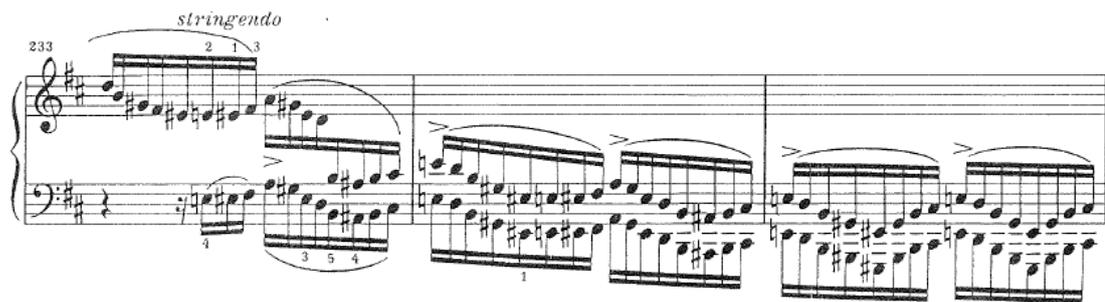


Figura 62 – Sonata em Si menor S.178 (c.233-235) – partitura de P17: sincronia das oitavas entre as mãos



Figura 63 – Sonata em Si menor S.178 (c.250) – partitura de P17: continuidade da linha melódica

P17 parece perseguir algum nível de fluência e/ou automatização quando toca os c.232-249 e c.232-244 (ver recorte na Figura 64) num andamento mais rápido (e com pedal) em seguida, mas, ambas as execuções apresentam interrupções frequentes para ajustes de notas (c.233, 238, 239, 240), dando indícios de que a fluência almejada ainda não foi de todo alcançada; entre essas execuções, P17 também parar de tocar para mexer no celular, mostrando-se disperso. Em seguida, P17 toca de mãos juntas e sem pedal os c.243-247 e c.232-249, reduzindo o andamento nesses compassos e ainda mais nos c.232-240 (que também são tocados com um movimento do punho como se apoiasse/acentuasse cada nota) com o intuito de evidenciar a clareza do trecho: nota-se ajustes de notas que até então

interferiam na fluência da execução, mas não de todas elas. Ainda com o movimento de punho (apoiando cada nota), com alguns lapsos e ajustes, os c.239-255 são tocados a tempo, seguidos da execução dos c.232-255 em andamento rápido e de uma breve pausa em que P17 balança os braços fora do piano para aliviar/evitar tensão física.

Figura 64 – Sonata em Si menor S.178 (c.239-244) – partitura de P17: fluência (c.232-249)

P17 também se utiliza de outras abordagens para acelerar o andamento do trecho em prol de sua fluência: primeiro, estuda os c.232-235 (ver recorte na Figura 62) apenas com a mão direita, sem pedal e bem mais rápido, não articulando cada nota, mas sim as agrupando num único gesto físico, num movimento de “impulso” a cada conjunto de 8 notas conforme o agrupamento visual da partitura; segundo, toca o trecho c.232-255 de mãos juntas, um pouco mais devagar e sem pedal, no qual a mão parece ficar mais “solta”, com o polegar e o punho mais flexíveis, como se quisesse “amortecer” cada nota tocada no entanto, nota-se que as algumas notas não soam tão claras, e que nos c.251-255 estes movimentos diminuem significativamente. Novamente o participante balança os braços fora do piano, como se estivesse aliviando ou evitando alguma tensão, antes de voltar aos c.232-255: dessa vez, os c.232-245 e c.239-255 são tocados de mãos juntas e num andamento muito mais rápido, e, em ambas as execuções, nota-se melhoras na clareza e fluência dos trechos. Após mexer no celular por um tempo e balançar os braços no ar novamente, P17 toca os c.232-256 de mãos juntas, num andamento ainda mais rápido, e, com isso, parece ter a intenção de testar seu limite máximo de velocidade para a execução do trecho o mais fluído possível: há poucos ajustes de notas, e os acentos dos c.233-236 soam mais delineados. P17 balança os braços

novamente fora do piano e parece satisfeito com os resultados até então alcançados acerca da fluência e clareza o trecho, visto não insiste nele novamente. Observa-se durante o estudo desses compassos (c.232-256) que P17 se utiliza de diversas ações para atingir seu objetivo que vão desde o estudo de mãos juntas/mãos separadas, até o incremento de diferentes movimentos gestuais e constantes intervalos de descanso para aliviar e/ou evitar tensão física: o estabelecimento de metas, a identificação e resolução de erros, os períodos de descansos e o desenvolvimento de tarefas específicas com o objetivo de superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho são características da prática deliberada (ERICSSON et. al 1993) que se revelam na prática de P17.

Em seguida, o objetivo de tocar fluente e claro todo o trecho contemplado nessa seção de prática (c.221-256) fica mais evidente quando P17 retoma o estudo de mãos juntas partir do c.221, num andamento bastante rápido: nota-se melhoras no refinamento sonoro, na fluência da execução e no caráter da peça (do trecho) que soa mais enfático; no entanto, P17 interrompe a execução no c.245, e faz um movimento com a mão direita fora do piano, tipo “garras”, como se estivesse alongando ou evitando tensão física; em seguida, retoma novamente do c.221, um pouco mais devagar e com ajustes de notas, e toca ainda mais devagar e sem pedal os c.239-251 (ver recorte na Figura 64), segmento no qual ocorrem ajustes das notas que soaram esbarradas quando P17 tentou apressar o andamento anteriormente (c.240, 242, 248-250). Por fim, o trecho c.221-247 é tocado de mãos juntas, marcando a pulsação com o pé e com pedal apenas nos acentos das oitavas da mão esquerda; o andamento é inicialmente lento, mas este é aumentado gradativamente de forma que, no final da execução os compassos soam *a tempo*: parece que a intenção de tocar mais devagar era de tocar limpo e evitar erros de notas, mas, ao apressar, P17 desiste dessa ação e apenas toca o trecho como uma “revisão” do que já foi estudado, levantando-se para desligar a câmera em seguida.

3.2.9 Considerações sobre as Sessões de Prática e Descrições das Unidades de Significado

Em ambas as peças gravadas, a prática de P3 apresentou a mesma quantidade de focos de atenção, limitados a atender um aspecto em específico para cada unidade, porém esparsos, isso é, intercalados com a execução de trechos aleatórios nos quais não se identificou foco

e/ou a intenção do participante (**C** e **E** para na Sonata KV545/Allegro; **B** e **F** na Consolação S.172 III), conforme ilustra as Figuras 65 e 66, abaixo:

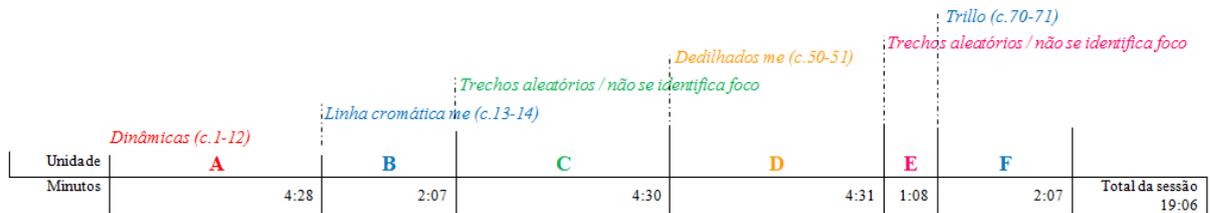


Figura 65 – Focos de atenção: distribuição na prática da Sonata KV545/Allegro de W. A. Mozart

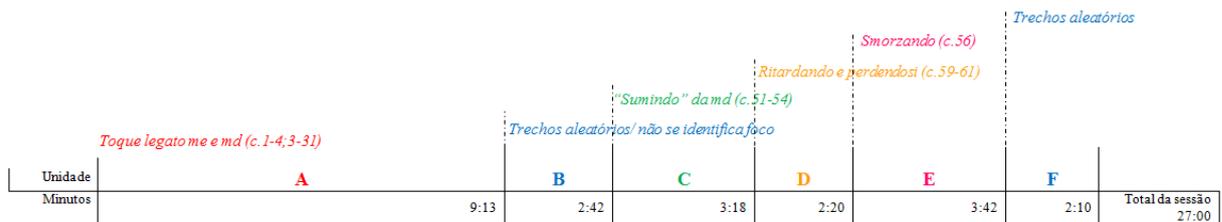


Figura 66 – Focos de atenção: distribuição na prática da Consolação S. 172 III de F. Liszt

Com base nesses focos, P3 organiza sua prática por trechos que raramente coincidem com as delimitações estruturais da peça, isso é, começam e/ou terminam em inícios e fins de frases e/ou seções da obra: na Sonata KV545/Allegro (Figura 65), apenas as unidades **A**, que abarca o trecho c.1-12 correspondente à apresentação da primeira região temática da Sonata, e **B**, que se inicia no c.13 ao início da transição, apresentaram trechos conforme essas delimitações estruturais; já na Consolação S.172 III (Figura 66), as unidades **C**, **D** e **E** correspondem ao dez últimos compassos da peça (c.51-61), sugerindo que P3 esteve focado em melhorar a seção final, porém sem necessariamente abranger toda a seção que se inicia no c.48(t.4). Isso dá indícios que sua compreensão da estrutura das obras é ainda incipente, bem como que as delimitações estruturais não são um critério para a seleção dos trechos, como constatado nas demais unidades. Também a compreensão de P3 acerca da harmonia mostrou-se frágil na Sonata KV545/Allegro ao tocar acordes e notas diferentes daquelas notadas na partitura, substituir um acorde menor pelo homônimo maior, ou iniciando um fragmento da exposição da Sonata na região tonal da reexposição (unidades **A**, Figura 65).

Nas Figuras 65 e 66 é possível observar que a atenção de P3 é voltada ao estudo de um aspecto de cada vez (dois aspectos apenas em **D**, Figura 66), como também as unidades sem foco mostram que nem sempre o participante é capaz de selecionar e/ou identificar que aspectos precisa praticar. Nesse âmbito, conciliar muitos aspectos concomitantes é uma tarefa

árdua para P3 na qual algum aspecto acaba por ser comprometido em detrimento de outro, resultando em inconstâncias na qualidade da execução. Nos aspectos expressivos da Sonata KV545/Allegro, por exemplo, nota-se que P3 consegue atender às dinâmicas, articulações e fraseado quando já atigiu algum nível de fluência na execução de notas e ritmos, como em **A** da Figura 65; no entanto, quando essa fluência ainda não foi alcançada (**B** em diante, Figura 65), as dinâmicas e articulações são desconsideradas, não se observa diferenças entre os planos sonoros (as linhas de ambas as mãos são executadas no mesmo patamar de dinâmica) e o tempo dos eventos tende a flutuar, como o nos c.c.18-21 e c.63-66 realizados num andamento inferior aos demais, e como nas vezes em que P3 hesita nas barras de compasso na unidade **F** (entre os c.70-71, Figura 65). Em suma, a prática de P3 da Sonata KV545/Allegro apresenta uma diferença bastante nítida na qualidade da execução entre os c.1-12, que soa fluente e expressiva, e entre os c.13-73, que não soa nem fluente, nem expressiva. Por outro lado, na Consolação S. 172 III os aspectos expressivos permeiam todas as unidades com foco (**A**, **C**, **D**, **E**, Figura 66); no entanto, mesmo que se observe a intenção expressiva do participante, o tempo dos eventos fica comprometido, pois há uma constante quebra no fluxo da pulsação nas muitas hesitações entre as barras de compasso (em decorrência dos descolamentos da mão esquerda do registro grave para o registro central do piano) e nos *rubatos* não sucedidos que comprometem a percepção dos eventos. Da mesma forma, nota-se inconstância na realização das dinâmicas, por vezes realizadas claramente (como os *crescendos* e *decrecendo* dos c.3-6 para polir inícios e fins de frases), por vezes completamente ignoradas (como nos c.28, 35-36, 57), bem como nos planos sonoros, realizados no mesmo patamar de dinâmica na maioria das vezes; também as articulações em *legato* apresentaram inconstâncias na execução dos intervalos de terças (**A** e **B**, Figura 66) e por vezes, ainda, comprometeram o fraseado, visto que o contorno melódico se perdeu quando P3 evitou acentuar notas na unidade **A** em prol do toque em *legato*. Em suma, mesmo que a intenção de P3 seja tocar a Consolação S. 172 III expressivamente, nota-se que existe uma dificuldade em conciliar a realização dos aspectos expressivos e do tempo dos eventos na execução, e se estes estão ainda inconsistentes para o participante, a qualidade do produto também é influenciada.

De forma semelhante, a prática de P9 também apresentou a mesma quantidade de focos de atenção para ambas as peças gravadas, limitados a atender um aspecto específico para cada unidade; ademais, foi possível identificar o foco e a intenção do participante em

todas as unidades, o que sugere que P9 é capaz de seleccionar e/ou identificar autonomamente os aspectos que precisa praticar, conforme visto nas Figuras 67 e 68:

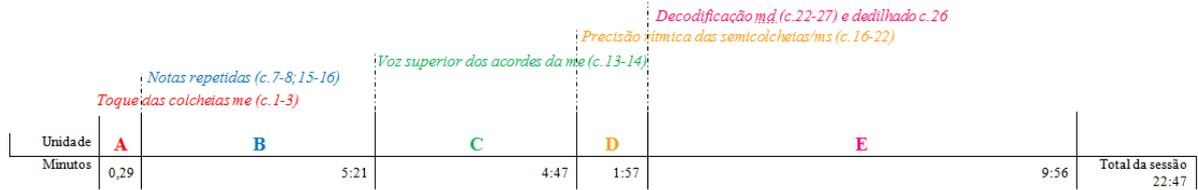


Figura 67 – Focos de atenção: distribuição na prática da Sonata KV310/Allegro maestoso de W. A. Mozart

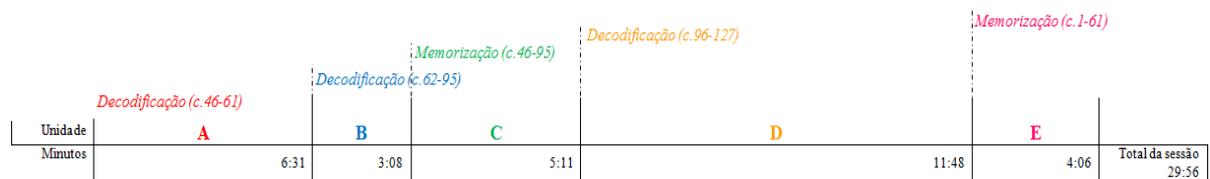


Figura 68 – Focos de atenção: distribuição na prática da Balada op.10 n.3 de J. Brahms

Diferente de P3, P9 trabalha nesses focos por trechos organizados conforme as delimitações estruturais da peça, bem como chega a utilizar-se da dinâmica para delinear as frases em alguns momentos na Balada op.10 n.3 (tal como quando realiza um sutil *decrecendo* para nos fins de frase dos c.62-95, Figura 68, unidade **B**). Nota-se que P9 compreende a estrutura das obras de forma que os focos identificados são segmentados em recortes menores para estudá-los em separado a fim de aprimorar um trecho/seção maior: na Sonata KV310/Allegro Maestoso (Figura 67), as unidades de **A** a **D** correspondem ao fim da primeira região temática e transição para o segundo tema da Sonata, enquanto que a unidade **E** corresponde à segunda região temática; na Ballada op. 10 n.3 (Figura 68), as unidades **A** a **C** correspondem à seção central da peça, **D** diz respeito à seção final e **E** à seção inicial e parte da seção central. Mesmo com vistas à melhorar um trecho/seção maior, a atenção de P9 é direcionada à resolução de um aspecto por vez, visto que para cada unidade há apenas um foco específico; nesse âmbito, o que difere ligeiramente sua prática da prática de P3 é que seu foco não se limita apenas ao detalhe local (como para P3 quando estuda um *dedilhado* ou um *trillo*, **D** e **F**, Figura 65), mas pode abranger uma dificuldade específica que permeia a grande seção, tal como quando estuda as notas repetidas dos c.1-22 da Sonata KV310/Allegro maestoso (**B**, Figura 67), insistindo nesse aspecto nos c.7-8 e 15-16.

Embora P9 saiba selecionar e/ou identificar autonomamente que aspectos precisa praticar, sua prática se assemelha à de P3 em termos de dificuldade em conciliar vários aspectos concomitantes sem que algum deles seja depreciado e interfira na qualidade da execução. Tomando novamente os aspectos expressivos como exemplo, na Sonata KV310/Allegro maestoso nota-se que P9 atende às indicações de articulação da linha da mão direita, mas ignora as mesmas para a linha da mão esquerda, bem como as dinâmicas de ambas as mãos e a indicação de *calando* (c.14, Figura 67, **A-D**) durante toda a sessão de prática; já na Balada op.10 n.3, P9 ignora completamente as dinâmicas e articulações quando toca os c.46-49 (em **A**, Figura 68) de mãos juntas e mão direita dos c.62-95 (em **B**, Figura 68) pela primeira vez, enquanto que nas repetições subsequentes desses compassos esses aspectos soam mais delineados, especialmente nas repetições em que a quantidade de informações são reduzidas por estudar de mãos separadas. Nesse contexto, P9 também apresentou dificuldades em realizar todos aspectos expressivos indicados em sua partitura quando tentou tocar mais depressa os c.46-49/61 da Balada op.10 n.3 (**A**, Figura 68), ou quando tocou de memória os c.46-95 (**C**, Figura 68); lidar com os aspectos expressivos parece ainda exigir bastante esforço cognitivo para P9, de forma que, quando se submete à uma situação desafiante ou talvez estressante (como tocar mais rápido, ou sem a partitura), tende à ignorá-los e centrar-se apenas na execução correta de notas e ritmos, diminuindo a qualidade de sua execução. Fica evidente que esses aspectos não estão automatizados para P9 - e por isso demandam maior esforço cognitivo (STERNBERG, 2010), quando ele trabalha a decodificação de algum trecho (unidade **E**, Figura 67, unidades **A**, **B**, **D**, Figura 68), não só pelo tempo de prática que tende à aumentar significativamente em cada unidade quando P9 está envolvido nessa tarefa (ver Figuras 67 e 68), como também porque frequentemente os aspectos expressivos são ignorados, visto que sua atenção está voltada à tocar notas e ritmos corretamente. Cabe aqui salientar que estes aspectos expressivos são realizados sem dificuldades e com refinamento quando P9 aparenta estar mais seguro na execução, tal como quando toca de memória os c.1-61, unidade **E**, Figura 68, ou diferencia planos sonoros através da nuances dinâmicas entre as mãos (unidade **C**, Figura 67) da Sonata KV310/Allegro maestoso, e planos sonoros entre as vozes na Balada op.10 n.3 (unidades **A-C**); no entanto, é notável seu constante esforço em recuperar esses aspectos expressivos ao longo do estudo quando esses se perdem num primeiro momento, o que dá indícios de deliberação para esses aspectos mesmo que ainda não automatizados pelo participante.

Lidar com vários aspectos concomitantes não é uma dificuldade pertinente apenas à realização dos aspectos expressivos: até mesmo as pausas da linha mão esquerda (c.23-25) são ignoradas enquanto P9 trabalha na decodificação dos c.22-27 (unidade **E**, Figura 67), ou a pulsação fica comprometida em função da tarefa realizada. Embora a instabilidade da pulsação seja menor para P9 do que para P3, esta continua a acontecer e torna-se mais perceptível na decodificação dos eventos (**E**, Figura 67, **A**, **B**, **D**, Figura 68), visto tanto nas hesitações entre barras de compasso na Sonata KV310/Allegro maestoso (c.22-27, unidade **E**, Figura 67), quanto na constante falta de sincronia da pulsação interna do participante com a pulsação externa do metrônomo utilizado durante o estudo da Balada op.10 n.3 (Figura 68); ademais, também o tempo dos eventos fica ligeiramente comprometido quando o ritmo soa impreciso no trabalho das semicolcheias de ambas as mãos em separado (c.16-22, unidade **D**, Figura 67) da Sonata KV310/Allegro maestoso. Mesmo que complexo, lidar com vários aspectos concomitantes é uma tarefa possível para P9 que fica evidente na execução de memória da Balada op.10 n.3 (c.1-61, unidade **E**, Figura 4) que soa fluente e expressiva; no entanto, isso parece ser possível se seu processo de automatização dos eventos ocorre de forma segmentada, primeiramente com o tratamento dos aspectos em separado para depois integrá-los num todo ou contexto maior (como um trecho maior ou seção).

A prática de P13, por sua vez, apresentou diferentes quantidades de focos de atenção entre as peças gravadas (cinco unidades para *Pour le Piano/Prelúdio* -Figura 69; quatro unidades para o *Improvisato op.90 n.1* - Figura 70), os quais não são limitados à atender aspectos isolados das obras praticadas (tal como para P3 e P9), mas sim estão direcionados ao aprimoramento de trechos específicos nos quais vários aspectos são agrupados e trabalhados concomitantemente num escopo maior (o trecho). Isso remonta à compreensão holística associada à níveis mais elevados de expertise cujos aspectos são tratados de forma integrada num todo coerente (DREYFUS; DREYFUS, 1981; ELLIOTT, 1995; LESTER, 2005; HASTINGS, 2011) ou numa unidade de significado mais ampla (GRUSON, 1981/2000; AIELLO; WILLIAMON, 2002). Vejamos de que forma P13 lida com esses aspectos em ambas as peças.

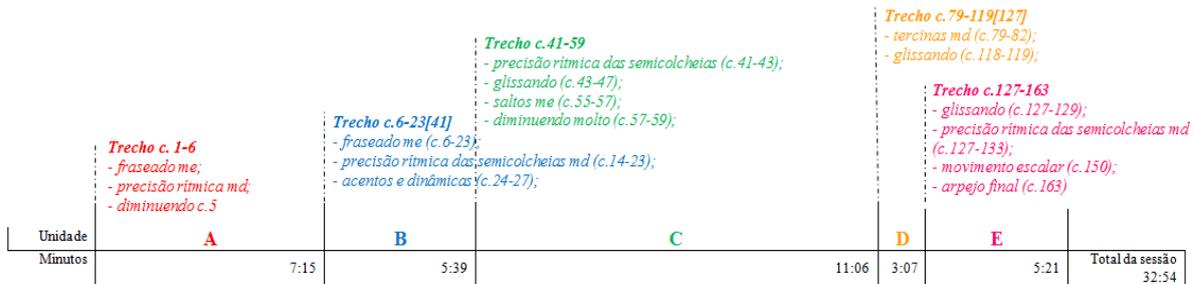


Figura 69 – Focos de atenção: distribuição na prática de Pour le Piano/ Prelúdio de C. Debussy

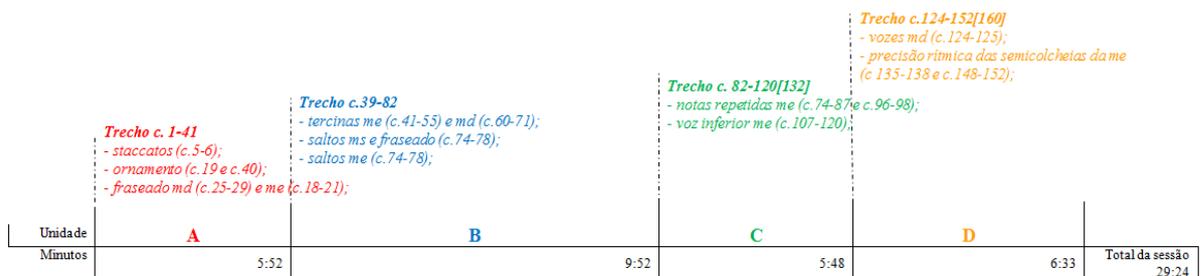


Figura 70 – Focos de atenção: distribuição na prática de Improviso op.90 n.1 de F. Schubert

A começar pela organização, os aspectos são agrupados conforme os trechos das obras (conforme dito) que coincidem com as delimitações estruturais e/ou mudança na textura/aparência visual da notação. Nota-se que o delineamento dessas estruturas se dá pela manipulação das dinâmicas e do tempo/agógica, tal como visto nas combinações das dinâmicas e *ritardandos* em Pour le Piano/Prelúdio (c.5, 26, 42, 56, 96, 141-142, 147) quando P13 tocou a peça na íntegra na unidade **A** (Figura 69), bem como quando P13 tocou os c. 43-47 e 119-127 (unidades **C** e **D**, respectivamente, Figura 69) mais devagar para salientar a textura dos acordes em blocos em *fortíssimo*, ou ainda quando se utilizou de *diminuendos* para delinear o final da frase dos c.59-60 no Improviso op. 90 n.1 (unidade **B**, Figura 70). Nesse sentido, P13 também demonstra ter domínio sobre o tempo dos eventos de forma que este é monitorado e manipulado conscientemente em prol do seu entendimento dos mesmos e de suas intenções interpretativas: o monitoramento é percebido nas vezes em que P13 marca a pulsação com o pé constantemente nas duas sessões de prática gravada (em ambas as peças, Figuras 69 e 70) e nas vezes que estala os dedos a cada dois ou quatro tempos para organizar os eventos musicais e/ou delimitar o andamento conforme a contagem no Improviso op. 90 n.1 (unidades **A** e **B** Figura 70); já a manipulação, além de favorecer o delineamento das estruturas de frases e seções mencionado anteriormente, também propicia a comunicação de

suas intenções interpretativas, tal como quando toca o *Tempo di cadenza* (c.148, unidades **A** e **E**, Figura 69) menos previsível rítmicamente, talvez para soar mais “improvisado”.

P13 também seleciona e/ou identifica os aspectos a serem praticados autonomamente, e, ao contrário de P3 e P9, não demonstra dificuldades em conciliá-los concomitantemente de forma que cause danos à qualidade da execução. À exemplo disso, P13 não separa o aprendizado de notas e ritmos do aprendizado dos aspectos expressivos, visto que raramente desconsidera dinâmicas e articulações em prol da acurácia em ambas as peças (Figuras 69 e 70): quando ela toca *Pour le Piano/Prelúdio* na íntegra e de memória (unidade **A**, Figura 69), por exemplo, nota-se poucos lapsos referente à realização das dinâmicas e das indicações expressivas os quais são proporcionais aos poucos lapsos de notas e durações constatados; isso sugere que esses aspectos são tratados sem dificuldades simultaneamente e/ou com a mesma importância para P13 durante a aprendizagem de forma que a automatização alcançada apresenta um equilíbrio nesses aspectos, aqui vislumbrada na memorização da obra tocada com fluência e expressividade mesmo com esses lapsos presentes eventualmente. No entanto, cabe aqui ressaltar que, assim como P3 e P9, P13 também está sujeito a ignorar algum aspecto em detrimento de outro, tal como visto quando P13 ignorou as dinâmicas e *f* e *ff* dos c.42-43 na primeira repetição desses compassos em *Pour le Piano/Prelúdio* (unidade **C**, Figura 69), quando ainda focada no gesto musical de anacruse-tempo forte, passando à delineá-las nas repetições subsequentes; contudo, isso parece ter ocorrido por distração de P13 ao invés de dificuldades em conciliar os aspectos concomitantes. Nesse sentido, nota-se que as sutis perdas na qualidade da execução ocorrem quando P13 aparenta dispersão e/ou cansaço (observado nos fins das sessões gravadas), situações essas em que a participante tende a ignorar os aspectos expressivos: no final da prática de *Pour le Piano/Prelúdio* (unidade **E**, Figura 69), por exemplo, as dinâmicas dos c.152-153 são desconsideradas pela participante, assim como na prática do Improviso op. 90 n.1, quando P13 ignora a dinâmicas e o fraseado dos c.41-55 ao tocar a linha da mão esquerda (unidade **B**, Figura 70) mas toca expressivamente os mesmos compassos de mãos juntas em seguida (o que sugere dispersão quando tocou a mão esquerda em separado), ou quando executa os c.135-160 (unidade **D**, Figura 70) com constantes interrupções e nenhuma intenção expressiva no fim da sessão de prática, talvez por já estar cansada. Em outras palavras, a prática de P13 é expressiva à quase todo tempo, exceto nessas situações de cansaço e/ou dispersão em que a participante parece entrar no modo “piloto automático” e reduz a qualidade de sua execução à acurácia de notas e ritmos; isso sugere que, possivelmente, P13 lidava com os aspectos da prática de forma

segmentada (tal como fazem P3 e P9) ao longo os anos de prática acumulada antes de conseguir conciliar esses aspectos sem dificuldades de forma integrada tal como faz hoje, e, ao entrar no modo “piloto automático”, parece voltar a realizar aquilo que já sabia e/ou automatizou a mais tempo (nesse caso, notas e ritmos) e tende a ignorar o que talvez foi automatizado há menos tempo (aspectos expressivos), ainda dando indícios que o agrupamento dos aspectos da prática num todo coerente é um fator que antes depende ou perpassa a automatização segmentada dos aspectos para níveis mais elementares de expertise, e, à medida que a expertise aumenta, a segmentação tende a diminuir e os aspectos tornam-se cada vez mais integrados em unidades maiores (tal como corroboram GRUSON, 1981/2000; AIELLO; WILLIAMON, 2002).

Além da habilidade em conciliar vários aspectos das peças estudadas simultaneamente, a forma com que P13 lida com os mesmos apresenta distinções em relação às práticas de P3 e P9 não apenas na organização em agrupamentos dos aspectos em por trechos, mas também na diversidade de aspectos atendidos e no uso de procedimentos sistemáticos e variados para lidar com eles. A começar pela diversidade dos aspectos, além de atender e conciliar ao máximo as informações notadas na partitura, P13 busca ainda atender aspectos relacionados à postura fora do instrumento, o que não se observa na prática de P3 e P9: isso é percebido quando P13 para de tocar e faz um alongamento para a mão direita com a ajuda da mão esquerda após repetir o c.139 de Pour le Piano/Prelúdio, na unidade **E** (Figura 69), bem como quando para de tocar e balança as mãos e braços no ar como se estivesse aliviando a tensão e/ou certificando-se de não estar tensa após estudar os c.82-87 e c.124-135 do Improviso op. 90 n.1 nas unidades **C** e **D**, respectivamente, (Figura 70). No que tange o emprego de procedimentos para lidar com esses aspectos, nota-se na prática de P13 de ambas as peças (Figuras 69 e 70) uma sistematização clara dos mesmos usados frequentemente em combinações: estudo de mãos juntas/mãos separadas, estudo com/sem pedal, gradações de andamento (lento/acelerando/rápido), marcar a pulsação com o pé e, em menor instância, estudo por vozes separadas e/ou conjuntas (com/sem variação de articulação). Ademais, embora menos presente que os demais procedimentos, o estudo por vozes para diferenciar planos sonoros é pouco mais minucioso na prática de P13 do que para P9, visto que P9 utiliza-se basicamente das gradações de dinâmicas para lidar com esse aspecto, enquanto que P13 utiliza-se das dinâmicas e das variações de articulações, tal como visto no estudo por vozes separadas dos c.41-43 de Pour le Piano/Prelúdio (unidade **C**, Figura 69), no delineamento da voz superior da mão direita dos c.19 e c.124-135 e da voz inferior da mão

esquerda do c.107-120 do Improviso op. 90 n.1 (unidades **A**, **D**, e **C**, respectivamente, Figura 70). Em relação à variação, P13 demonstrou conhecer e empreender mais de um procedimento para lidar com um mesmo aspecto conforme suas especificidades, tal como visto nas diferentes abordagens no estudo dos saltos no Improviso op.90 n.1, na unidade **B** (Figura 70), ao distribuir notas entre as mãos para evitar a quebra do fraseado (c.59-60,) e ao estudar o reflexo ágil da mão deslocando-se do registro grave para o médio do piano com ênfase às notas do baixo (c.74-78), conforme as especificidades da notação musical. Nesse sentido, pode-se dispor de diversas possibilidades para lidar um mesmo aspecto, mas é o entendimento das especificidades do mesmo que determina como e quais procedimentos empregar para obter melhores resultados.

Semelhante à prática de P13, a prática de P17 apresentou diferentes quantidades de focos de atenção para as peças gravadas, direcionados ao aprimoramento de trechos específicos, nos quais vários aspectos são agrupados e trabalhados concomitantemente num escopo maior (o trecho): quatro para o Prelúdio op. 23 n.9 (Figura 71) e um foco para a Sonata em Si menor S.178 (Figura 72). Diferente de P3, P9 e P13 e apesar do tempo de prática ser menor, é possível observar nessa última peça (Figura 72) que P17 tem uma meta muito clara no seu estudo: tocar o trecho c.221-256 com clareza e fluência; para isso, aprimora alguns aspectos no início da sessão (**A1**), e, em seguida, investe nessa meta num recorte menor (c.232-256, **A2**) no qual chega a acelerar o andamento ao máximo para testar seus limites, e abrange o trecho todo (c.221-256, **A3**); o estabelecimento de metas e o desenvolvimento de tarefas para superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho, tal como fizera P17, são características da prática deliberada de um expert (ERICSSON et. al 1993).

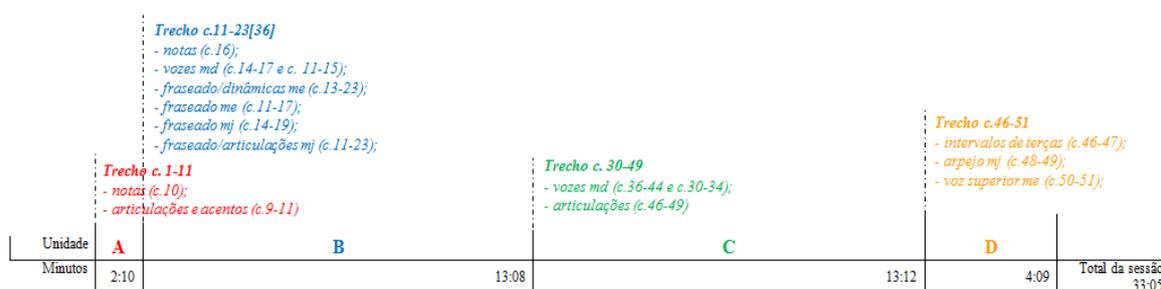


Figura 71 – Focos de atenção: distribuição na prática do Prelúdio op. 23 n.9 de S. Rachmaninoff

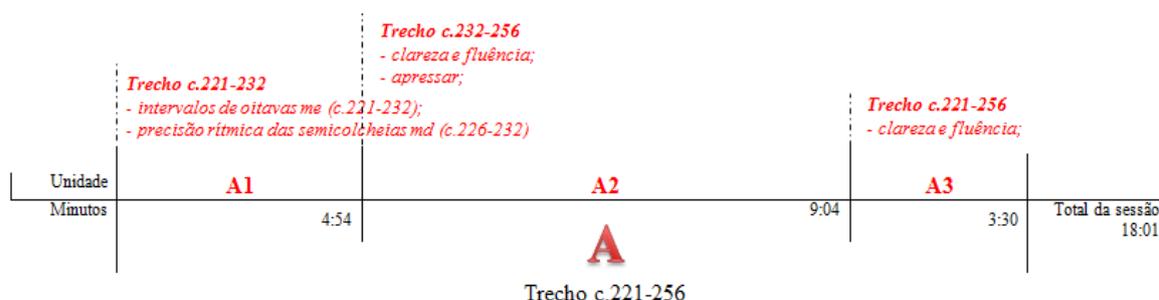


Figura 72 – Focos de atenção: distribuição na prática da Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt

P17 organiza os aspectos em agrupamentos conforme trechos das obras estudadas que coincidem com as delimitações estruturais e/ou mudança na textura/aparência visual da notação, e, assim como P13, delinea essas estruturas com a manipulação do tempo/agógica, tal como visto no emprego de pequenas respirações/cortes entre as articulações dos c.11-23 para delinear frases do Prelúdio op. 23.n9 (unidade **B**, Figura 71) e no uso de *ritardandos* para fins de frases nos c.10-11 e c.24-25 nessa mesma peça (Figura 71), unidades **A** e **B**, respectivamente). Nesse sentido, P17 demonstra ter domínio sobre o tempo dos eventos não só no delineamento das delimitações estruturais, mas também na manipulação e monitoramento consciente do tempo em prol de suas intenções interpretativas, tal como visto na Sonata em Si menor S.178 (Figura 72), quando utiliza-se do *ritardando* nos c.221-225 (Figura 72, **A1**) para enfatizar as dinâmicas em *fortíssimo*, *crescendo* e a indicação de *rinforzando* nesses compassos, ou quando marca a pulsação com o pé ao tocar de mãos juntas os c.221-247 (Figura 72, **A3**); diferente dos demais casos, a manipulação do tempo para P17 também se dá em prol da meta da sessão de prática, visto na execução no trecho c.232-256 da Sonata em Si menor S.178 (Figura 72, **A2**) quando testa seu limite de velocidade ao máximo para alcançar a fluência desejada, o que pode ainda sugerir diferenças na deliberação da prática em função do nível de expertise do participante.

Assim como P13, P17 seleciona e/ou identifica os aspectos a serem praticados autonomamente, sem dificuldades em conciliá-los concomitantemente de forma que cause danos à qualidade da execução: P17 não segmenta o aprendizado de notas e ritmos do aprendizado dos aspectos expressivos, por exemplo, visto que são poucos os lapsos constatados referente à realização das dinâmicas (proporcionais aos lapsos de notas), e esses não interferem na fluência e expressividade nas obras praticadas (Figuras 71 e 72); ademais, mesmo com alguns lapsos ao tocar o trecho c.221-256 num andamento bastante rápido (Figura 72, **A3**), a Sonata em Si menor S.178 ainda apresenta melhoras notáveis no refinamento sonoro, na fluência e no caráter da peça (do trecho) que soa mais enfático, dando

indícios que a realização das intenções artísticas e expressivas é supervalorizada por P17 em prol da qualidade da execução, a qual é ainda alcançada sem dificuldades. Por outro lado, P17 também está sujeito a ignorar algum aspecto em detrimento de outro se distraído ou cansado: por distração, isso é visto nas vezes em que ignorou as pausas de semicolcheias da mão direita dos c.230-232 da Sonata em Si menor S.178 (Figura 72, **A1**) e quando desconsiderou as dinâmicas dos c.9 e 15-17 (ao tocar apenas as linhas da mão direita) e c.17-25 (ao tocar de mãos juntas) do Prelúdio op.23 n.9 (Figura 71, unidades **A** e **B**, respectivamente); por cansaço, observado no fim da sessão de prática dessa mesma peça, quando ignora completamente as dinâmicas dos c.46-49 ou as realiza com pouca convicção nos c.50-51, na unidade **D** (Figura 71).

P17 também demonstra habilidade em conciliar vários aspectos das peças estudadas simultaneamente, visto tanto na organização em agrupamentos dos aspectos por trechos quanto na diversidade de aspectos atendidos e no uso de procedimentos sistemáticos e variados para lidar com eles. No que tange a diversidade dos aspectos, de forma semelhante à P13, P17 atende e concilia ao máximo as informações notadas na partitura e busca atender aspectos relacionados à postura fora do instrumento, visto nas frequentes pausas no estudo de ambas as peças em que realiza movimentos para alongar, aliviar a tensão e/ou certificando-se de não estar tenso, tal como quando balança as mãos e braços no ar (unidades **B**, **C**, **D**, Figura 71; **A1**, **A2**, Figura 72) ou realiza movimentos tipo “garras” fora do piano (unidade **A**, Figura 72). Nesse sentido, a prática de P17 ainda apresenta um diferencial em relação à prática dos demais participantes, pois nota-se um constante monitoramento da postura e dos movimentos gestuais não apenas fora do piano, mas também durante a execução de ambas as peças, tais como: movimentos de rotação de punho (unidades **A**, **B**, **C**, Figura 71), movimentos de rotação de punho associados a acentos a cada nota com o apoio do braço (unidades **B** e **C**, Figura 71; **A2**, Figura 72), movimentos de punho/braço/cotovelos flexíveis (unidade **B** e **C**, Figura 71; **A2**, Figura 72), movimentos exagerados de articulação dos dedos (unidades **B** e **C**, Figura 71), movimentos como se raspasse e empurrasse as teclas do piano (unidade **C**, Figura 71; **A1**, Figura 72, respectivamente), e movimentos de impulso em que o gesto físico é realizado conforme o gesto musical no agrupamento de cada conjunto de oito notas (**A2**, Figura 72). Também essa diversidade se expande ao emprego de procedimentos, pois nota-se que há uma sistematização clara dos mesmos nas frequentes combinações de estudo de mãos juntas/mãos separadas, estudo com/sem pedal, gradações de andamento (lento/accelerando/rápido), associações aos movimentos gestuais (acima mencionados), e às variações de ritmo e articulação. Nesses últimos, a prática de P17 mostra-se pouco mais

variada e minuciosa que a prática de P13, visto que, tanto os movimentos gestuais, quanto às variações de ritmos e articulações são empregados com mais frequência: variações de ritmos com durações de notas curtas-longas/longas-curtas (Figura 71, unidades **A**, **B**, **C**; Figura 72 **A1**), variações em que o ritmo de semicolcheias é subdividido em quatro fusas ou oito semifusas (Figura 71, unidades **C** e **D**), ou ainda alterado para tercinas (Figura 72, **A1**); já as articulações, em sua maioria percebidas no estudo de diferentes planos sonoros entre as vozes do Prelúdio op.23 n.9 (Figura 71), nota-se o emprego de articulações diferentes entre as vozes (voz superior em *legato* e voz inferior em *staccato*, e vice-versa) nas unidades **B** e **C**, emprego da mesma articulação para ambas as vozes (em *legato* na unidade **B**; em *non legato* na unidade **C**; em *staccato* nas unidades **B** e **C**), ou estudo de uma única voz com a articulação diferente daquela indicada na partitura (tal como quando estuda apenas a voz superior da mão direita dos c.38-40 em *staccato*, na unidade **C**); ademais, P17 também se utiliza de acentos para enfatizar os intervalos harmônicos dos c.226-232 na Sonata em Si menor S.178 (Figura 72, **A1**).

Em suma, a capacidade cognitiva de cada sujeito em termos de foco de atenção aponta quantidades e qualidades distintas dos aspectos envolvidos na prática das peças gravadas, e esses compreendem desde a atenção fragmentada de aspectos isolados até a atenção global dos aspectos trabalhados de forma integrada em função dos níveis de expertise: níveis mais elementares de expertise tendem a lidar com menores quantidades de aspectos da prática, selecionam tais aspectos com menos autonomia e lidam com os mesmos de forma mais fragmentada, com menos habilidade e menor variedade de procedimentos; à medida que a expertise aumenta, a autonomia, a habilidade e variedade dos procedimentos se ampliam e os aspectos são tratados de forma mais conjunta e holística. Nesse sentido, nota-se ainda que a seleção e manipulação dos aspectos da prática são estão em prol da melhora do trecho: enquanto P3 atribui alguma importância no estudo por trecho, mas não sabe como e quais trechos selecionar, para P9, P13 e P17, a seleção de trechos é organizada em função das delimitações estruturais da peça e/ou mudanças no aspecto/textura visual da notação, e este tende a abranger mais aspectos à medida que a expertise aumenta. De fato existe um fascínio no estudo por trechos percebido nos dados dessa pesquisa, bem como é consensualmente visto na literatura como uma forma efetiva de praticar (ver, por exemplo, BARRY; HALLAM, 2002; GINSBORG, 2005, JØRGENSEN, 2005); no entanto, o trecho em si é um tanto “utópico”: mesmo que haja uma meta definida (como para P17) ou focos em trechos maiores das peças estudadas, as necessidades que emergem na prática estão em função da expertise do participante, da capacidade do seu foco de atenção, daquilo que sua memória de trabalho

consegue perceber e lidar no momento do estudo. Se considerarmos a atenção como um pilar que sustenta a deliberação, pode-se dizer que todos os participantes apresentaram algum nível de deliberação, pois todos prestaram atenção em algo em maior ou menor grau e investiram no(s) aspecto(s) atendido(s) conforme seus níveis de expertise lhes permitiam.

3.3 Categorias Psicossensoriais: as *essências* do fenômeno da prática pianística

As *essências* caracterizam-se como unidades portadoras dos significados essenciais e dos traços universais que constituem a objetividade do fenômeno, permitindo sua compreensão nas suas mais diversas manifestações independentemente da subjetividade dos sujeitos que experienciam o objeto (CLIFTON, 1983; BICUDO, 1999; GIORGI; GIORGI, 2008; DEPRAZ, 2007). Na presente pesquisa, as *essências* do fenômeno da prática apresentaram-se em forma de *categorias psicossensoriais* que se caracterizaram como comportamentos, ações e desvios constatados nas sessões de práticas observadas, independentemente do nível de expertise dos participantes, da obra estudada, ou do tempo de prática despedindo previamente ou durante a coleta de dados, a saber:

- A) **TESTAR**: executar um dado segmento da obra (ou a obra na íntegra) por uma única vez como uma simulação da performance para verificar o resultado obtido a fim de: (1) encontrar/delimitar quais aspectos ou segmentos devem ser estudados; (2) reintegrar um aspecto/segmento estudado isoladamente dentro de um contexto maior (ex.: estudou dois compassos de uma frase anteriormente e depois testou tocar a frase completa); (3) avaliar um segmento estudado e avançar na execução até que um novo aspecto/segmento seja identificado e delimitado para o estudo;
- B) **REPETIR**: insistência por repetição (literal ou diversificada) de um dado segmento da obra delimitado a partir de um recorte micro ou macro da peça; ex.: repetir um motivo/célula rítmica, um (ou mais) compasso(s), uma frase, uma seção, parte da seção, etc.;
- C) **ISOLAR**: subtrair qualquer elemento musical da execução para priorizar a atenção sobre o(s) aspecto(s) realizado(s) em separado de maneira a simplificar a passagem

- estudada; ex.: tocar de mãos separadas, estudar vozes separadas, estudar combinando vozes em menor número que o total apresentado na música, tocar sem pedal, etc.;
- D) AJUSTAR: qualquer ajuste e/ou correção influente no resultado sonoro percebido; ex.: corrigir notas/ritmos errados, ajustar/delinear de dinâmicas, articulação, *timing*; etc.;
- E) ALTERNAR: alternar ou variar deliberadamente qualquer elemento musical de forma distinta das informações notadas na partitura, modificando o resultado sonoro e/ou modos de produção; nela se enquadram as mudanças de ritmos, dinâmicas, articulações, andamento (ex.: fazer variações rítmicas, estudar em *piano* enquanto está escrito *forte*, tocar em *staccato* enquanto está escrito *legato*, tocar mais devagar, acelerar aos poucos, etc.);
- F) PARAR: pausa consciente para fazer qualquer outra coisa que não seja tocar, que esteja relacionada (ou não)³⁹ ao estudo; ex.: alongar, fazer anotações na partitura, descansar, etc.;
- G) EXPLORAR: experimentar uma (ou mais) maneira(s) de abordar um dado aspecto - até então não realizada na sessão de prática, a fim aprimorar/refinar o resultado sonoro e/ou modos de produção⁴⁰ sem necessariamente alternar as informações musicais notadas na partitura; ex.: estudar um dado movimento gestual para resolver uma dada dificuldade técnica-interpretativa, experimentar tipos de toques, etc. Cabe aqui ressaltar que essa categoria restringe-se apenas às experimentações visualmente e sonoramente percebidas pela doutoranda, visto que alguns detalhes podem passar despercebidos e/ou perdidos em função dos limites e condições de coleta de dados (ex.: qualidade da gravação);
- H) DISPERSÃO: distrações com fatores externos à prática, ou perda de foco de atenção resultando em mudanças significativas do produto musical; ex.: parar de tocar para mexer no celular, tocar elementos musicais desconexos da música em estudo, tocar

³⁹ Pode-se cogitar que a categoria *parar* esteja relacionada a uma necessidade física/cognitiva de descanso após um dado período de prática; no entanto, os dados gerados nesta investigação não nos permitiu contemplar essa ênfase na causa e/ou finalidade dessa categoria, a qual aqui limita-se à interrupção da execução para realizar qualquer outra ação vinculada ou não à prática.

⁴⁰ Pode-se cogitar que a categoria *explorar* colabore também para o domínio artístico no âmbito interpretativo e idiossincrático de uma dada performance; no entanto, esta aqui restringe-se às explorações/experimentações de diferentes formas de abordar e realizar um dado aspecto, deixando em aberto sua possível causa/finalidade para investigações em pesquisas futuras.

elementos a mais e/ou diferentes dos notados na partitura e não percebê-lo, não perceber que deixou de tocar alguma coisa (que antes já tocava) conforme notado na partitura (ex.: pular um compasso, ignorar dinâmicas), começar enfatizando claramente um dado aspecto e em seguida agir sem intenção consciente (entrar no piloto automático) com mudanças no resultado sonoro, etc.;

- I) LAPSO: falha de atenção na produção ocorrida numa intenção observada. Diferente da dispersão, o lapso é um acidente ocorrido ao acaso e/ou inconscientemente que permite um retorno à ação consciente; ex.: repetir notas instantaneamente (como uma espécie de “gagueira”⁴¹ na execução - no sentido metafórico) ao errar a notas e em seguida ajustá-las, tentativas incompletas de repetir um segmento as quais são interrompidas rapidamente (em menos de um compasso) e seguidas de uma repetição completa;

Para cada categoria psicossensorial, foram contabilizadas as incidências observadas em cada unidade de significado (objetivo implícito do participante em função do seu foco de atenção) a cada sessão de prática, as quais foram tratadas estatisticamente com o software OriginLab® 8.5 e resultaram nos gráficos das Figuras 73 a 81; abaixo de cada figura encontra-se o esquema de distribuição de unidades de focos de atenção para consulta dos aspectos estudados e do tempo de prática despendido em cada unidade (A, B, C, etc.), fatores que eventualmente complementarão a discussão desses resultados acerca das categorias psicossensoriais e seus aspectos de deliberação na prática pianística em função do nível de expertise.

Deliberação é aqui concebida a partir da *intencionalidade* fenomenológica de E. Husserl como atos da consciência direcionados ao objeto durante a experiência dos sujeitos com as obras praticadas (BICUDO, 1999; GIORGI; GIORGI, 2008) que estão intrinsecamente vinculados a alguns aspectos da *Prática Deliberada*⁴² cunhados por Ericsson et al (1993), a

⁴¹ De acordo com o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014, p.45), gagueira é um tipo de transtorno de fluência no qual ocorre uma descontinuidade no fluxo de fala caracterizada por repetições (sons, sílabas, palavras, frases), prolongamentos de som, blocos, interjeições e revisões, o que pode afetar a velocidade e o ritmo da fala. Nesse trabalho, o termo gagueira é empregado no sentido metafórico para descrever um tipo de *lapso* caracterizado por repetições silábicas que quebram o fluxo da execução.

⁴² Motivação e investimentos em recursos externos (instrumentos, professores, materiais, etc.) são aspectos da Prática Deliberada proposta por Ericsson et al (1993) não contemplados nessa discussão: uma vez que essa é centrada unicamente nas essências do fenômeno observadas nas sessões de prática gravadas, tais aspectos não foram constatados nos dados em questão devido aos moldes da coleta de dados.

saber: atividade altamente estruturada com o estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros, energia e concentração para praticar por períodos regulares, períodos de descanso e desenvolvimento de tarefas específicas com o objetivo de superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho. Nesse sentido, tais atos revelam as essências do fenômeno da prática pianística, bem como intensidade, distribuição, agrupamento, frequência e constância com que essas *categorias psicossensoriais* se apresentam em função dos níveis de expertise observados, discutidas a seguir.

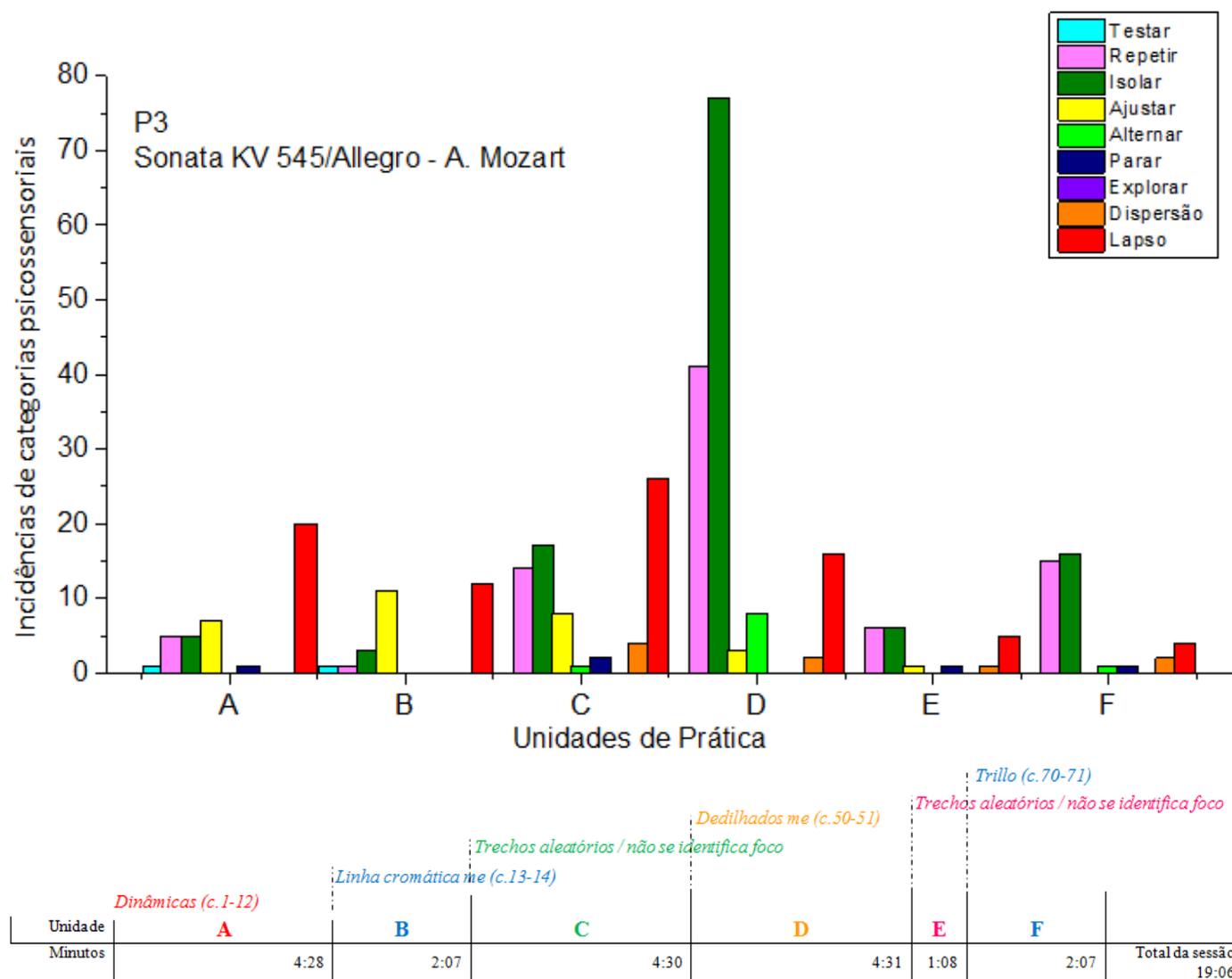


Figura 73 – Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P3/distribuição de focos de atenção de A à F: Sonata KV545/Allegro – A. Mozart

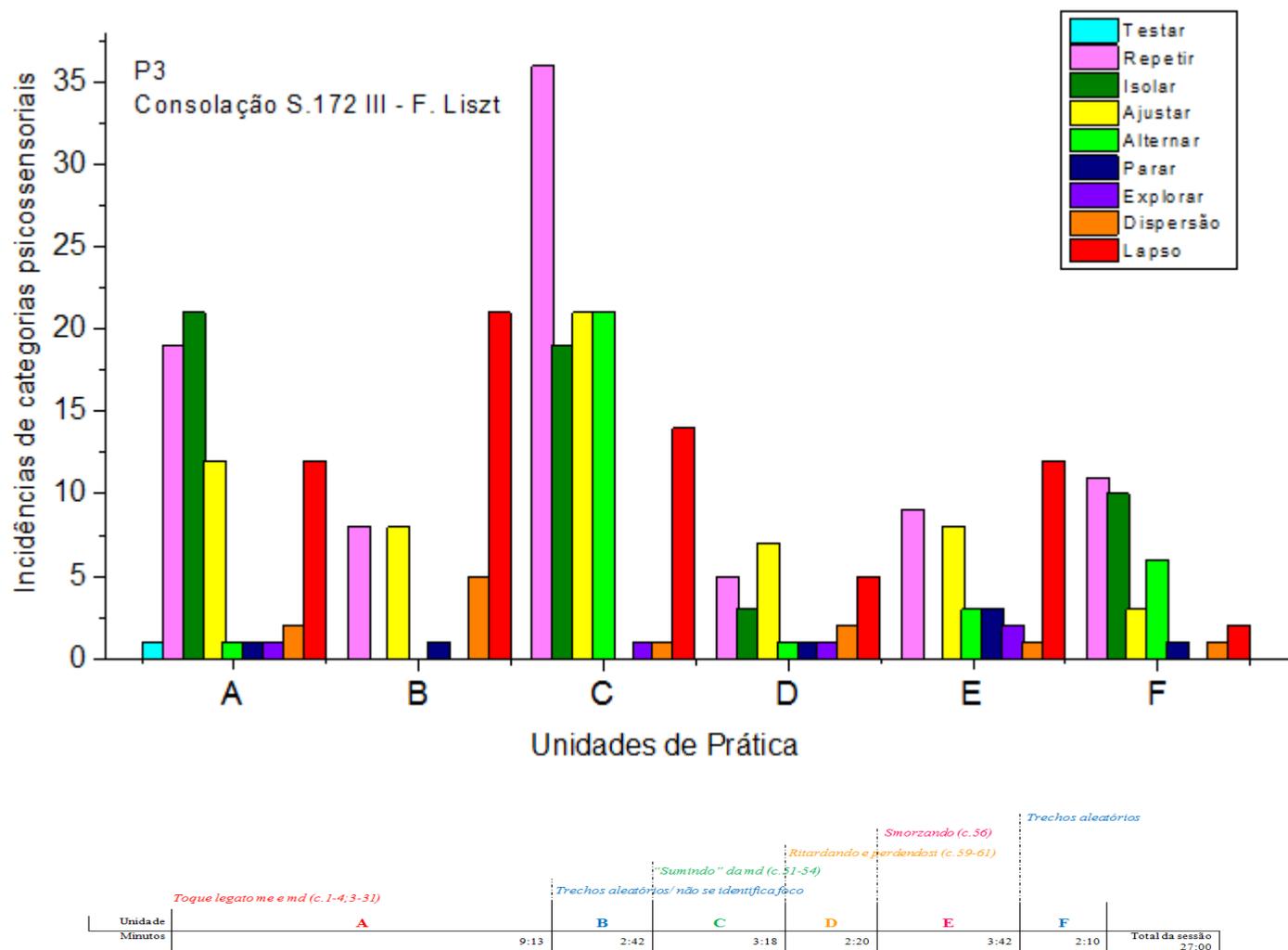
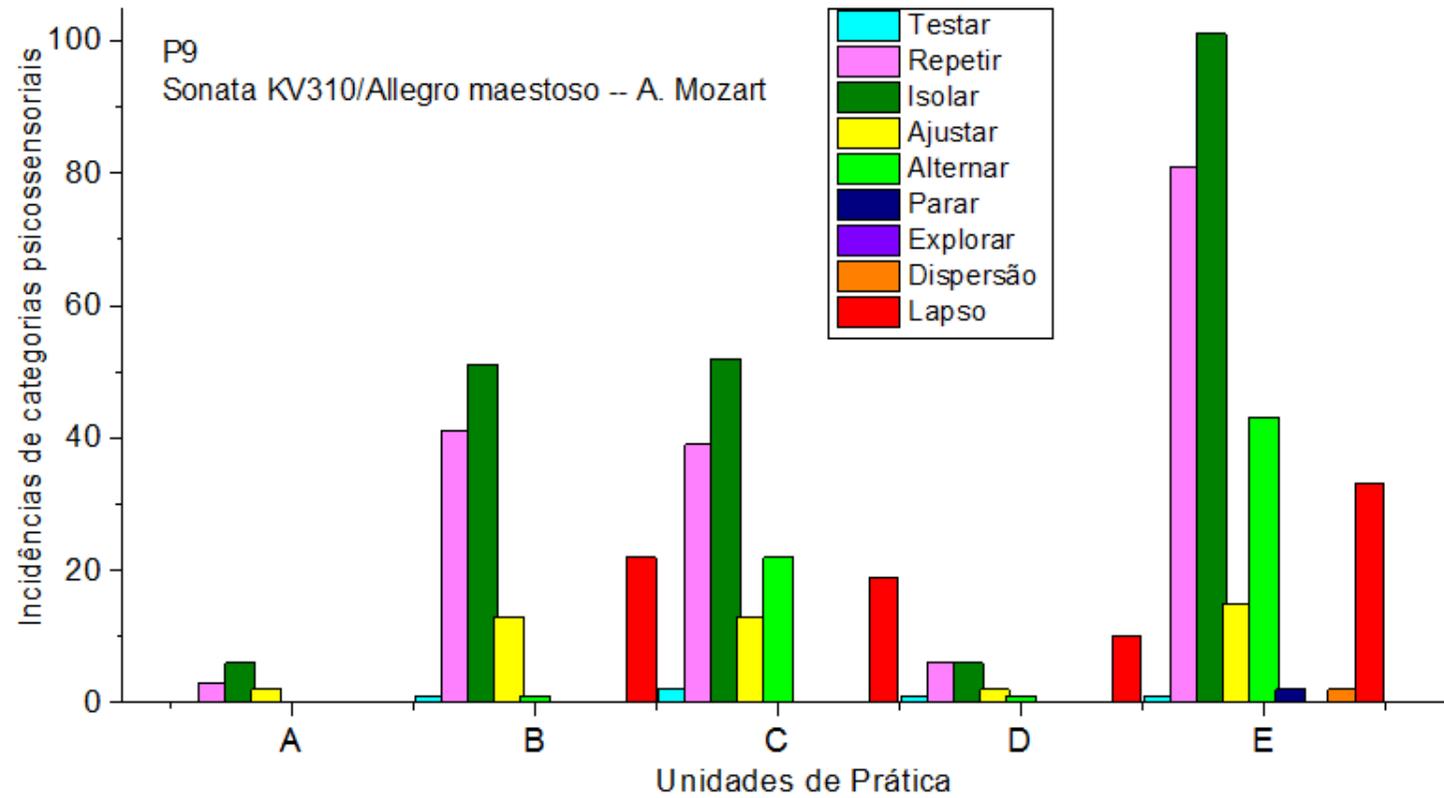


Figura 74 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P3/distribuição de focos de atenção de A à F: Consolação S. 172 III de F. Liszt



Unidade	A	B	C	D	E	Total da sessão
Minutos	0:29	5:21	4:47	1:57	9:56	22:47

Toque das colcheias me (c.1-3)
Notas repetidas (c.7-8;15-16)
Voz superior dos acordes da me (c.13-14)
Precisão rítmica das semicolcheias/ms (c.16-22)
Decodificação md (c.22-27) e dedilhado c.26

Figura 75 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P9/distribuição de focos de atenção de A à E: Sonata KV310/Allegro maestoso de W. A. Mozart

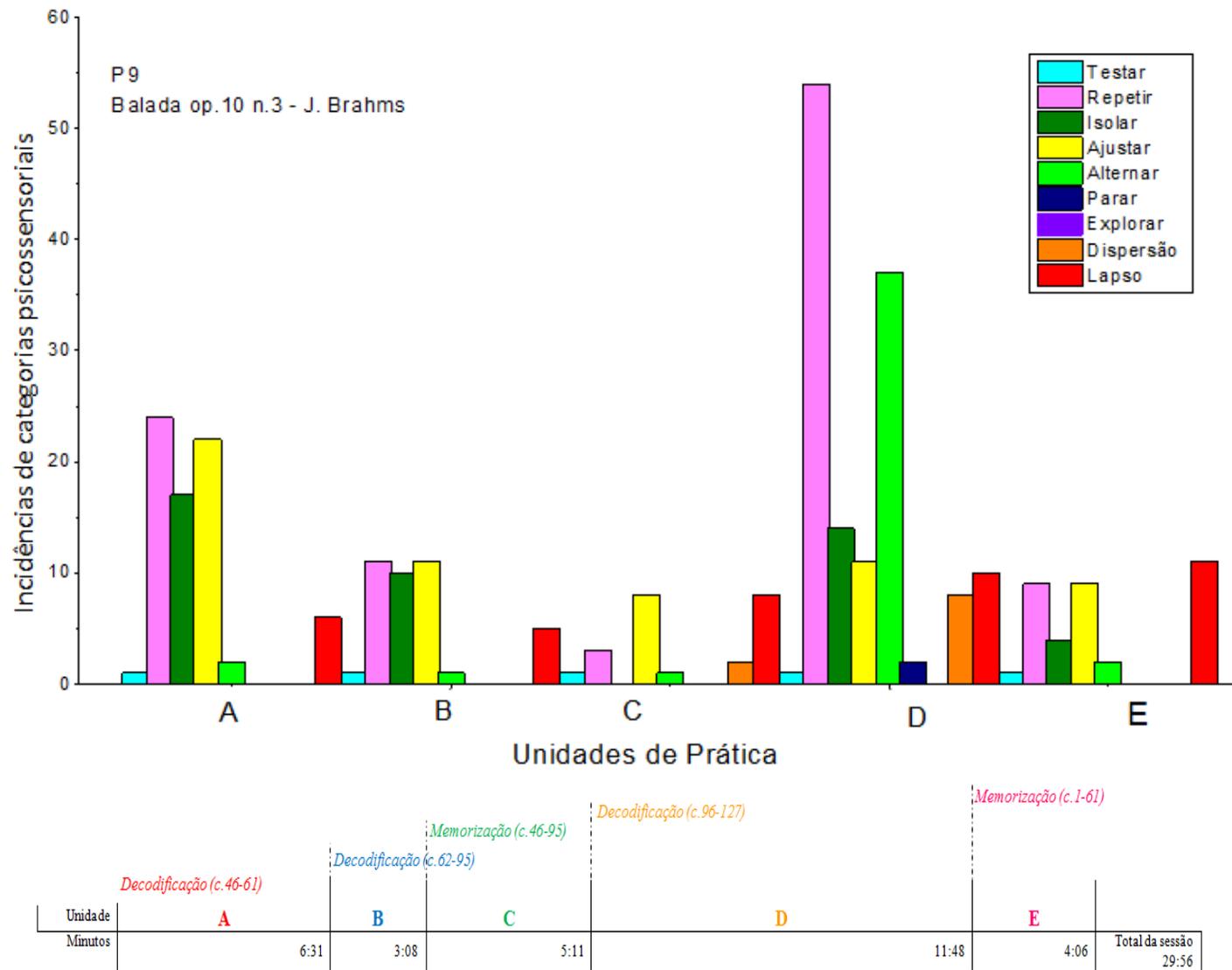


Figura 76 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P9/distribuição de focos de atenção de A à E: Balada op.10 n.3 de J. Brahms

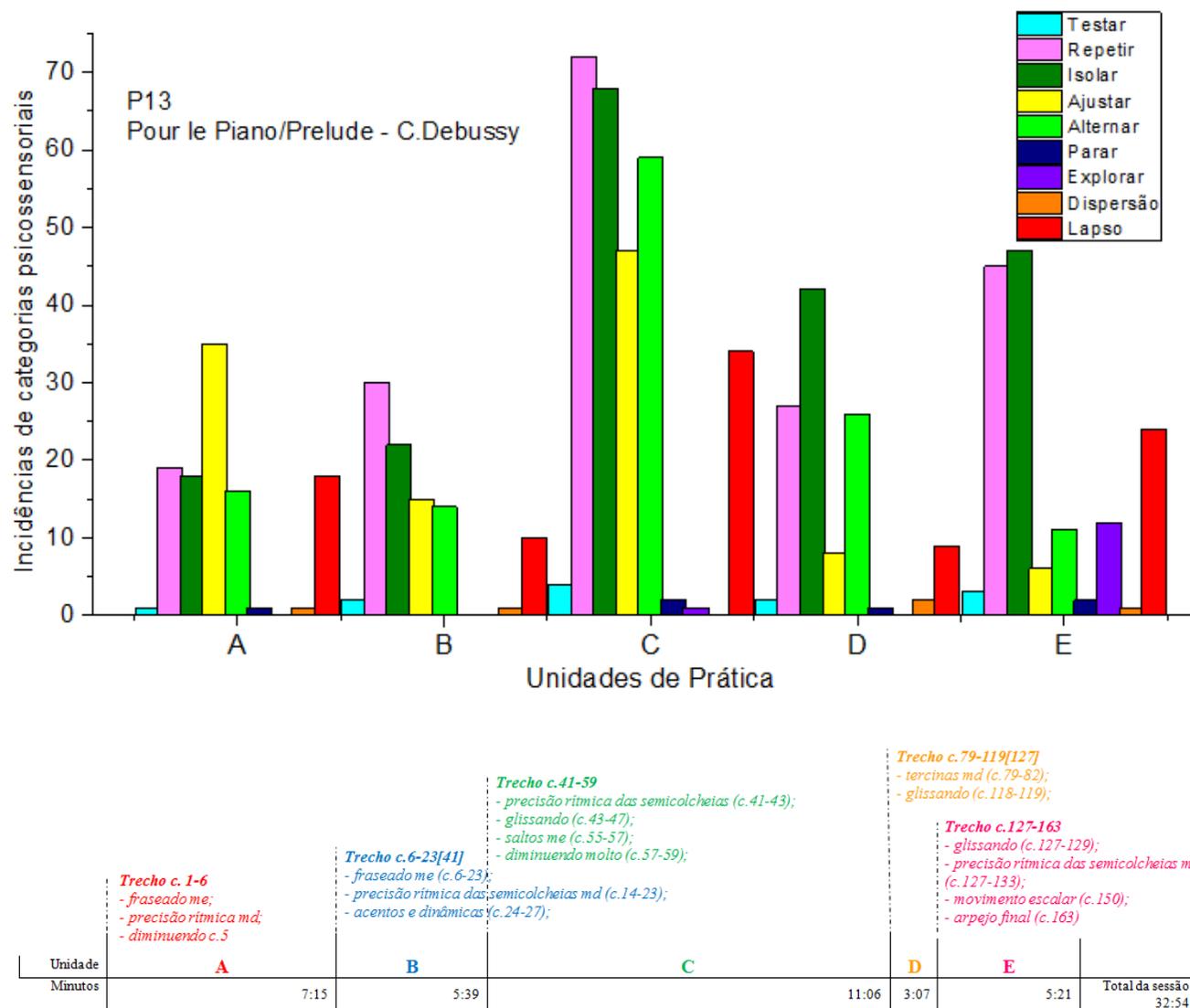


Figura 77 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P13/distribuição de focos de atenção de A à E: Pour le Piano/ Prelúdio de C. Debussy

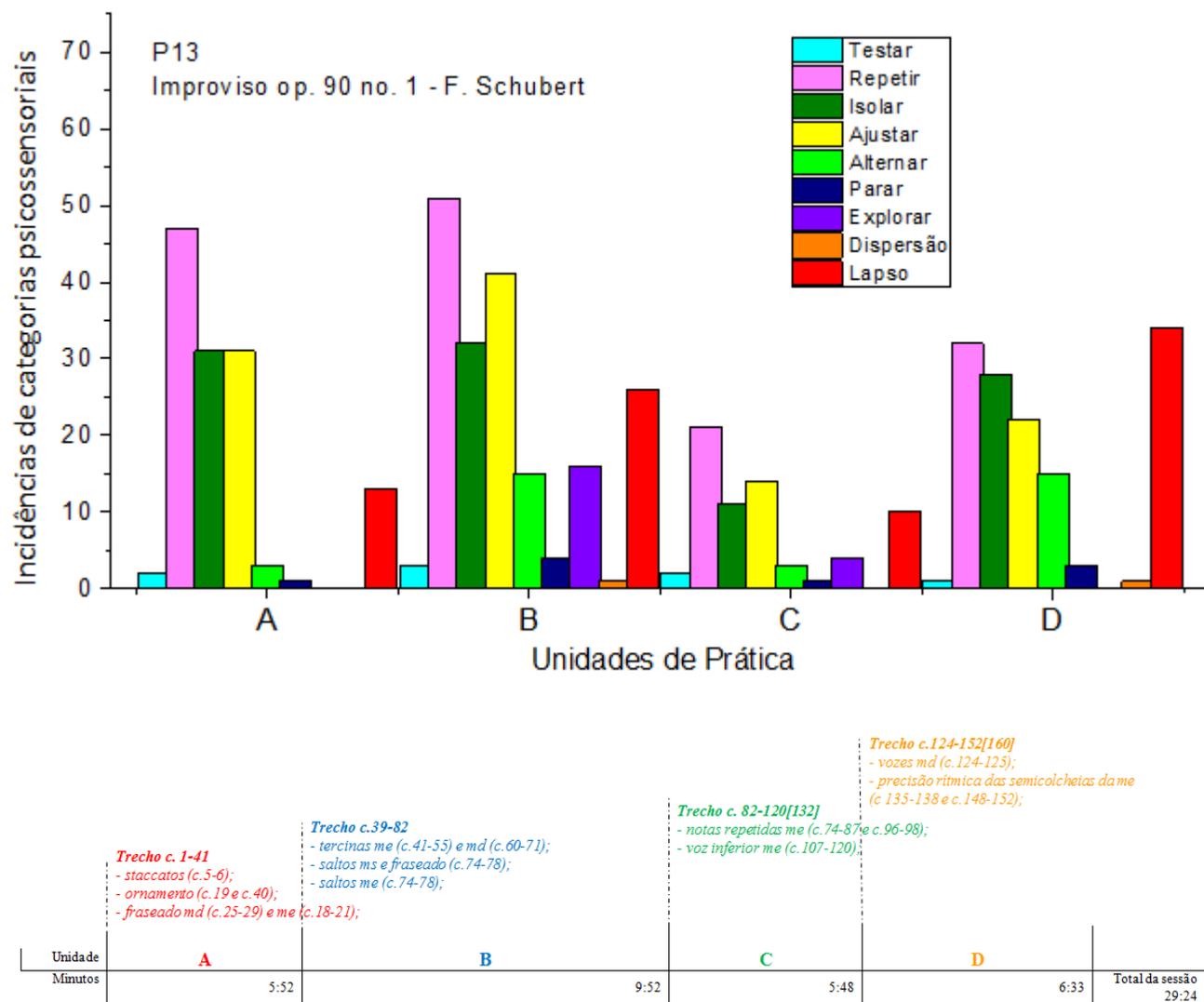


Figura 78 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P13/distribuição de focos de atenção de A à D: Improviso op.90 n.1 de F. Schubert

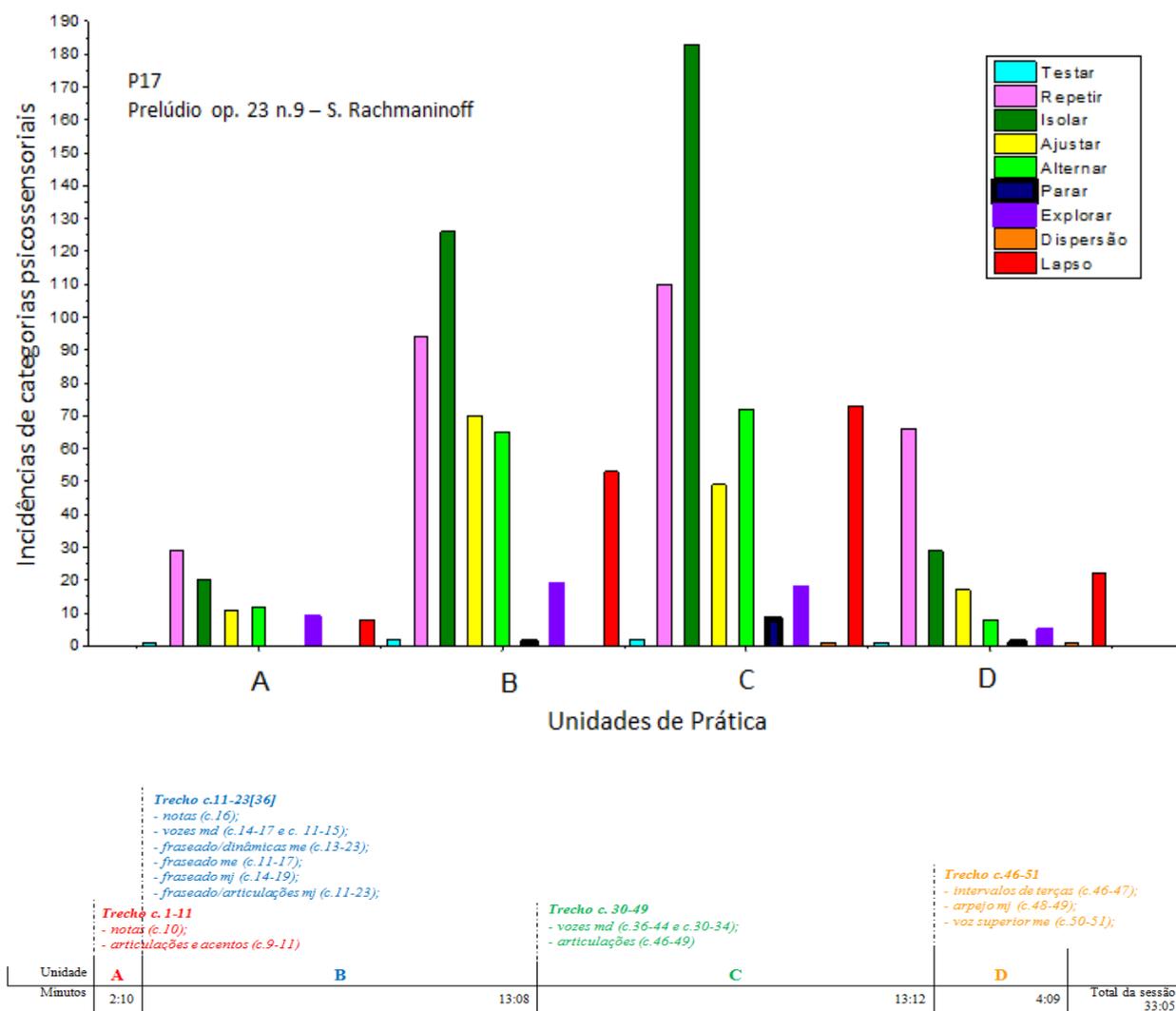


Figura 79 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17/distribuição de focos de atenção de A à D: Prelúdio op. 23 n.9 de S. Rachmaninoff

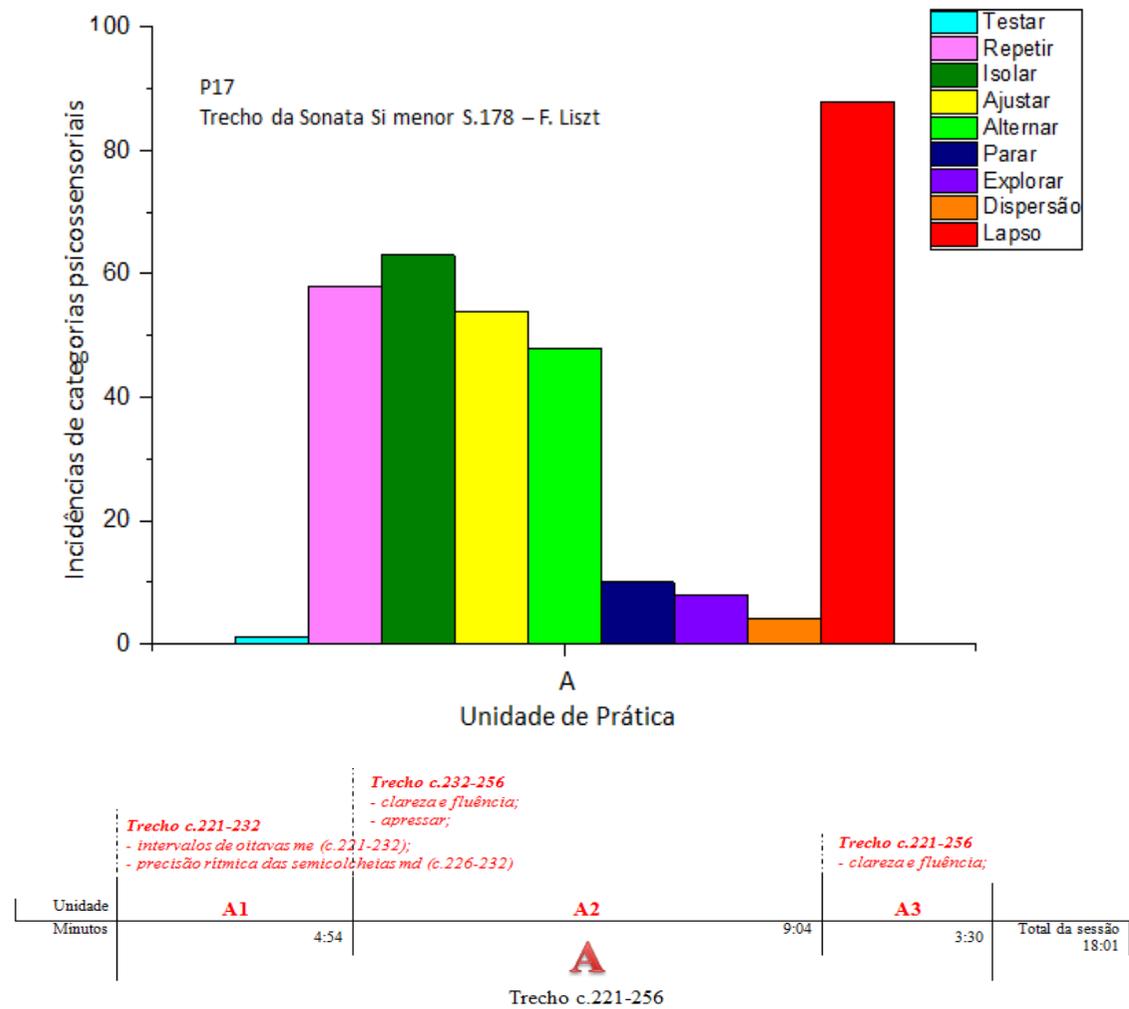


Figura 80 – Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17/distribuição de focos de atenção em A: Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt

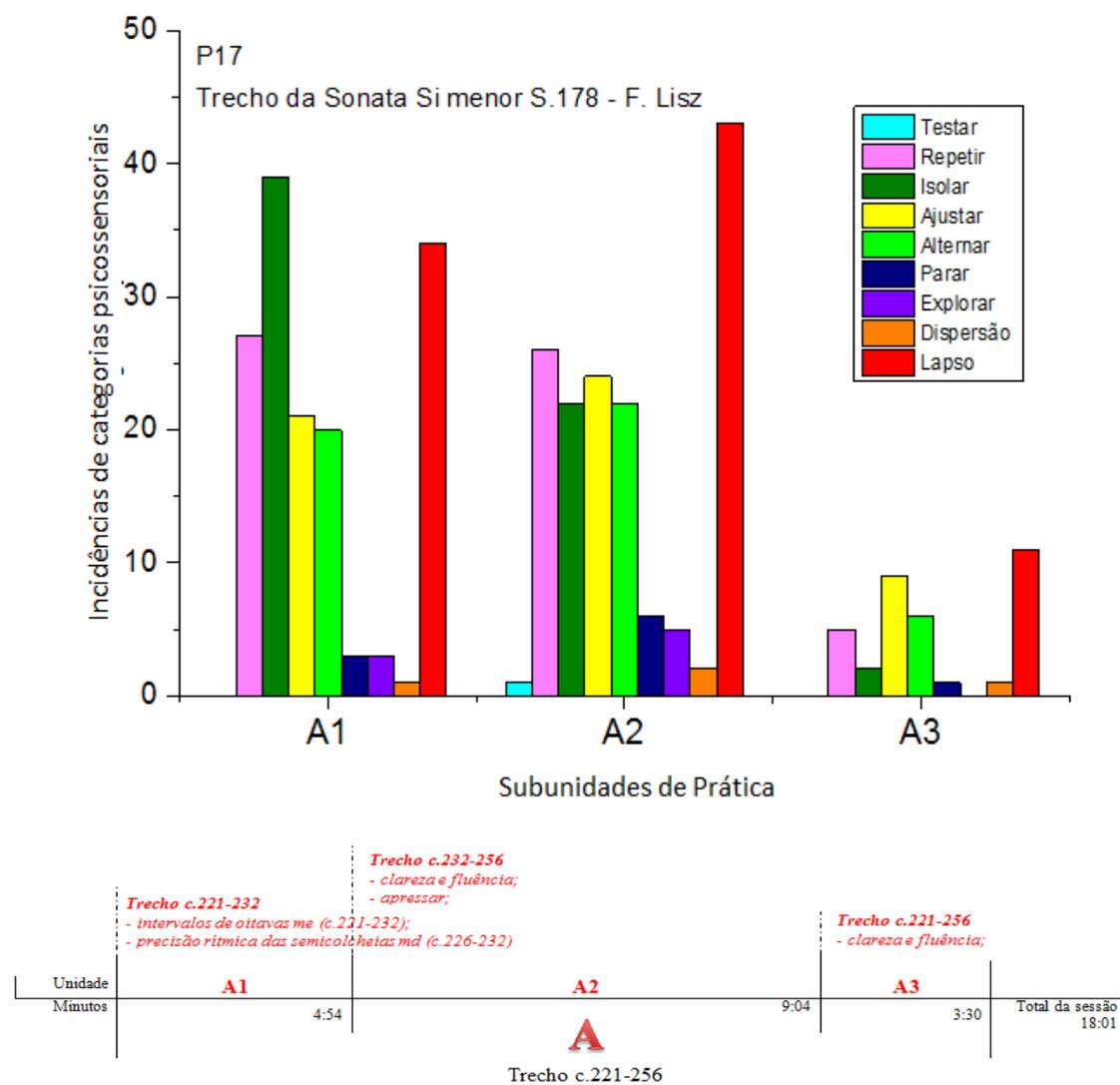


Figura 81 - Incidências de Categorias Psicossensoriais da prática de P17(subunidades)/distribuição de focos de atenção de A1 à A3: Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt

3.3.1 Os procedimentos de prática

De acordo com Santos e Hentschke (2009, p.72-73) procedimentos na prática instrumental podem ser definidos como maneiras aprendidas de “proceder e agir balizados por normas e convenções, fundamentadas por uma determinada tradição cultural como aquela da denominada música clássica ocidental”. Pode-se ainda salientar que procedimentos na prática instrumental dizem respeito aos modos de realização da prática em prol da meta estabelecida, ao como se pratica, aqui vislumbrados nas categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar* (por vezes dialogadas com o tempo de prática despendido em cada unidade de sentido); nesse âmbito, cada categoria corresponde a uma forma procedimental aprendida e assimilada pelos instrumentistas através de sua prática instrumental, de maneira que tal procedimento pode vir como uma categoria singular assim como organizada em conjunto com outra; a eficácia dos procedimentos empregados pelos participantes é também discutida na relação entre *ajustes* e *lapsos* observados, o que à grosso modo podem ser entendidos como a relação do quanto se erra (*lapso*) e do quanto se corrige/modifica (*ajustes*) o produto sonoro.

Na Sonata KV545/Allegro (Figura 73), P3 utiliza um procedimento recorrente que combina as categorias *repetir* e *isolar*, visto que ambas apresentam incidências próximas durante todo o estudo: P3 *repete* fragmentos curtos (cerca de 2 a 5 compassos, como em **D** e **F**) ou trechos maiores que eventualmente atendem às delimitações estruturais da peça (como em **A**) e dentre os quais nem sempre se identifica foco (como em **C** e **E**), bem como *isola* estudando de mãos separadas e/ou sem pedal. **D** é a única unidade em que as incidências de ambas as categorias se distanciam: o pico em *isolar* se explica pelo estudo da mão esquerda em separado e sem pedal a todo tempo em prol objetivo (dedilhado da mão esquerda, c.50-51), talvez considerando questões estilísticas, visto que uma sonoridade com pedal resultaria em mais reverberação para essa figuração em movimento escalar/graus conjuntos, bem como soaria “misturado” e consensualmente pouco apropriado para uma obra de Mozart, ou ainda, simplesmente porque P3 desconsidera o pedal por não estar atento a esse aspecto, por uma necessidade em “deixar o pedal pra depois/por último”, visto que seu foco de atenção é fragmentado e se limita a atender um aspecto por vez. Mesmo com essa ressalva em **D**, o que se observa é que de início sua disposição em adotar o procedimento de *repetir* + *isolar* parece surtir efeito, visto que os *ajustes*, em sua maioria de notas e com poucos *ajustes* de dinâmicas, acontecem; no entanto, à medida que esse procedimento é repetido ao longo da sessão de prática, os *ajustes* diminuem de tal modo que se tornam mínimos em **E** e nulos em **F**;

ademais, embora se observe alguma intenção de P3 em corrigir/melhorar os *lapses* em forma de “gagueira” na execução, estes são sempre mais incidentes que os *ajustes* em todo o estudo, o que dá indícios que o procedimento adotado não é de todo eficiente, ao menos se realizado constantemente.

Nota-se que a categoria *alternar* aparece timidamente no estudo da Sonata KV545/Allegro (Figura 73) nas unidades **C**, **D** e **F**, nas quais P3 *alterna* apenas o andamento tocando mais rápido/devagar ou apressando a cada repetição; da mesma forma, não há incidências para a categoria *explorar*, que é nula ao longo da sessão de prática. Parece que a percepção de P3 em considerar essa peça como sendo a mais desafiadora inibiu a presença dessas categorias e restringiu a prática a um procedimento habitual (*repetir + isolar*), com mínimas ou nulas opções de variações. Numa outra perspectiva, pode-se ainda cogitar uma forma de organização incipiente a ser desenvolvida, ainda que pouco consistente, na qual *alternar* é somada ao procedimento padrão *repetir + isolar*, mesmo que numa intensidade significativamente inferior; assim, o padrão emergente que se identifica em três unidades de seis (**C**, **D** e **F**) consistiria em *isolar* mais, *repetir* um pouco menos e *alternar* minimamente. Ambos os procedimentos, com ou sem o *alternar*, mostram-se pouco eficazes, conforme já mencionado acima; no entanto, o que se infere a partir desses resultados é que o procedimento *repetir + isolar* é, talvez, o mais arraigado na prática pianística, quiçá o primeiro aprendido e/ou automatizado para níveis mais elementares de expertise; *alternar* é somado a esse procedimento subsequentemente, porém apresentando-se inicialmente de forma inconsistente.

Isso parece ficar mais evidente na prática da Consolação S. 172 III (Figura 74), na qual se identifica novamente *repetir e isolar* (como procedimento elementar) com incidências próximas em **A**, **D** e **F** (três unidades de seis), dessa vez com o *alternar* agregado, ainda que menos incidente: aqui, parece que há um procedimento emergente *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos) se solidificando (o mesmo cogitado na peça anterior), ao menos já ocorre na metade das unidades dessa sessão. Observa-se que o *alternar* é mais frequente ao longo do estudo, porém aparece de forma desproporcional (muito ou minimamente) se comparada ao contrabalanço entre *repetir + isolar*; ademais, quando *alternar* torna-se mais incidente em **C**, *repetir e isolar* se distanciam, sugerindo que essas três categorias nem sempre se agrupam de forma equilibrada para níveis mais elementares de expertise, e/ou que o procedimento emergente (*repetir e isolar* próximas + *alternar* menos) não está plenamente assimilado pelo participante. O que parece estar sólido para P3 é a forma como essas categorias se apresentam em sua prática, como na da peça anterior: trechos curtos/longos para *repetir* (obedecendo ou

não a estrutura formal da obra, com/sem foco), mãos separadas e sem pedal para *isolar*, e variações de andamento (devagar/rápido/apressando a cada repetição) para *alternar*; estudar apenas os acordes e progressões harmônicas em **F** é um exemplo de *alternar* identificada apenas na prática dessa obra.

Nota-se que P3 não restringe a prática dessa peça (Figura 74) a um único procedimento, como fizera na peça anterior, pois se vê que em **B** ele apenas *repete* e em **E** *repete*, *alterna* um pouco menos, e *explora* ainda menos, suprimindo o *isolar* em ambas as unidades. Também a categoria *explorar* ocorre com certa frequência com vistas a experimentar formas de realizar aspectos expressivos, embora com incidências mínimas: em **A**, P3 *explora* um toque *legato* por meio da dinâmica em *ppp* para a mão esquerda (c.1-31); em **C** e **D** *explora* o “sumindo” (c.51-54) e o *ritardando* e *perdendosi* (c.59-61), respectivamente, diversificando tempo e dinâmica; em **E**, também experimenta manipular o tempo, deixando-o ora mais flexível, ora mais regular, acelerando nas figuras que estão anotadas entre parênteses em sua partitura e exagerando a diminuição do tempo nas últimas semicolcheias para realizar o *smorzando* (c.56). Parece que a percepção de P3 em considerar essa peça como a menos desafiadora influi na sua forma de praticá-la, visto que tal prática não se restringe a um único procedimento, bem como se mostra mais diversificada em relação àquela da peça anterior por ter o *alternar* e *explorar* mais presentes e frequentes. P3 parece ousar mais aqui e essa mudança mostra-se positiva na relação entre *ajustes* e *lapsos*: em **C**, **D** e **F**, há mais incidências de *ajustes* do que de *lapsos*, em **A**, as incidências de ambas são iguais, e apenas em **B** e **E**, os *ajustes* são inferiores à quantidade de *lapsos*, sugerindo que P3 obteve mais sucesso nessa prática, ao menos na maioria das unidades; no entanto, *isolar* parece ser um requisito para que P3 para alcance esse sucesso, visto que nas unidades em que os *lapsos* são superiores aos *ajustes* (**B** e **E**) essa categoria está ausente; ou seja, subtrair elementos e reduzir a quantidade de informações manipuladas é uma necessidade dos níveis mais elementares de expertise para lidar com a prática de forma mais eficiente. Outro indicativo de sucesso dessa abordagem diversificada é percebido na categoria *ajustar*, presente em todas as unidades e com pico de incidências maior para essa peça (Figura 74), no total de 21 em **C**, do que na peça anterior (Figura 73), que não ultrapassou o total de 11 em **B**; ademais, foram constatados *ajustes* de notas, tempo e dinâmica, sendo essas duas últimas outras possibilidades de *ajustes* em relação àqueles da peça anterior. *Lapsos*, por sua vez, também ocorreram, visto que a “gagueira” para corrigir notas tocadas erroneamente também aconteceu mesmo P3 tendo tocado as notas corretamente.

De forma semelhante à prática de P3, na prática de P9 da Sonata KV310/Allegro maestoso (Figura 75) nota-se que *repetir* e *isolar* apresentam incidências próximas durante todo o estudo, e em quatro dessas unidades (**A**, **B**, **C**, **E**) há um padrão que se repete *isolando* (mais) + *repetindo* (pouco menos). P9 também *isola* estudando apenas de mãos separadas e/ou sem pedal, e *repete* fragmentos curtos (de 2 a 6 compassos, como em **A** e **C**) e trechos maiores, porém, diferente de P3, estes atendem às delimitações estruturais da peça (como em **D**) e em todos eles se identifica foco de atenção; ademais, P9 *repete* pequenos desenhos motivicos (como em **B**, quando repete os c.7-8). Essas informações não apenas reforçam a afirmação de que *repetir* + *isolar* é um procedimento arraigado na prática pianística, como também sugerem que ambas as categorias podem ser combinadas e distribuídas de maneira recorrente, e ainda apresentar-se de maneiras distintas (como em *repetir*) à medida que a expertise se desenvolve.

Por outro ângulo, se considerarmos o *alternar* somado a esse padrão, vê-se o procedimento *repetir* + *isolar* (próximas) + *alternar* (menos), que se mostra um pouco mais frequente na prática de P9 (em **B**, **C**, **D**, **E**, Figura 75) do que na de P3 (Figuras 73 e 74), embora com o *alternar* menos incidente e não proporcionalmente distribuído em relação às outras duas; P9 também *alterna* o andamento (devagar/rápido/apressando) em todo o estudo, em **B**, marca a pulsação com o pé, e em **E**, alterna o ritmo, a articulação e o registro (toca semicolcheias intercalando uma longa/uma curta ou entre três curtas/uma longa; toca em *staccato* onde há indicação de *legato*; toca uma ou duas oitavas acima, respectivamente); parece que *alternar* torna-se mais constante e diferenciada à medida que a expertise aumenta, e ainda apresenta um pico de incidências significativamente maior para P9 (Figura 75, unidade **E**) do que para P3 (Figuras 73 e 74). Ambos os procedimentos, considerando ou não o *alternar* agregado ao *repetir* + *isolar*, mostram-se consistentes na prática de P9 (Figura 75), o que dá indícios de organização recorrente, e, de certa forma, eficaz, visto que os *ajustes* acontecem em todo estudo: notas, dinâmicas, articulações (*legato*), dedilhados, ritmos (inclusive da duração de pausas), planos sonoros, clareza e fluência foram exemplos de *ajustes* constatados. No entanto, embora se observe a intenção de P9 em corrigir/melhorar os *lapsos* percebidos, estes são mais incidentes que os *ajustes* em quase todo o estudo (exceto em **A**), sugerindo que o procedimento adotado não é de todo eficiente; ademais, também *lapsos* apresentaram-se de maneiras distintas: como uma espécie de “gagueira” para corrigir notas tocadas erroneamente ou mesmo corretamente, falhas na realização do *legato* (**D**, c.17 e 19) ou perda de fluência (**E**, c.26).

Nota-se que não há incidências para *explorar* na prática da Sonata KV310/Allegro maestoso (Figura 75): assim como para P3, parece que a impressão de P9 em considerar essa peça como sendo a mais desafiadora inibiu a presença dessa categoria de forma que o participante não ousou experimentar maneiras diferenciadas de abordar um dado aspecto além daquelas inerentes ao seu procedimento habitual (*repetir + isolar* [próximas] + com/sem *alternar* [menos]). Cabe aqui ressaltar que ambos os participantes consideraram uma peça de A. Mozart como sendo a mais desafiadora (para P3, Sonata KV545/Allegro), dando indícios que a categoria *explorar* pode estar sujeita às especificidades de um estilo e/ou compositor, ou ainda condicionada à impressão do participante em relação à obra estudada, ao menos para os níveis mais elementares de expertise; ademais, parece que tais níveis podem sentir-se acuados perante um dado estilo/compositor (talvez por sê-lo menos familiar), e essa impressão pode ser um fator limitante em suas práticas por restringi-las apenas aos procedimentos habituais.

Na prática da Balada op. 10 n.3 (Figura 76) de J. Brahms, especificamente em **A**, **B**, e **E**, novamente se identifica *repetir + isolar* com incidências próximas, reforçando a afirmação de que tal combinação é um procedimento arraigado na prática pianística. O procedimento *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos) sugere tanto uma forma intencional em desenvolvimento, quanto certa regularidade na distribuição dessas três categorias à medida que a expertise aumenta, embora o *alternar* não esteja proporcionalmente equilibrado em relação às outras duas. Nota-se que o *alternar* é frequente ao longo do estudo e apresenta incidências mínimas nas unidades **A**, **B**, **C**, e **E**, visto que P9 pouco varia o andamento (já lento) dos trechos estudados nessas unidades; no entanto, vê-se em **D** (Figura 76) que quando *alternar* torna-se mais incidente, *repetir* e *isolar* se distanciam, tal como visto na peça menos desafiadora de P3 (Figura 74, **C**), dando indícios que essas três categorias nem sempre se agrupam de forma equilibrada para níveis mais elementares de expertise, ou ainda que tal procedimento (abrangendo as três categorias) não está plenamente assimilado pelo participante. Por outro lado, a percepção de P9 em considerar essa peça como sendo a menos desafiadora parece influir na sua forma de praticá-la, visto que tal prática (Figura 76) não se restringe unicamente aos procedimentos acima mencionados: em **C**, P9 *repete* e *alterna*, e em **D**, *repete* (mais), *alterna* (menos) e *isola* (menos ainda); essa mudança, contudo, mostra-se benéfica na relação entre *ajustes* e *lapsos*, visto que na maioria das unidades (**A**, **B**, e **D**) as incidências de *ajustar* são maiores que as incidências de *lapsos* e em **C** são iguais, sendo os *lapsos* mais incidentes que os *ajustes* apenas em **E**. Isto sugere mais sucesso na intenção de corrigir/melhorar o resultado sonoro em relação à peça anterior (Figura 75). Outro indicativo

positivo nessa variação de procedimentos é observado nos picos de incidências de *ajustar*, que em **A** (Figura 76) chega a 22, enquanto que na peça anterior (Figura 75), não ultrapassa as 15 incidências de **E**; também o pico de *lapses* mostrou-se significativamente inferior na peça de Brahms em relação à peça de Mozart: na Figura 75, P9 atinge 33 incidências em **E**, enquanto que na Figura 76, o pico de incidências de *lapses* não ultrapassa o total de 11 em **E**, o que à grosso modo sugere que P9 errou menos (*lapses*) e *ajustou* mais nessa peça (Figura 76) do que na peça anterior (Figura 75).

Também na prática dessa peça (Figura 76) podem-se constatar exemplos dessas categorias, algumas delas não observadas na prática da peça anterior. Além das *repetições* de trechos curtos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça, todos eles com foco de atenção (tal como na Figura 75), *repetir* apresentou-se como uma tentativa de fixar e/ou automatizar um *ajuste* realizado, visto nas repetições constantes e seguidas de notas/acordes/fragmentos após um dado *ajuste* (tal como em **B**, ao repetir o c.69 por sete vezes, e em **D**, ao repetir os c.108-111 por quatro vezes), exemplo não observado anteriormente. Acerca do *isolar*, nessa peça (Figura 76) P9 estuda apenas de mãos separadas e vozes separadas (como em **A**, aos estudar apenas a voz superior da mão esquerda c.51-52, c.60-61, dado às especificidades da escrita polifônica da passagem); é curioso notar que o participante não *isola* o pedal em nenhum momento, talvez por evidenciar esse aspecto em função do seu objetivo: em entrevista, P9 comentou que almejava uma sonoridade “misteriosa” (P9, entrevista 2) para o trecho c.46-95 (contemplado em **A**, **C**, e **E**), e buscava realizá-la seguindo as orientações de seu professor sobre esse aspecto, bem como as indicações de pedal da edição de sua partitura; também em sua partitura se observa várias anotações de pedal escritas à mão, tais como “pedal enfatizando timbre celestial” (início da terceira página), o que reforça a evidência sobre esse aspecto em sua prática, e, conseqüentemente, pode explicar o fato de não isolá-lo. As possibilidades constatadas em *repetir* e *isolar* sugerem que tais categorias podem ser empregadas com finalidades distintas, e estar subordinadas aos objetivos do participante, sejam esses uma meta pessoal (automatizar para não mais errar um *ajuste* efetuado, como visto em *repetir*), ou um objetivo musical específico (intenção timbrística do uso do pedal visto em *isolar*). Já em *ajustar*, observou-se somente o *ajuste* de fraseado a partir do delineamento das dinâmicas nos inícios e fins de frases (aspecto não contatado anteriormente - Figura 75); *ajustes* de notas, articulações, dinâmicas e planos sonoros, também ocorreram nessa prática (Figura 76). *Alternar* e *Lapses* não apresentaram possibilidades distintas daquelas da peça anterior (Figura 75): *alternar*

limitou-se às variações de andamento (mais rápido/lento), enquanto que os *lapses* novamente se apresentaram em forma de “gagueira” para corrigir notas tocadas erroneamente ou mesmo corretamente, bem como por perda de fluência (**A**, ao tocar o acorde de B maior fora do tempo, c.56).

Outro fator interessante, também observado na peça anterior (Figura 75), é que a categoria *explorar* não aparece na prática da Balada op. 10 n.3 de J. Brahms (Figura 76). Por um lado se observa que na maioria das unidades (**A**, **B**, **D**) P9 está focado na decodificação dos trechos, enquanto que, nas demais (**C** e **E**), está focado na memorização, aparentemente mais como uma forma de reproduzir a decodificação até então realizada (destituída da partitura) do que com um “mapeamento” da obra propriamente dito; tendo em vista que a prática dessa peça situa-se no segundo estágio proposto por Barry e Hallam (2002) no qual se busca dominar a obra e automatizar programas motores (conforme discutido no capítulo anterior), pode-se cogitar que *explorar* parece depender do estágio de prática em que a obra se situa e/ou dos objetivos inerentes ao mesmo estágio para acontecer; nesse caso, por P9 estar basicamente centrado numa fase de decodificação, não experimenta nada novo, seja por que ele já sabe bem como estudar nesse estágio, ou por que é próprio do estágio (e seus objetivos) não fazê-lo. Por outro lado, pode-se considerar que *explorar* é uma essência dependente da interação pessoal do instrumentista em sua prática, visto que ocorre na prática de P3 (Figura 74) com vistas a experimentar formas de realizar aspectos expressivos, mas não ocorre na prática de P9 de ambas as peças (Figuras 75 e 76); ademais, pode-se ainda cogitar que *explorar* é uma categoria embrionária na prática de níveis mais elementares de expertise a ser desenvolvida à medida que a expertise aumenta, visto que ocorre esporadicamente (apenas em uma peça de P3, Figura 74) e minimamente (com baixas incidências), em função de um único objetivo apenas (intenção expressiva de P3, Figura 74). Essas e outras hipóteses podem ser averiguadas em pesquisas futuras.

Na prática de Pourle Piano/Prelude de C. Debussy (Figura 77) se identifica a categoria *alternar* mais frequente ao longo do estudo, bem como esta apresenta incidências mais próximas ao padrão *repetir + isolar* em **A**, **B** e **C**, sugerindo que o padrão emergente constatado na prática de P3 (Figuras 73 e 74) e P9 (Figuras 75 e 76), *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos), tende a se desenvolver à medida que a expertise aumenta: *alternar*, que antes se apresentava de forma inconstante e não proporcionalmente equilibrada, torna-se mais incidente, constante e relativamente próxima/equilibrada em relação às outras duas categorias. Esse procedimento com as três categorias conjuntas parece eficiente, visto

que os picos de *ajustes* encontram-se nas unidades em que *repetir + isolar + alternar* estão mais próximas em termos de incidências (Figura 77, **A** e **C**, com 35 e 47 incidências, respectivamente); no entanto, quando essas três categorias se distanciam um pouco, como em **B**, os *ajustes* diminuem (15 incidências), e quando se distanciam ainda mais (**D** e **E**), os *ajustes* não ultrapassam as oito incidências: em **D**, P13 *isola* (mais) e *repete + alterna* (próximas, menos que *isolar*), e em **E**, *repete + isola* (próximas) e *alterna* (bem menos). Ademais, os *ajustes* são mais incidentes que os *lapsos* nas unidades em que as três categorias estão mais próximas (Figura 77, **A**, **B** e **C**). O contrário (*lapsos* mais incidentes que os *ajustes*) ocorre nas unidades em que estas estão mais distantes (Figura 77, **D** e **E**), sugerindo que a proximidade e/ou equilíbrio são mais eficientes que uma distribuição distante e/ou menos equilibrada dessas três categorias conjuntas. Nessa relação de *ajustes* e *lapsos* (Figura 77), vê-se ainda que P13 obteve mais sucesso na prática da peça mais desafiadora do que P3 e P9, visto que para os dois últimos participantes os *lapsos* foram mais incidentes que os *ajustes* em todas as unidades da peça em questão (Figura 73 e 75, respectivamente); outro indicativo de sucesso se vê no pico de incidências de *ajustar*, que chega ao total de 47 para P13 (**C**, Figura 77), enquanto que para P3 e P9 não ultrapassa as 11 e 15 incidências (Figura 73, **B**; Figura 75, **E**, respectivamente), dando indícios que P13 está num nível diferenciado de expertise em relação aos dois participantes.

Nas categorias *repetir*, *isolar*, *alternar*, *ajustar* e *lapsos*, nota-se algumas semelhanças e diferenças na prática de P13 (Figura 77) em relação à prática de P3 e P9 (Figuras 73-76). P13 *repete* pequenos fragmentos motivicos, *repete* com a intenção de fixar e/ou automatizar um *ajuste* realizado (como em **C**, quando *repete* o gesto anacruse dos c.42-43 após *ajustar* as dinâmicas desses compassos), ou ainda *repete* com a intenção de evidenciar a fluência num dado aspecto (como em **D**, nas muitas repetições dos c.79-82 quando acelera o andamento gradativamente para alcançar fluência na execução); também se notam *repetições* de trechos curtos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça, todos eles com foco de atenção, tal como para P9; no entanto, diferente de P3 e P9, o foco de atenção de P13 para cada unidade está sob um trecho maior com vistas a atender mais de um aspecto por vez (veja a distribuição de unidades abaixo da Figura 77), o que dá indícios de expertise por parte da participante. *Isolar*, por sua vez, não apresenta diferenças em relação à prática dos dois participantes (Figuras 73-76), e revela-se no estudo de mãos separadas e/ou sem pedal, ou no estudo por vozes separadas (como em **C**, c.41-43); porém, é válido ressaltar que *isolar* vozes é uma possibilidade da categoria condicionada às especificidades da obra estudada, visto que

somente uma textura polifônica permite que tal procedimento aconteça; nesse sentido, futuras pesquisas podem observar como as especificidades das obras praticadas influenciam a maneira como cada categoria é trabalhada, bem como na distribuição, agrupamento, frequência, e demais fatores relacionados às mesmas. Acerca do *alternar*, P13 *alterna* o andamento (devagar/rápido/apressando) em todo o estudo, a articulação (em **C**, quando toca em *non legato* os c.41-43, enquanto a indicação é de *legato*), e marca a pulsação com o pé na maioria das unidades (exceto em **B**); o único exemplo constado diz respeito a *alternar* o andamento deliberadamente para enfatizar uma determinada textura, tal como visto em **A**, quando P13 toca mais devagar os c.43-57 e 119-127 para realçar o *ff* e os acordes em blocos de ambos os trechos. Notas e dinâmicas são *ajustes* semelhantes àqueles de P3 e P9; já *ajustes* de acentos, registro (errar o registro/oitava do piano na execução e ajustar em seguida), bem como os de tempo e dinâmicas (manipulação da agógica/*timing*) para enfatizar aspectos estruturais (inícios e fins de seções, c.5, 26, 42 e 96, em **A**) ou para fazer soar mais “improvisado” a figuração rítmica do *Tempo di cadenza* (c.148-149, execução da peça na íntegra em **A**), são exemplos de *ajustes* constatados apenas na prática de P13 (Figura 77). Sobre os *lapses*, nota-se erros de notas e “gagueira” na execução, assim como para P3 e P9; ignorar notas/compassos, tocar notas a mais, errar o registro do piano, bem como a duração das figuras rítmicas (aumentar a duração das semínimas da mão direita dos c. 71-72 e encurtar a duração das mínimas dos c.158-163), são exemplos de *lapses* constatados na execução da peça na íntegra da prática de P13 (Figura 77, **A**). Essas informações reforçam a proposição de que as categorias podem apresentar-se de maneiras distintas à medida que a expertise se desenvolve.

A prática de P13 da peça mais desafiadora (Figura 77) apresenta outro diferencial em relação àquela de P3 (Figura 73) e P9 (Figuras 75), que é a presença da categoria *explorar*: em **C**, (Figura 77), P13 *explora* minimamente um movimento ágil de deslocamento da mão esquerda sobre os registros médio-grave e médio-agudo do piano, treinando o reflexo necessário para a execução dos saltos entre as vozes dessa mão nos c.55-57; em **E**, P13 *explora* um jeito mais acessível de tocar o acorde final do c.163: de início, tocando o arpejo com as notas distribuídas para as duas mãos, e, em seguida, executando o arpejo completo apenas com a mão esquerda por 12 vezes (por fim, P13 opta em tocar o arpejo final de mãos juntas, como antes). Nesse sentido, nota-se diferenças de expertise entre os participantes: enquanto que P3 e P9 (Figuras 73 e 75) restringiram suas práticas da peça mais desafiadora basicamente a um único procedimento (com *repetir* + *isolar* próximas, e *alternando*

eventualmente e de forma não proporcional) e não ousaram *explorar* nada novo, P13 não só varia os procedimentos (Figura 77, *repetir* + *isolar* + *alternar* mais próximas em **A**, **B** e **C** e mais irregulares em **D** e **E**), como também ousa *explorar* outras formas de abordar um dado aspecto. Em outras palavras, a impressão do desafio parece ter efeitos distintos entre os participantes: enquanto que para níveis mais elementares de expertise essa impressão parece limitar (ou intimidar) a prática, para níveis mais elevados essa parece ser um fator de impulso para ousar e diversificar ainda mais os procedimentos empregados.

Na prática de P13 do Improviso op.90 n.1 de F. Schubert (Figura 78) se observa o padrão *repetir* (mais) + *isolar* (menos) + *alternar* (ainda menos) em todas as unidades. De início, essa distribuição parece quebrar o procedimento constatado na peça anterior (Figura 77, **A**, **B**, **C**), visto que as três categorias, antes próximas em termos de incidências, estão pouco mais distantes; contudo, embora a distância entre elas não seja exatamente proporcional matematicamente, essa distribuição constante em padrão decrescente como que degraus de uma escada (especificamente em **A**, **B** e **C**, Figura 78) sugerem deliberação ao combiná-las de forma relativamente regular. Por outro ângulo, pode-se cogitar outro procedimento em desenvolvimento no qual *explorar* é somado a essas três categorias, visto que este ocorre em duas unidades de quatro (**B** e **C**, Figura 78): *repetir* (mais) + *isolar* (menos) + *explorar* (ainda menos) + *alternar* (ainda pouco menos que *explorar*); *explorar*, que antes se apresentava desproporcional em relação às outras três categorias (**C** e **E**, Figura 77), agora integra um novo padrão regular e em harmonia com as demais. Nesse sentido, pode-se tanto afirmar que P13 manteve um único procedimento (Figura 78), ou que empregou mais de um procedimento ao longo de toda a sessão de prática, seja pela forma como agrupou as três ou quatro categorias, respectivamente. Ambos os procedimentos cogitados parecem eficazes, visto que em três unidades (**A**, **B** e **C**, Figura 78) os *ajustes* foram mais incidentes que os *lapses*, e em apenas uma delas (**D**) o contrário aconteceu.

Nessa peça, (Figura 78), as categorias *repetir*, *isolar*, *alternar*, *explorar*, *ajustar* e *lapses* apresentaram exemplos distintos e outros semelhantes daqueles observados na peça mais desafiadora (Figura 77) de P13. Aqui (Figura 78), P13 *repete* fragmentos motivicos e/ou curtos (como o ornamento do c.19 e c.40, ambos em **A**), ou trechos pequenos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça e com focos de atenção, tal como anteriormente; contudo, não se constata *repetições* com a intenção de fixar/automatizar um dado *ajuste* ou para evidenciar a fluência num dado aspecto como na peça anterior. *Isolar* limitou-se ao estudo de mãos separadas e/ou sem pedal, e não se observa aqui o *isolamento*

por vozes separadas: embora em alguns momentos P13 estivesse focada no delineamento das vozes (como em **C** e **D**), ela chega a fazê-lo pelas diferentes dinâmicas entre as mesmas, e não propriamente subtraindo-as. Em alguns momentos pode-se entender que o estudo de mãos separadas nessa peça é, nada mais, nada menos, o próprio *isolar* vozes, tendo em conta a textura polifônica que esta apresenta; no entanto, não houve duplicidade na contagem de incidências quando P13 estudou dessa forma (mãos separadas), visto que apenas uma ação estava em questão, e não duas, mesmo que tal ação pudesse ser entendida ambigualmente. Em relação ao *alternar*, além do andamento (devagar/rápido/apressando) e da marcação da pulsação com o pé (como antes), P13 soma a contagem dos tempos estalando os dedos a essa marcação (como em **B**, ao fazer a contagem binária), e *alterna* a articulação entre as vozes (como em **D**, ao tocar a voz superior da mão direita em *legato* e a inferior em *staccato*, c.132-135); nessa peça (Figura 78), P13 não *alterna* o andamento para enfatizar uma determinada textura, como anteriormente, bem como as incidências dessa categoria parecem inferiores às daquelas da peça anterior (Figura 77), talvez por que P13 realiza menos variações no andamento em função do andamento (mais lento) da obra (Figura 78); novamente, sugere-se investigar como as especificidades das obras praticadas refletem na forma como as categorias psicossensoriais se apresentam. *Explorar*, por sua vez, apresenta as mesmas finalidades que na peça anterior em **B**: P13 *explora* um jeito mais acessível de tocar os c.59-60 sem romper o fraseado (primeiro tocando esses compassos como escrito, e posteriormente tocando as duas últimas colcheias do tempo 1 do c.60 escritas para mão direita com a mão esquerda), bem como *explora* um movimento ágil de deslocamento da mão esquerda sobre o teclado, treinando o reflexo necessário para realizar os saltos do c.74-78. Em **C**, contudo, P13 *explora* um tipo de toque para realizar as notas repetidas dos c.74-87, 96-98 e 103-106, sem deixar as teclas subirem à superfície do teclado completamente ao tocar esses segmentos. Nesse sentido, *explorar* é empregada tanto com finalidades técnicas-motoras, quanto num viés expressivo/interpretativo, bem como se mostra um pouco mais incidente (Figura 78, **B** = 16, **C** = 4) do que na peça anterior (Figura 77, **C** = 1, **E** = 12); isso reforça a afirmação que *explorar* é uma categoria que se desenvolve à medida que a expertise aumenta, visto que inicialmente se apresenta esporadicamente e minimamente para níveis mais elementares (intenção expressiva de P3, Figura 74), ao passo que tende a crescer em incidências e finalidades, bem como torna-se mais frequente (presente em ambas as peças de P13, Figuras 77 e 78) para níveis mais avançados de expertise. Notas, dinâmicas, acentos, articulações, fraseado, bem como planos sonoros (delinear a linha do baixo da mão esquerda nos c. 82, 135-138, ou enfatizar a voz inferior dessa mão nos c.107-120 a partir da ênfase da dinâmica

na unidade **C**, Figura 78) foram exemplos dos *ajustes* constatados, sendo as três últimas percebidas apenas nessa peça. Por fim, os *lapsos* se apresentaram como erros de notas, “gagueira” na execução (acertando ou errando nota), perda de fluência (atrasar o tempo do c.50, em **B**), ou ainda por omissão de tempos (como em **B**, quando toca um tempo a menos do c.66, percebe e toca corretamente em seguida), sendo os dois últimos exemplos constatados apenas nessa obra (Figura 78).

Na prática de P17 do Prelúdio op. 23 n.9 de S. Rachmaninoff (Figura 79) nota-se dois procedimentos distintos nos quais as categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar* estão agrupadas e distribuídas com certa regularidade, formando os seguintes padrões: *repetir* (mais) + *isolar* (menos) + *alternar* (ainda menos) + *explorar* (menos e próximo ao *alternar*) nas unidades **A** e **D**; *isolar* (mais) + *repetir* (menos) + *alternar* (ainda menos) + *explorar* (bem menos que *alternar*), nas unidades **B** e **C**. É curioso observar que ambos os procedimentos coincidem, de certa maneira, com o tempo de prática despendido a cada unidade, visto que em **A** e **D**, unidades nas quais pratica por menos tempo (2:10 e 4:09 minutos, respectivamente), P17 se utiliza de um mesmo procedimento, enquanto que em **B** e **C**, nas quais pratica por mais tempo (13:08 e 13:12 minutos, respectivamente), P17 se utiliza de um outro procedimento para ambas; isso sugere deliberação não apenas na combinação e distribuição dessas categorias, como também na escolha de quais procedimentos empregar em função dos esforços/tempo de prática que se pretende investir num dado trecho. Coincidência ou não, essa constatação ainda dá inícios que P17 está num nível distinto de expertise em relação aos demais participantes (P3, P9 e P13), visto que tal evento se identifica apenas em sua prática. No entanto, ambos os procedimentos empregados podem não parecer de todo eficientes de acordo com a relação *ajustes* x *lapsos*, visto que *ajustes* são mais incidentes que os *lapsos* apenas na metade das unidades (**A** e **B**), enquanto que na outra metade o contrário acontece (**C** e **D**); porém, ao olhar o pico de incidências dos *ajustes* (**B** = 70), nota-se que P17 atinge uma quantidade significativamente superior à dos demais participantes para essa categoria, o que assegura a eficácia dos procedimentos empregados, se não plenamente, ao menos no que tange à máxima de *ajustes* obtidos.

Outro diferencial da prática de P17 (Figura 79) em relação aos demais participantes diz respeito à presença da categoria *explorar*, aqui constante e mais incidente. Nesse sentido, *explorar* esteve frequentemente associado às experimentações e descobertas de movimentos/gestos físicos necessários para alcançar a execução desejada das suas intenções musicais, e/ou para evitar/aliviar tensões físicas: movimentos de rotação de punho (**A-D**) ou

de rotação de punho como se acentuasse cada nota com um apoio do braço (**B**), exagerar movimentos de braço, punho e/ou cotovelos, deixando-os mais flexíveis (**B**, **C**) ou os movimentos de articulação dos dedos (**B**, **C**), acentuar cada nota com o apoio do braço (**B**), movimentos dos dedos, tipo “garras” raspando a tecla (**C**), tocar com o punho mais alto e flexível (**C**), bem como estudar o reflexo da mão esquerda no salto dessa mão (**D**), foram exemplos constatados para essa categoria. Os exemplos de *explorar* sobre movimentos gestuais também foram vistos na prática de P13 acerca dos saltos (Figuras 77, **C**; Figura 78, **B**) em menor intensidade que para P17 (Figura 79), dando indícios que a atenção e/ou consciência cinestésica do pianista é um aspecto que se desenvolve com o aumento de expertise; ademais, parece que tal aspecto passa a acontecer com certa frequência (e/ou passa a ser visado) na prática pianística de forma tardia, ao menos após se alcançar um dado nível de expertise, conforme aqui observado; futuras pesquisas nesse âmbito podem detalhar como esses e outros exemplos das categorias psicossensoriais se desenvolvem e se intensificam em função do nível de expertise; nesse trabalho, constata-se que a categoria *explorar* se torna mais rica em ações empregadas assim como mais incidente e constante à medida que a expertise aumenta.

Outra perspectiva oportuna seria compreender o *explorar* como a elaboração de meios criativos de vencer desafios e alcançar os objetivos propostos, o que dialoga tanto com as proposições de Santos (2007) sobre a prática instrumental não se constituir apenas de ações aprendidas, mas também de atividades criativas que gerenciam a mobilização de conhecimentos (em termos de autorregulação e investigação nas situações de prática), como também dialoga com as proposições de Ericsson et al (1993) acerca da Prática Deliberada, na qual *explorar* se enquadraria no “desenvolvimento de tarefas específicas para superar os limites atingidos”; nesse sentido, vê-se que a *exploração* de meios criativos pode acontecer esporadicamente e minimamente para níveis mais elementares de expertise (intenção expressiva de P3, Figura 74), e tornar-se mais frequente e intensa ao passo que a expertise se desenvolve, (P13, Figuras 77 e 78; P17, Figuras 79), o que permite-nos assegurar algum nível de deliberação sobre esse aspecto para ambos: o que muda entre eles é a intensidade e constância com que *explorar* acontece em função do nível de expertise em que se encontram.

Assim como *explorar*, as categorias *repetir*, *isolar*, *alternar*, *ajustar* e *lapsos* também apresentaram-se de formas distintas na prática de P17 (Figura 79). Notam-se *repetições* de fragmentos motivicos e/ou curtos (c. 10-11, em **A**; t.1-2 do c. 48, em **D**), ou de trechos pequenos e/ou longos organizados conforme as delimitações estruturais da peça; também há

foco de atenção para todas as unidades, sob um trecho maior com vistas a atender mais de um aspecto por vez, assim como para P13 (Figuras 77 e 78), bem como *repetições* com a intenção de fixar/automatizar um dado *ajuste* ou para evidenciar a fluência num dado aspecto (c.39-40, em **C**). *Isolar* apresentou-se no estudo de mãos separadas, vozes separadas (como no c.39, **C**) e/ou sem pedal. *Alternar*, por sua vez, mostrou-se bastante diversificada: P17 *alterna* o andamento (devagar/rápido/apressando a cada repetição) e o ritmo (num grupo de quatro semicolcheias, intercala uma curta/uma longa, toca a primeira longa e as outras três curtas, ou subdivide as quatro semicolcheias em oito fusas; num grupo de duas semicolcheias subdivide o tempo em quatro fusas em ritmo pontuado [curta-longa] ou em oito semifusas) em todo o estudo; P17 também *alterna* a articulação entre as vozes (voz superior em *legato* e inferior em *staccato*, vice-versa, ou ambas em *staccato/non legato* nas indicações de *legato*, em **B**), ou nos fins de cada compasso e/ou desenhos rítmicos (tal como as respirações/cortes os c.11-23 ou entre os grupos de 6, 8 e 10 semicolcheias dos c.19-21, em **B**), bem como *alterna* a dinâmica (como em **B**, quando toca os c.11-15 ainda mais *piano*, mesmo com a indicação de *forte* no c.14). Nota-se que os exemplos de *alternar* continuam se expandindo em relação àqueles constatados na prática dos casos anteriores (Figuras 73-78), o que reforça a afirmação de que as categorias apresentam especificidades distintas à medida que a expertise aumenta. Acerca dos *ajustes*, notas, dinâmicas, planos sonoros/vozes (como ao enfatizar a voz superior da mão direita, c.11-12, Figura 79, **B**), fraseado, tempo e dinâmica (manipulação da agógica/*timing*) para enfatizar aspectos estruturais (inícios e fins de seções/frases, c.10-11, c.24-25 e c.48, **A**, **B**, **D**, respectivamente), bem como de articulação para exagerar/delinear o *legato* (c.10, **A**; c.12, **B**), são exemplos semelhantes àqueles constatados na prática de P13 (Figura 77); *ajustes* da articulação incluindo breves cortes/respirações para enfatizar esse aspecto (c.19-21, **B**) foram constatados apenas na prática de P17 (Figura 79). Por fim, *lapses* se apresentaram como erros de notas e “gagueira” na execução (acertando ou errando nota), bem como falhas na execução de notas (c.46-48, **D**) que anteriormente soavam precisas.

A prática de P17 da Sonata em Si menor S.178 de F. Liszt (Figura 80) apresenta apenas uma unidade (**A**), cujo foco de atenção é o trecho c.221-256, com a meta de tocá-lo com clareza e fluência; nela, P17 despense 18:01 minutos de prática e utiliza-se do procedimento *isolar* (mais) + *repetir* (menos) + *alternar* (ainda menos) + *explorar* (bem menos que *alternar*), um tanto similar àquele constatado nas unidades **B** e **C** da peça anterior (Figura 79) nas quais o participante investe 13:08 e 13:12 minutos de prática, respectivamente. O emprego de um procedimento similar (só não igual pela distância entre

alternar e isolar) para uma margem de tempo próxima (13 a 18 minutos) reforça a afirmação que a escolha do mesmo dá-se deliberadamente para P17 em função do tempo de prática/esforços que ele pretende investir, o que ainda permite-nos assegurar o nível distinto de expertise para esse participante em relação aos demais (P3, P9 e P13) uma vez que o evento constatado lhe é peculiar. No entanto, na relação *ajustar x lapsos*, esse procedimento não parece ser de todo eficiente, uma vez que as incidências de *lapsos* são significativamente superiores às de *ajustes*: *lapsos* = 88 e *ajustes* = 54 para **A** (Figura 80); ademais, se comparada com a peça anterior, o pico de *ajustes* nessa peça (Figura 80) não ultrapassa o total de 54 incidências, enquanto que na Figura 79, em **B**, o mesmo chega ao total de 70 incidências; nesse sentido, P17 não alcança total sucesso na identificação e resolução de erros, dando indícios que a prática de um expert não necessariamente é deliberada a todo tempo, tal como sustenta a literatura (ERICSSON, et. al, 1993; LEHMANN, SLOBODA, WOODY, 2007a).

Por outro lado, pode-se também cogitar subdivisões da unidade **A** (Figura 80) em três partes (**A1**, **A2**, **A3**), conforme ilustra a Figura 81; nelas, se identificam os procedimentos: *isolar* (mais) + *repetir* (menos) + *alternar* (ainda menos) + *explorar* (bem menos que *alternar*), para **A1** (similar àquele de **A** da Figura 80 e **B** e **C** da Figura 79); *repetir* (mais) + *isolar* e *alternar* (iguais) + *explorar* (bem menos) para **A2**; *alternar* (mais) + *repetir* (menos) + *isolar* (ainda menos), sem *explorar*, para **A3**. Mesmo em subunidades (Figura 81) com procedimentos distintos, o que se constata é que as incidências de *ajustes* continuam inferiores às de *lapsos*, sugerindo que os procedimentos adotados não são plenamente eficientes na identificação e resolução de erros. O fato é que essa sessão de prática (Figura 80) contém apenas uma unidade estabelecida conforme a meta do participante, e isso impede a constatação e comparação de mesmos/outros procedimentos, o que ainda dificulta assegurar completamente a constatação anterior sobre ausência parcial de deliberação. Mesmo não vista nos procedimentos adotados para essa peça (Figuras 80 e 81), a deliberação de P17 é percebida em outros aspectos da prática deliberada de Ericsson et al (1993): (1) no estabelecimento de meta, ao perseguir clareza e fluência na execução do trecho c.221-256 em toda a sessão de prática; (2) no desenvolvimento de tarefas para superar os limites atingidos, visto quando P17 excede seus limites ao ousar acelerar o andamento ao máximo durante a execução do trecho, o que talvez justifique a alta incidência de *lapsos* em função da alta velocidade na execução dos eventos musicais.

De acordo com as Figuras 80 e 81, P17 *repete* trechos curtos/longos conforme as delimitações estruturais da peça e com foco de atenção (que atende mais de um aspecto por vez), *repete* com a intenção de fixar/automatizar um dado *ajuste* ou para evidenciar a clareza e fluência num dado aspecto (como nos c.239-255, **A2**, Figura 81), tal como anteriormente, porém, não se constata *repetições* de pequenos fragmentos motivicos para essa peça. *Isolar* ocorre da mesma forma que anteriormente, no estudo de mãos/vozes separadas e/ou sem pedal, assim como *alternar*, nas variações de andamento (lento/rápido/apressando) e de ritmo, especificamente: P17 transforma os intervalos de oitavas dos c.221-225 em arpejos com três notas descendentes; nos intervalos de oitavas dos c. 226-227, as duas colcheias do tempo 2 e 4 dos c.226-227 tornam-se semicolcheias, enquanto que o ritmo de duas colcheias do c.228 é substituído por uma colcheia pontuada e semicolcheia; em seguida, o mesmo acontece para os tempos 1 e 3 desses compassos e o ritmo das duas colcheias do c.228 é substituído por uma semicolcheia e uma colcheia pontuada; nos c.226-229, P17 exclui as pausas e toca as semicolcheias como tercinas; nos c.226-231 exclui a última semicolcheia de cada tempo, tocando apenas as duas primeiras semicolcheias (e pausa) e acentuando os intervalos de sexta/sétima desses compassos, todas constatadas em **A1** (Figura 81; marcar a pulsação com o pé em **A3** (Figuras 81) foi o único exemplo de *alternar* não percebido na peça anterior (Figura 79). *Explorar* novamente esteve associado às experimentações e descobertas de movimentos/gestos físicos necessários para alcançar a execução desejada das suas intenções musicais, e/ou para evitar/aliviar tensões físicas, vistas em movimentos como se “empurrasse” os intervalos de oitavas (c.226-228, **A1**, Figura 81), movimentos de punho (ora mais flexível, assim como o polegar) apoiando cada nota (**A2**, Figura 81) ou movimento de impulso para realizar o grupo de oito notas num mesmo gesto físico (**A2**, Figura 81, c.232-235). Acerca dos *ajustes*, notas, dinâmicas, fluência, tempo e dinâmica (manipulação da agógica/*timing*, c.222-224, **A1**, Figura 81), fraseado (como quando estuda a passagem da mão direita por debaixo da esquerda no t.4 do c.250, de forma que a linha melódica soe contínua durante a troca das mãos, **A2**, Figura 81), acento para reforçar a pulsação do t.4 do c.250 (**A2**, Figura 81), bem como caráter (quando toca os c.221-256 em **A3**, Figura 81), foram exemplos constatados para essa categoria, sendo a última identificada apenas nessa peça. *Lapsos* se apresentaram como erros/esbarros de notas, ou e “gagueira” na execução. Com exceção de *alternar* e *ajustar* que apresentaram maneiras de utilização distintas, as outras categorias apresentaram-se menos específicas para essa peça (Figuras 80 e 81) se comparadas à peça anterior (Figura 79), sugerindo que a percepção de P17 em considerar essa peça como sendo a menos desafiadora influenciou na sua prática, reforçando a colocação anterior acerca da impressão do desafio ser um

fator de impulso na diversificação da prática para níveis mais elevados de expertise, visto que a diversidade de maneiras de empregar uma mesma categoria parece diminuir na peça menos desafiadora de P17 (Figuras 80 e 81).

3.3.1.1 Considerações sobre os Procedimentos

Os procedimentos adotados pelos participantes e a eficácia dos mesmos demonstram a complexidade da prática na sua relação com os diferentes níveis de expertise. Um dos aspectos de deliberação percebidos nessa relação diz respeito aos exemplos encontrados nas categorias, as quais tendem a adensar em quantidade e variedade à medida que a expertise aumenta; para algumas, esse adensamento é considerável, já para outras, nem tanto. As Figuras 82 a 87 sintetizam em esquemas os exemplos constatados nos casos em questão: lê-se de baixo para cima (conforme indica a seta vertical), nas quais os exemplos presentes desde a prática de níveis elementares de expertise situam-se na parte inferior, enquanto que àqueles observados entre níveis mais intermediários e avançados situam-se em ordem crescente até a parte superior. Ademais, constatou-se que alguns exemplos podem desenvolver-se à medida que a expertise aumenta; nos esquemas, esse desenvolvimento é indicado por setas horizontais (\leftrightarrow):

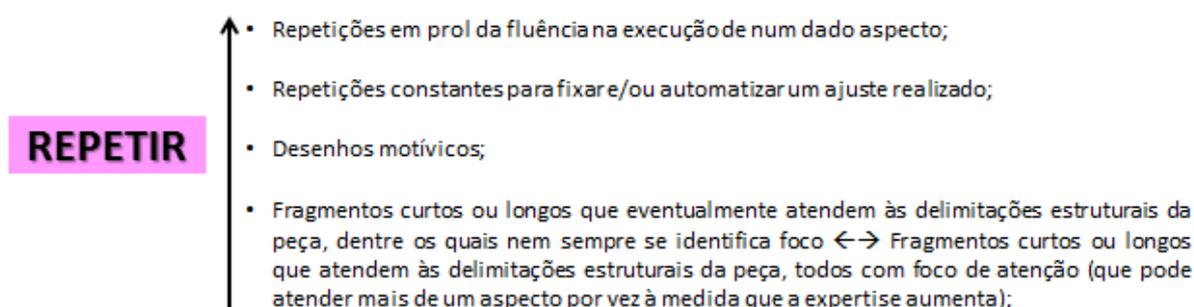


Figura 82 – Esquema dos exemplos de *repetir*

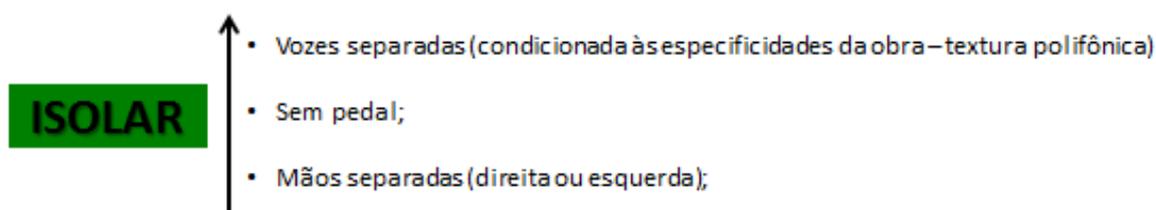


Figura 83 – Esquema dos exemplos de *isolar*

ALTERNAR

- Dinâmicas;
- Articulação \leftrightarrow Articulação entre vozes \leftrightarrow Articulação para delinear estruturas (frases, grupos de figuras);
- Ritmo: dobrar, subdividir, intercalar figuras pontuadas, omitir e/ou substituir figuras (ex.: tercinas em vez de semicolcheias) \leftrightarrow maior variedade de combinações com a expertise;
- Marcar a pulsação com o pé \leftrightarrow Marcar a pulsação com o pé e estalos de dedos;
- Acordes e progressões harmônicas; Registro do piano;
- Andamento (devagar/rápido/apressando) \leftrightarrow Andamento para enfatizar uma dada textura;

Figura 84 – Esquema dos exemplos de *alternar*

EXPLORAR

- Movimentos/gestos físicos específicos para realizar as intenções musicais, e/ou para evitar/aliviar tensões físicas (rotação de punho, apoio de braço, flexibilizar braços/punhos/cotovelos, articulação dos dedos, agrupar notas num único gesto físico [impulso], etc.)
- Meios de facilitar a execução (ex.: distribuir notas entre ambas as mãos) e/ou sanar uma dificuldade técnica específica (ex.: tipo de toque para notas repetidas, movimentos de deslocamento da mão e reflexo para realizar saltos);
- Aspectos expressivos indicados na partitura manipulando o tempo [rubato] (ex.: ritardando, sumindo, smorzando) e a dinâmica (ex.: articulação em legato por meio da dinâmica);

Figura 85 – Esquema dos exemplos de *explorar*

AJUSTAR

- Métrica (ênfase no tempo forte); caráter;
- Acentos, registro, agógica/timing (enfatizar estruturas ou soar mais “improvisado”);
- Articulações \leftrightarrow articulações (cortes/respirações entre grupos de notas), dedilhados, ritmos, planos sonoros, clareza (acurácia), fluência, fraseado;
- Notas; dinâmicas; tempo;

Figura 86 – Esquema dos exemplos de *ajustar*

LAPSO

- Ignorar ou omitir notas, errar o registro, aumentar ou encurtar a duração das figuras musicais;
- Falhas na articulação (ex: perder o *legato*), perda de fluência;
- Erros de notas; “gagueira” (acertando ou errando a nota);

Figura 87 – Esquema dos exemplos de *lapso*

Os exemplos aqui identificados não estão restritos a um dado nível, mas podem perpassar níveis diferenciados: *ajustar* notas, dinâmicas e tempo, *lapses* em forma de “gagueira na execução”, *alternar* o andamento (devagar/rápido/apressando), e *isolar* estudando de mãos separadas foram exemplos constatados não só na prática de P3, mas também na prática dos demais participantes. No entanto, níveis mais avançados de expertise apresentaram maior variedade para uma mesma categoria: *ajustes* de agógica/*timing* para enfatizar estruturas musicais, por exemplo, foram vistos apenas na prática de P13 e P17. As práticas de P13 e P17, contudo, não apresentaram todos os exemplos aqui descritos, bem como houveram exemplos constatados apenas na prática de um participante, (como no caso de P9, o único a *alternar* o registro do piano na prática da Sonata KV310/Allegro maestoso); isso sugere que os exemplo/possibilidades de cada categoria podem estar sujeitas a imaginação e criatividade do pianista, e não apenas condicionadas ao nível de expertise. Nesse sentido, alguns fatores influentes nesses exemplos foram também observados, tais como as especificidades da obra praticada e os objetivos do sujeito para com a mesma, especificamente para as categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar*: *isolar* vozes, por exemplo, é possível apenas quando a peça apresenta uma textura polifônica; *repetir* podem ter finalidades distintas, como adquirir fluência na execução, ou automatizar um dado ajuste, assim como, *isolar* o pedal pode não acontecer se a sonoridade almejada é dependente desse recurso do instrumento, tal como visto na prática da Balada op.10 n.3 de P9, ao visar uma sonoridade “misteriosa” e uma pedalização “enfazando timbre celestial”. Ademais, *explorar* foi a categoria que mais apresentou possíveis fatores influentes: especificidades de um dado estilo/compositor, impressão do participante em relação à obra (se mais ou menos desafiadora, para níveis mais elementares de expertise), estágio da prática em que a obra se situa, objetivos do sujeito para com a obra (técnicos-motores/expressivos-interpretativos), características individuais do participante, e nível de expertise do pianistas.

Outro aspecto de deliberação percebido na prática pianística diz respeito ao como os participantes encadeiam as categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar* em forma de procedimentos, de acordo com seus níveis de expertise. As Figuras 88 a 91 sintetizam os encadeamentos recorrentes (que ocorreram em toda a sessão ou na maioria das unidades) nas práticas de P3, P9, P13 e P17, respectivamente:

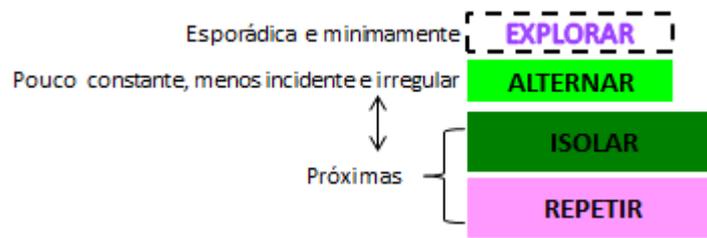


Figura 88 – Procedimentos recorrentes de P3

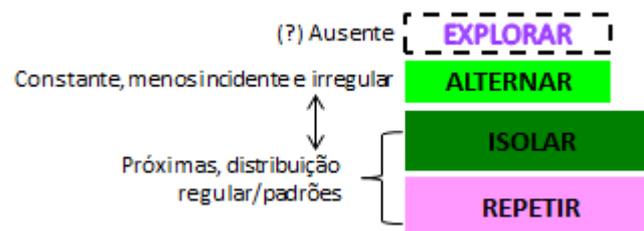


Figura 89 – Procedimentos recorrentes de P9

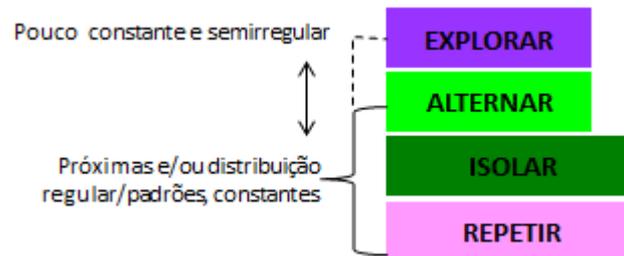


Figura 90 – Procedimentos recorrentes de P13

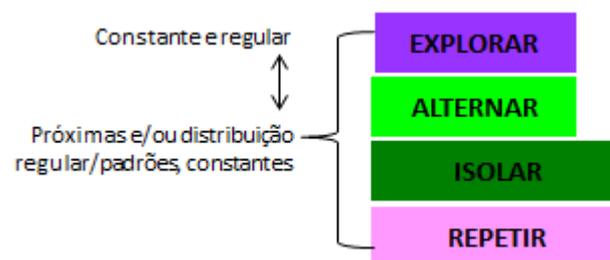


Figura 91 – Procedimentos recorrentes de P17

Para níveis mais elementares de expertise (Figuras 88 e 89), o procedimento mais rudimentar (quicá o aprendizado por primeiro e/ou mais arraigado da prática pianística) é a

combinação *repetir + isolar*, que apresentaram incidências próximas na prática de P3 e P9: para P3, em todo o estudo da Sonata KV545/Allegro (Figura 73) e em três unidades da Consolação S.172 III (Figura 74); para P9, em todo o estudo da Sonata KV310/Allegro maestoso (Figura 75) e em três unidades da Balada op.10 n.3 (Figura 76). O uso constante dessa combinação indica que há uma sistematização mínima sobre como estudar na prática de níveis mais elementares de expertise, uma deliberação incipiente. A sutil diferença da prática de P9 em relação à P3 encontra-se no fato de que, para P9, essas duas categorias são distribuídas com certa regularidade, formando padrões, ora *isolando* mais e *repetindo* menos (Figura 75), ou o contrário (Figura 76); isso sugere que ambas as categorias passam a ser distribuídas deliberadamente à medida que a expertise aumenta. *Repetir + isolar*, nas práticas de P3 e P9 (Figuras 88 e 89), também são acompanhadas da categoria *alternar*: para P3, *alternar* nem sempre é constante em todas as unidades (Figuras 73 e 74), para P9, é mais frequente por estar presente em todas (ou quase) as unidades (Figura 75 e 76), bem como mais diferenciado em sua forma de se apresentar; para ambos, *alternar* é menos incidente e distribuído irregularmente em relação à *repetir + isolar*, e, quando torna-se mais incidente, pode ainda quebrar a relação de equilíbrio entre as outras duas categorias (Figura 74, C; Figura 76, D). Parece haver um procedimento emergente e em desenvolvimento ao considerarmos essas três categorias conjuntas, *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos), porém, não há uma sistematização tão sólida quanto a combinação *repetir + isolar*, visto que *alternar* apresenta-se de forma irregular em relação à essas duas. Vê-se, ainda na prática desses participantes, a quebra do equilíbrio entre *repetir + isolar* (Figura 74, C; Figura 76, D), e a omissão da categoria *isolar* (Figura 74, B e E; Figura 76, C), porém, em menor recorrência. *Explorar*, por sua vez, não é uma categoria recorrente na prática de P3 e P9: para P3, essa categoria ocorre apenas em uma peça (Figura 74), enquanto que para P9, não ocorre em nenhum momento (Figuras 75 e 76); isso sugere *explorar* não necessariamente se agrupa às outras três categorias para compor um procedimento habitual entre níveis mais elementares de expertise, mesmo que possa acontecer de forma esporádica e mínima (pouco incidente) eventualmente.

Na prática de níveis mais elevados de expertise, P13 e P17 (Figuras 90 e 91), também nota-se o encadeamento recorrente das categorias *repetir + isolar + alternar*; porém com algumas diferenças: ao invés da combinação *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos) vista nas práticas de P3 e P9, observa-se certa proximidade das três categorias conjuntas em termo de incidências (Figura 77, A-C; Figura 79, A; Figura 80; Figura 81, A2, A3), bem

como certo distanciamento, porém, com uma distribuição regular em forma de padrões que se repetem ao longo da prática (Figura 78, **A-D**; Figura 79, **A e D, B e C**; Figura 80 – padrão semelhante ao **B e C** da Figura 79, ou ao **A1**, da Figura 81), o que sugere deliberação na distribuição das categorias à medida que a expertise aumenta. Observa-se, também nesses encadeamentos regulares (Figuras 77-81), que a categoria *alternar* está mais contrabalanceada em relação a *repetir* e *isolar*, embora continue menos incidente que as outras duas (tal como para P3 e P9); em menor recorrência, vê-se a distribuição irregular dessas três categorias (Figura 77, **D e E**; Figura 81, **A2 e A3**). Além disso, *explorar* passa a ser mais presente na prática desses participantes: para P13, *explorar* não é constante em todas as unidades (Figuras 77 e 78), mas ocorre em ambas as peças, seja irregularmente (Figura 77) ou regularmente (Figura 78) em relação às outras três categorias; para P17 (Figuras 79 e 80), *explorar* é constante em todo o estudo e está distribuído de forma regular, integrando padrões com as outras três categorias; para ambos os participantes, *explorar* é menos incidente que *repetir* e *isolar*, bem como pode estar próxima e regular em relação ao *alternar* (Figura 78, **B e C**; Figura 79, **A e D**), ou distante e regular (Figura 79, **B e C**; Figura 80; Figura 81, **A1**), ou ainda, distante e irregular (Figura 77, **C**; Figura 81, **A2**). Isso sugere que, com o desenvolvimento da expertise (P13 e P17), *explorar* integra um procedimento habitual das quatro categorias conjuntas, o qual se torna ainda mais frequente (P17) e regular em relação à *repetir*, *isolar*, *alternar*, quanto maior o nível de expertise do pianista.

Em suma, os procedimentos recorrentes adotados pelos participantes revelam a estruturação de suas práticas acerca do como estudar, e como essa estruturação se desenvolve com a expertise: inicialmente, *repete-se* e *isola* com certo equilíbrio, e se *alterna* menos; ao passo que a expertise aumenta, *repetir*, *isolar* e *alternar* passam a ser distribuídas com certa regularidade (por distanciamento ou proximidade) e *explorar* é somada ao trio, inicialmente de forma semirregular e pouco constante, posteriormente, de forma regular e constante. Em relação à prática deliberada de Ericsson et al (1993), essa sistematização atende a um de seus aspectos em termos da prática ser uma atividade altamente estruturada: o mais alto nível de estruturação percebido foi constatado na prática de P17 (Figura 79), na qual as quatro categorias foram distribuídas regularmente de acordo com o tempo de prática despendido; no entanto, mesmo os níveis mais elementares e intermediários de expertise (P3 e P9) mostraram alguma sistematização elementar desses procedimentos em suas práticas; isso sugere que não se chega à um alto nível de estruturação com um passe de mágica, mas sim que há um desenvolvimento da mesma, um caminho a ser percorrido acompanhado da expertise.

3.3.2 Simulação da Performance

A simulação da performance, ou parte dela, é aqui vislumbrada na categoria *testar* e corresponde a execução de um dado segmento da obra ou da obra na íntegra por uma única vez. Nesse sentido, poderíamos entender *testar* como um procedimento da prática, pois condiz a uma ação relacionada ao “como” estudar, nesse caso, ao como estudar a execução ininterrupta, tal como esperado numa performance; no entanto, seu cunho performático parece dissociá-la dos procedimentos habituais resultantes da interação entre *repetir*, *isolar*, *alternar*, e *explorar*, visto que a relação de *testar* com essas categorias parece não integrar a formação de padrões congruentes em termos de proporção/equilíbrio e/ou proximidade/distanciamento; por essa razão, *testar* será discutida em separado.

Na prática de P3, *testar* é a primeira ação realizada nas sessões gravadas de ambas as peças e ocorre como a execução completa de um movimento (Figura 73, **A**) ou obra (Figura 74, **A**) para checar a memorização, visto que o participante não olha para a partitura em nenhum momento (mesmo com esta aberta sobre o piano), e/ou selecionar segmentos a ser estudados em seguida. Essa categoria apresenta-se minimamente incidente e parece contribuir para a manutenção da atenção de P3 na prática da Sonata KV545/Allegro, visto que não há dispersões para as unidades em que *testar* está presente (Figura 73, **A** e **B**). Também nessa Sonata (Figura 73, **B**), *testar* consiste em reintegrar dois compassos (c.13-14), estudados em separado, num segmento maior (c.13-47), avançado na execução até encontrar um novo aspecto a ser estudado.

Semelhante à P3, na prática de ambas as peças de P9 (Figuras 75 e 76) nota-se que *testar* contém incidências mínimas, porém ocorre em quase todas as unidades: na Sonata KV310/Allegro maestoso (Figura 75), consiste em executar um trecho maior na íntegra (c.1-22 em **B**, **C** e **D**; c.13-19 em **C**) para reintegrar e/ou avaliar os aspectos estudados em separado anteriormente, bem como em avançar na execução até identificar um novo aspecto a ser trabalhado (**D**, c.22-31); na Balada op. 10 n.3 (Figura 76), os propósitos são os mesmos (reintegrar/avaliar um grande trecho estudado em fragmentos em **B**, c. 62-95 e em **D**, c. 96-127; avançar na execução para identificar um novo foco, em **A**, c.46-69), acrescidos da verificação da memorização de um trecho (**C**, c.46-95) ou da obra na íntegra (c.1-62 em **E**).

Para P13, *testar* inclui propósitos semelhantes àqueles dos casos anteriores: execução completa da obra (Figura 77, **A**) para checar a memorização e/ou selecionar segmentos a ser

estudados em seguida; execução de um novo trecho para delimitar quais aspectos trabalhar (Figura 77, **D** – c.117-127, **E** – c.150-163; Figura 78, **B** – c.39-51, **D** – c.149-160); reintegrar e/ou avaliar os aspectos estudados em separado anteriormente dentro de um trecho maior (Figura 77, **C** - c. 41-47, 51-60; Figura 78, **A** - c.1-19, **B** – c.39-82), avançando na execução até identificar um novo foco (Figura 77, **B** - c. 6-25, 26-41; **D** – c.60-116; **E** – c.126-139, 134-150; Figura 78, **A** – c.16-36, **C** – c.82-107, 118-132), ou iniciando em compassos anteriores àqueles trabalhados em separado (Figura 77, **C** – c.41-43/39-43, 43-59). A sutil diferença encontra-se no fato que *testar* ocorre em todas as unidades de sua prática, bem como mostra-se um pouco mais incidente (embora o pico de incidências não ultrapasse o total de 4 e 3, (Figuras 77 e 78, respectivamente), sugerindo que essa categoria pouco se adensa em função a expertise.

Também na prática de P17 (Figuras 79, 80, 81) *testar* ocorre em todas as unidades e não se observa adensamento substancial para essa categoria, visto que o pico de incidências não ultrapassa o total de 2 (Figura 79). Ademais, as finalidades das simulações da performance são as mesmas dos casos anteriores: reintegrar e/ou avaliar os aspectos estudados em separado anteriormente dentro de um trecho maior (Figura 79, **B** – c.17-25, 11-19, **C** – c. 36-44, **D** - 44-49), avançando na execução até identificar um novo foco (Figura 79, **A** – c.8-16, **C** – c.40-47); a sutil diferença é observada quando P17 toca os c.232-256 da Sonata em Si menor (Figura 80, **A**, Figura 81, **A2**) num andamento bastante rápido para reintegrar/avaliar esses aspectos e/ou experimentar os limites da velocidade de execução dos eventos musicais.

Em linhas gerais, *testar* apresentou-se de maneira muito semelhante para os quatro participantes (Figura 92) e parece funcionar como uma espécie de supervisão da prática para balizar o que já foi estudado e/ou o que se pretende estudar:

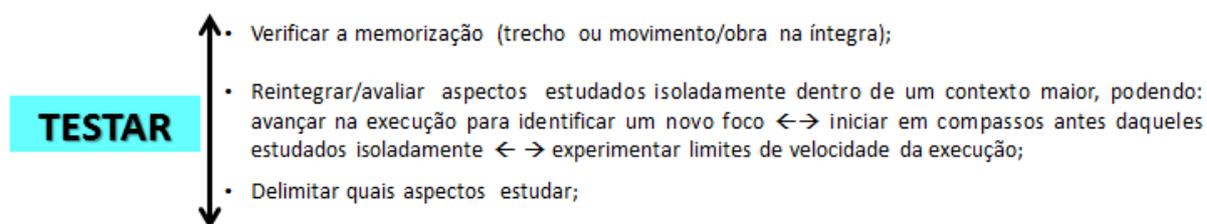


Figura 92 – Esquema dos exemplos de *testar*

Nota-se (Figura 92) que o desenvolvimento dos exemplos de *testar* ($\leftarrow\rightarrow$) é mínimo e foi constatado em casos particulares de níveis de expertise mais elevados (iniciar compassos

antes daqueles estudados isoladamente – P13; experimentar limites de velocidade de execução - P17); isso sugere que tal desenvolvimento está condicionado à expertise dos participantes para acontecer e/ou sujeito às influências de características/preferências individuais de prática. Ademais, o aumento das incidências e da frequência com que essa categoria ocorre nas práticas dos participantes é pouco expressivo, reforçando a afirmação anterior de que *testar* que pouco se desenvolve e se adensa em função da expertise e sugerindo, ainda, que a simulação da performance é uma ação pouco realizada na situação de prática.

3.3.3 *Desvios e limites da atenção aparentes*

De acordo com Sternberg (2010), atenção é o meio pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informações a partir da enorme quantidade de informações disponíveis por meio dos sentidos, da memória e de outros processos cognitivos, uma tomada de posse pela mente que implica se afastar de algumas coisas para lidar efetivamente com outras. Na prática pianística, as informações processadas pelos participantes dessa pesquisa dizem respeito às obras praticadas e fatores pertinentes à execução das mesmas (ver distribuição de focos de atenção contidos nas Figuras 73 a 81); entretanto, alguns eventos aqui constatados parecem desviar e/ou redirecionar a atenção dos participantes para outras informações que não essas, interrompendo um dado foco de atenção em detrimento de outro foco que afeta diretamente no resultado sonoro; tais eventos estão contemplados nas categorias *parar* e *dispersar* (eventualmente *lapsos*⁴³), e serão discutidas a seguir.

Na Sonata KV545/Allegro (Figura 73), *parar* está presente em quase todas as unidades (ao menos uma vez) para realizar anotações na partitura (**A**, **E**), olhar a partitura (**C**), ou para ambas as ações (**E**); apenas em **C** *parar* está vinculada a alguma *dispersão*, visto que P3 para de tocar para coçar a perna e tocar alguns acordes aleatoriamente não relacionados à obra em questão. As demais *dispersões* não necessariamente interrompem a execução, mas apresentam-se como desvios de atenção que resultam em mudanças no produto musical, a saber: tocar aleatoriamente elementos/materiais musicais desconexos da música praticada (*trillo* em **C**, escalas em movimentos descendentes em **D**, arpejos em **F**), tocar notas a mais além daquelas indicadas na partitura (**D**, **F**), tocar um dado trecho (a partir do c.65) uma

⁴³ O *lapso* não se caracteriza especificamente como um desvio da atenção, pois quando este ocorre não há uma mudança de foco, mas sim uma ruptura do mesmo que é imediatamente reestabelecida (ou tenta-se imediatamente restabelecer). No entanto, uma alta incidência de *lapsos* acompanhada de desvios (*parar* e/ou *dispersar*) pode sugerir que a atenção encontra-se fragilizada; por essa razão, *lapsos* complementarão a discussão dos resultados acerca dos desvios e limites da atenção.

oitava abaixo e não perceber tê-lo feito (**E**). É curioso observar que as *dispersões* têm seu pico de incidências em **C**, unidade na qual P3 começa a tocar trechos aleatórios em que não se identifica foco de atenção; também nessa unidade (**C**) encontra-se o pico de *lapses* e é onde *parar* está associada à *dispersão*. Em outras palavras, a atenção de P3 parece estar mais fragilizada em **C**, após decorrido 6:35 minutos de prática (aproximadamente), e daí em diante parece continuar instável, visto que as *dispersões* se prolongam até o final da sessão de prática.

Na Consolação S.172 III (Figura 74), *parar* é frequente ao longo do estudo para organizar as partituras (**A, B, F**), olhar e fazer anotações na partitura (**E**), e para *dispersar* tocando arpejos/progressões aleatórias (**D**) ou estalando os dedos (**E**). Também outras *dispersões* foram constatadas durante a execução: tocar notas a mais (**A**), omitir notas (**A, B**), tocar uma oitava abaixo e não perceber tê-lo feito (**B**), tocar notas, arpejos e progressões desconexos da música praticada (**C, D, F**). Nota-se que as *dispersões* são frequentes ao longo de todo o estudo, e, semelhante à peça anterior, há um pico de incidências para *dispersões* e *lapses* (**B**) em trechos em que não se identifica foco, o que novamente apontam um momento de maior instabilidade na atenção de P3 (**B**) após os 9:13 minutos de prática. Ademais, a constância das categorias *parar* e *dispersar* também dão indícios que a atenção de P3 é instável durante todo o estudo, aparentemente até mais que na sessão anterior (Figura 73); no entanto, a relação *lapso x ajustes* (tratada no item 3.3.1) aponta que P3 obteve mais sucesso na prática da Consolação S.172 III (Figura 74) do que na Sonata KV545/Allegro (Figura 73), dando indícios que uma atenção instável durante o estudo não necessariamente prejudica os resultados da prática, ao menos não drasticamente. Futuras pesquisas podem averiguar quais os efeitos e causas da instabilidade da atenção na prática pianística.

Semelhante à P3, *dispersar* ocorre na prática de P9 por omissão de notas (Figura 76, **C**, c.79), ou por tocar notas erradas sem perceber tê-lo feito (Figura 76, **D**, linha do baixo, c.108-111, e c.111, ao trocar o acorde de mi menor por um acorde de dó maior); em outros momentos, *dispersar* tem relação com *parar*, como quando P9 interrompe a execução para mexer no celular (Figura 75, **E**; Figura 76, **D**); olhar a partitura (Figura 75, **E**) e tirá-la do piano (Figura 76, **D**) são exemplos constatados em *parar* desvinculados da *dispersão*. No entanto, há uma diferença significativa na frequência dessas categorias na prática de ambos os participantes: para P3 (Figuras 73 e 74), *parar* e *dispersar* estão presentes na maior parte das unidades, enquanto que para P9 (Figuras 75 e 76) estão restritas apenas a uma ou duas (Figura 75, **E**; Figura 76, **C** e **D**, respectivamente); isso sugere que a atenção de P9 é mais estável ao longo de todo estudo. Por outro lado, cabe aqui ressaltar que em uma das peças (Balada op.10

n.3 Figura 76) P9 negligenciou a pulsação (batida) do metrônomo (o que sugeriria *dispersão*), um recurso utilizado pelo participante como um “plano de fundo” na prática dessa obra, visto que constantemente o desconsiderava ao tocar sem sincronia com o mesmo. Nesse caso, pode-se ponderar que há uma dissociação da sensação interna da pulsação do participante com a pulsação externa do metrônomo, ou ainda, supor que P9 encontra-se num estado *flow*⁴⁴, pois demonstra envolvimento com a tarefa a ponto de ignorar o metrônomo por completo, por este ser um recurso externo à execução. Contudo, essa assincronia não parece ser uma *dispersão* constante, visto que não há perda de foco de atenção na obra praticada ou resultados que impliquem mudanças significativas no produto musical, uma vez que o participante obtém mais sucesso nessa obra do que na anterior (Figura 75) em termos de *ajustes*. Nota-se, ainda, que a atenção de P9 torna-se acentuadamente fragilizada à medida que se aproxima do final da sessão e/ou ao despende maior tempo de prática numa mesma unidade, conforme visto na Sonata KV310, ao investir 9:56 minutos na unidade **E** (Figura 76, onde também há mais incidências de *lapses*) e na Balada op.10 n.3, ao investir 11:48 minutos na unidade **D** (Figura 76, com aumento de *lapses*), considerando, ainda, que já houvera indícios de instabilidade desde as *dispersões* em **C** (Figura 76) dessa última peça. Essa relação da fragilidade da atenção com maior tempo de prática não é percebida nas peças de P3, visto que em **A** (Figura 74), onde ele investe 9:13 minutos, as *dispersões* e *lapses* são inferiores às de **B** (Figura 74), onde investe 2:42 minutos, por exemplo; ademais, o marco de maior instabilidade da atenção P3 estão em unidades em que ele toca trechos aleatórios sem foco sobre o quê estudar (Figura 73, **C**; Figura 74, **B**), e não em unidades próximas ao fim da sessão de prática, como para P9. Em suma, parece haver um momento da prática (unidade) em que a atenção torna-se acentuadamente fragilizada, um marco de instabilidade inerente aos limites cognitivos humanos; contudo, o momento em que esse marco acontece na sessão de prática é imprevisível, e pode variar de pessoa para pessoa, assim como as possíveis causas que os provocam (para P3, trechos aleatórios; para P9, tempo de prática). Ademais, variações de maior ou menor instabilidade da atenção ao longo da prática parecem depender das características individuais dos participantes, da expertise dos mesmos, e/ou estar sujeitas aos intervenientes da situação da prática (tais como o dia/momento em que a prática ocorre, disposição, cansaço, ou humor do participante, etc.).

⁴⁴De acordo com Csikszentmihalyi (1991, p.3-4), *flow* (fluxo) é um estado de pleno envolvimento numa atividade na qual o sujeito vivencia uma situação de “experiência ideal”, uma imersão na tarefa que faz com que nada mais importe além daquilo que está sendo realizado: a experiência por si só é tão agradável que o sujeito a fará mesmo que lhe exija grande esforço para alcançar algo difícil e valioso, como por exemplo, dominar uma passagem musical complicada.

Na prática de Pour le Piano/Prelude (Figura 77), *parar* está presente em quase todas as unidades para organizar (**A**) e olhar partitura (**C**, **E**), ou *dispersar* enquanto P13 mexe no celular (**A**, **D**, **E**); tocar notas a mais são *dispersões* em **B** e **D** que não interrompem a execução. Também no Improviso op.90 n.1 (Figura 78) *parar* é frequente, com as seguintes nuances: marcar a pulsação com o pé (**A**, **B**), olhar a partitura (**B**), reger a cada dois tempos (**B**), balançar as mãos/braços no ar para aliviar e/ou evitar tensão (**C**, **D**), *dispersar* ao mexer no celular (**D**) ou *parar* de tocar porque alguém interrompe a gravação (**B**). Nota-se que a frequência dessas categorias na prática de P13 é, por vezes, semelhante àquela da prática de P3 (Figura 73 e 74), tal como visto para *parar* em ambas as peças (Figuras 77 e 78) e para *dispersão* em Pour le Piano/Prelude (Figura 77) em relação à Consolação S.172 III (Figura 74), dando indícios que a atenção de P13 é (quase) tão instável durante o estudo quanto a de P3, ao menos nessa última peça (Figura 77).

Por outro lado, a prática de P13 se assemelha à de P9 (Figuras 75 e 76) no que tange os momentos de maior instabilidade da atenção durante a prática: em Pour le Piano/Prelude (Figura 77), a alta incidência de *lapsos* em **C**, onde P13 investe mais tempo de prática (11:06 minutos), o pico de *dispersões* associada a categoria *parar* em **D**, associação também vista em **E** acrescido do aumento de *lapsos*, sugerem que a atenção de P13 tende a se fragilizar ainda mais à medida que se aproxima do final da sessão de prática; no Improviso op.90 n.1 (Figura 78) vê-se a relação da instabilidade da atenção com o maior tempo de prática em **B**, onde há *dispersão* e altas incidências de *lapsos* e *parar* no decorrer dos 9:52 minutos dessa unidade, como também nota-se relação de maior instabilidade com o final da sessão de prática, visto que em **D** há *dispersões*, pico de *lapsos*, além do fato que essa é a única unidade em que *parar* está associada à *dispersão*. Apesar da semelhança, a atenção de P13 parece ainda mais frágil do que à de P9 por apresentar mais momentos de instabilidade (Figuras 77 e 78), o que aparentemente descarta o papel da expertise nesse quesito e reforça a afirmação anterior de que as variações de instabilidade da atenção na prática pianística dependem das características individuais dos participantes; cabe aqui lembrar que P9 é um ano mais velho que P13 e, talvez a diferença de idade seja também um fator influente nesse quesito, fator este que pode ser averiguado em futuras pesquisas.

Na prática do Prelúdio op.23 n.9 (Figura 79) *parar* ocorre em quase todas as unidades (exceto em **A**) quando P17 balança as mãos/braços no ar para aliviar e/ou evitar tensão (**B**, **C**, **D**), ou quando interrompe o estudo e sai do piano por aproximadamente 15 segundos (**C**); *dispersar*, por sua vez, não apresenta relação com *parar*, e só ocorre durante a execução

quando P17 toca notas a mais (**C**) ou ignora dinâmicas que antes já realizava (em **D**, c.46-49). De forma semelhante, *parar* é frequente na prática da Sonata em Si menor S.178 (Figuras 80 e 81) para balançar as mãos/braços no ar para aliviar e/ou evitar tensão (Figura 81, **A1**, **A2**), mas também para organizar partituras (**A2**), fazer movimentos no ar tipo “garras” (**A3**), ou para *dispersar* ao mexer no celular (**A2**); ademais, outras *dispersões* são vistas durante a execução: ignorar pausas dos c.230-232 (**A1**), tocar notas a mais (**A2**), ou mudar a intenção inicial aparentemente sem se dar conta de tê-lo feito ao iniciar um trecho (c.221-247) enfatizando a clareza das notas em andamento lento e terminá-lo rápido com esbarros de notas constantes (**A3**). Também é possível observar algumas diferenças sobre a atenção de P17 na prática de ambas as peças: na primeira delas (Figura 79), as *dispersões* só aparecem após decorridos 15:18 minutos de prática, enquanto que na segunda (Figuras 80 e 81) essas estão presentes desde o início da prática (**A1**); ademais, na relação *lapsos x ajustes* nota-se que os momentos em que P17 mais erra do que acerta (*lapsos* maiores que *ajustes*) tardam a acontecer no estudo do Prelúdio (Figura 79, **C** e **D**), enquanto que na Sonata estes ocorrem desde o início até o final da sessão (Figuras 80, **A** e 81, **A1-A3**) dando indícios que a atenção de P17 é mais instável para essa última peça.

Tal com para P13, a prática de P17 também se assemelha em partes à de P9 no que diz respeito à instabilidade da atenção em relação ao tempo e final da prática. No Prelúdio op.23 n.9 (Figura 79), por exemplo, nota-se que a atenção do participante mostra-se acentuadamente frágil em **C**, onde há *dispersão* e mais incidências para *parar* e *lapsos*, bem como é onde P17 despende mais tempo de prática (13:12 minutos); ademais, parece que a atenção do participante permaneceu instável até o final da sessão (**D**), considerando a presença de *dispersão*. Na Sonata em Si menor S.178 (Figuras 80 e 81) também é possível observar essa relação de instabilidade com o tempo de prática, tanto considerando a sessão como uma única unidade (Figura 80, **A**) de 18:01 minutos, na qual *dispersar*, *parar* e altas incidências de *lapsos* estão presentes, ou dividindo-a em subunidades (Figura 81) das quais **A2** apresenta picos para essas três categorias em seus 9:04 minutos de duração. Por outro lado, também pode-se dizer que a prática de P17 da Sonata em Si menor S.178 (Figura 80 e 81) é tão instável quanto à de P3 na Consolação S.172 III (Figura 74), ou à de P13 em Pour le Piano/Prelude (Figura 77) dado as frequentes incidências para *dispersões*, *parar* e *lapsos* em todo o estudo; isso nos leva a descartar a influência dos fatores idade e expertise para esse quesito, e novamente reforça a afirmação de que as variações de instabilidade da atenção estão relacionadas às características individuais dos participantes e/ou das condições da

situação de uma dada prática. Ademais, também se identifica marcos de maior instabilidade na prática de P17 em **C** (Figura 79) do Prelúdio op.23 n.9, ou em **A** (Figura 80)/**A2** (Figura 81) na Sonata S.178: para essa última peça, o marco é visível desde o início da prática (Figura 80, **A**, desde 0 minutos, ou Figura 81, **A2**, após 4:54 minutos), enquanto que na primeira peça leva 15:18 para acontecer (Figura 79), reforçando sua imprevisibilidade durante a prática.

3.3.3.1 Considerações sobre os desvios e limites da atenção

Os aparentes desvios e limites da atenção dos participantes nas sessões de prática apresentaram resultados distintos em termos de expertise e características individuais; um desses resultados diz respeito aos exemplos constatados para as categorias *parar* e *dispersão*, sintetizados nas Figuras 93 e 94: lê-se de baixo para cima, nos quais os exemplos presentes na prática de níveis elementares de expertise situam-se na parte inferior, enquanto que àqueles observados entre níveis mais intermediários e avançados situam-se na parte superior; ademais, a seta bilateral (↕) indica exemplos comuns para a maior parte dos casos, enquanto que o símbolo de equivalência (≡) aponta exemplos relacionados a ambas as categorias:

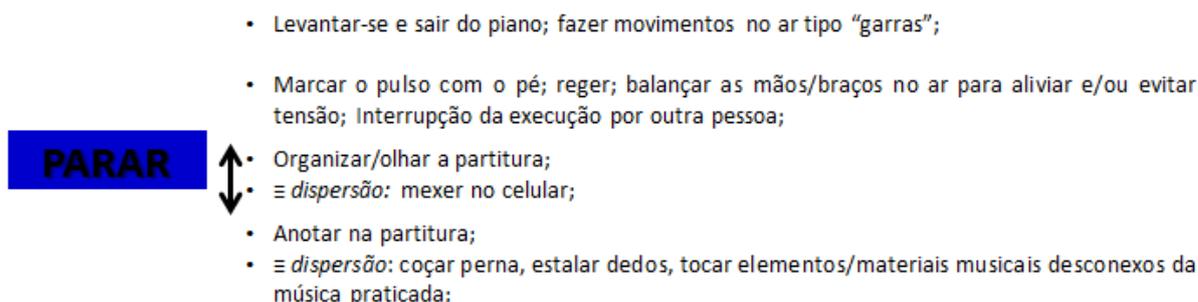


Figura 93 – Esquema dos exemplos de *parar*

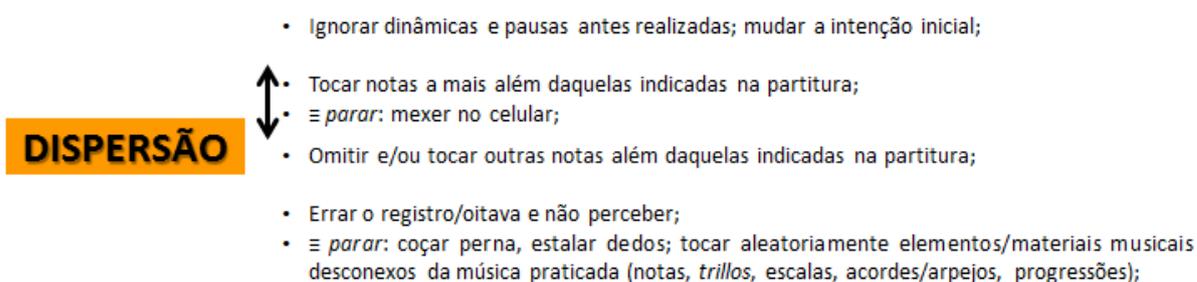


Figura 94 – Esquema dos exemplos de *dispersão*

A começar por aqueles indicados por setas bilaterais (\updownarrow) (Figuras 93 e 94), nota-se exemplos comuns das categorias *parar* e *dispersão* entre os diferentes níveis de expertise, tal como ocorreu com os exemplos de *testar* na simulação da performance (Figura 92). Com exceção de “balançar as mãos/braços no ar para aliviar/evitar tensão” da categoria *parar* (presente nas práticas de P13 e P17), os demais exemplos estiveram restritos à prática de um dado participante, isso é, não se repetiram entre os casos, sugerindo que tais exemplos estão relacionados às características pessoais dos mesmos, de uma dada situação de prática, ou ainda, que são próprios de um dado nível de expertise; no entanto, os dados dessa pesquisa não nos dão evidências suficientes para corroborar ambas as hipóteses (as quais podem ser investigadas em futuras pesquisas). Por outro lado, pode-se inferir que a expertise influencia as categorias *dispersão* e *parar*, se não totalmente, ao menos em partes: níveis mais elementares de expertise apresentam mais exemplos de *parar* associadas à *dispersão* (ver “ \equiv ” no Figura 93) do que os níveis avançados, visto que há apenas um exemplo de *parar* para *dispersar* (mexer no celular) na prática desses últimos níveis. Isso sugere que os exemplos das *dispersões* associadas a *parar* (ver “ \equiv ” no Figura 94) tendem a reduzir à medida que a expertise aumenta, assim como exemplos de *parar* para realizar ações relacionadas ao estudo (direta/indiretamente) tendem a aumentar em função da expertise (Figura 93). Em suma, os exemplos aqui identificados podem (ou não) estar restritos a um dado nível de expertise e/ou às características individuais dos participantes, bem como podem perpassar níveis diferenciados, ou ainda surgir após alcançar um dado nível de expertise (como visto em “balançar as mãos/braços no ar para aliviar/evitar tensão”/*parar* em P13 e P17). Diferente do que foi constatado em procedimentos e simulação da performance (ver “ \leftrightarrow ” nas Figuras 82-87 e Figura 92), nota-se que não houve desenvolvimento de um mesmo exemplo em função da expertise (Figuras 93 e 94), apenas maior (*parar*) ou menor (*dispersão*) variedade dos mesmos entre os casos observados.

Outro resultado acerca dos desvios e limites da atenção dos participantes diz respeito aos momentos de maior e menor instabilidade ao longo da prática, especificados na Tabela 8. A Tabela 8 aponta que a atenção dos quatro participantes tornou-se acentuadamente fragilizada em algum momento/unidade da sessão de prática, culminando num marco de instabilidade constatado nas altas incidências de *parar* e *dispersão* (eventualmente *lapses*): na prática de P3, os marcos foram identificados depois de decorridos 06:35 e 09:13 minutos, enquanto que para P9 e P13 esses demoraram um pouco mais para acontecer (12:34 e 14:50 min; 24:00 e 21:22 min, respectivamente); para P17, no Prelúdio op.23 n.9, o tempo de

prática decorrido até esse marco é inferior que àquele de P13, mas ainda assim é superior àquele de P3 e P9.

Tabela 8 – Índícios e marcos de instabilidade de atenção na prática dos participantes

Aluno/peça	Índícios de instabilidade da atenção (unidade/tempo decorrido/obs)	Marco de maior instabilidade da atenção (unidade/tempo decorrido/obs)
<i>P3 – Sonata KV545/ Allegro</i>	---	C – 6:35 min Unidade com trechos em que não se identifica foco
<i>P3 – Consolação S.172 III</i>	A – 0 min Instabilidade constante	B – 9:13 min Unidade com trechos em que não se identifica foco
<i>P9 – Sonata KV310/ Allegro maestoso</i>	---	E – 12:34 min Unidade com mais tempo de prática / fim da sessão
<i>P9 – Balada op.10 n.3</i>	C – 9:39 min	D – 14:50 min Unidade com mais tempo de prática próxima ao fim da sessão
<i>P13 – Pour le Piano/ Prelude</i>	A – 0 min Instabilidade constante, também associada ao maior tempo de prática em C	D – 24:00 min Unidade próxima ao fim da sessão
<i>P13 – Improviso op.90 n.1</i>	B – 5:52 min Instabilidade associada ao maior tempo de prática	D – 21:22 min Unidade final da sessão
<i>P17 – Prelúdio op. 23 n.9</i>	B – 2:10 min Instabilidade associada ao maior tempo de prática	C – 15:18 min Unidade com mais tempo de prática próxima ao fim da sessão
<i>P17 – Sonata em Si menor S.178</i>	A – 0 min Instabilidade constante	A – 0 min / A2 – 4:54 min Unidade/subunidade com mais tempo de prática próxima ao fim da sessão

Em outras palavras, o tempo decorrido até culminar nesse marco de instabilidade é maior para níveis mais elevados de expertise do que para aqueles mais elementares, dando indícios que a atenção torna-se pouco mais resistente à medida que a expertise aumenta no que tange atingir tal momento crítico da atenção. Por outro lado, na Sonata em Si menor S.178 (Tabela 8), nota-se que o marco de instabilidade da atenção de P17 leva menos tempo para acontecer do que para P3 (ambas as peças). Isso sugere que a atenção de um expert pode ser/estar ainda mais frágil do que àquela de um nível mais elementar de expertise, bem como aponta que tais limites da atenção são inerentes a todos os níveis e/ou relacionados às características pessoais dos participantes (ou ainda, sujeitos às condições da situação de prática).

Nesse sentido (Tabela 8), parece não haver um momento específico para esses marcos de instabilidade acontecerem, visto que para P17 (Sonata em Si menor S.178) esses são vistos

desde os minutos iniciais, enquanto que para P13 ocorrem mais próximos ao final da sessão (Pour le Piano/Prelude, 24:00 min; Improviso op. 90 n.1, 21:22 min). No entanto, a principal causa parece estar relacionada ao maior tempo de prática investido numa dada unidade (P9, P17), ou despendido ao longo de toda a sessão (próximos e/ou no final da prática - P9, P13, P17); ademais, também a ausência de foco sobre o quê estudar pode ocasioná-los, tal como visto na prática de P3 nas unidades em que toca trechos aleatoriamente (em ambas as peças), sugerindo, ainda, que essas causas podem variar em função da expertise, e/ou mudar a passo que a expertise se desenvolve.

No que tange as menores variações de instabilidade da atenção (constatadas na frequência das categorias *parar* e *dispersão* ao longo da prática, eventualmente *lapsos*) essas se mostraram distintas entre os participantes. De acordo com a Tabela 8, a atenção de P3, P13 e P17 mostrou-se instável desde o início para uma de suas peças (P3, Consolação S.172 III; P13, Pour le Piano/Prelude; P17, Sonata em Si menor S.178), enquanto que para a outra peça, essa manteve-se estável por mais tempo até surgir os primeiros indícios de instabilidade, (P13, Improviso op.90 n.1; P17, Prelúdio op.23 n.9), ou até atingir o marco de instabilidade (P3, Sonata KV545/Allegro). Um pouco diferente, a atenção de P9 manteve-se estável por mais tempo que para os demais participantes, mostrando primeiros indícios de instabilidade após decorridos 9:39 minutos na prática da Balada op. 10 n.3, ou após 12:34 minutos na Sonata KV310/Allegro maestoso (marco). Essas informações sugerem que as menores variações da instabilidade da atenção são distintas a cada sessão de prática e/ou obra praticada, bem como parecem estar mais relacionadas às características pessoais dos participantes do que ao nível de expertise dos mesmos. Nesse âmbito, (Tabela 8), a atenção de P3 e P9 mostrou-se mais estável para a peça considerada mais desafiadora (Sonatas KV545/Allegro e KV310/Allegro maestoso, respectivamente), visto que os indícios de instabilidade ocorrem mais tarde (nos marcos críticos) se comparados àqueles da peça menos desafiadora; para P13 (ambas as peças) e P17 (Preludio op.23 n.9), os primeiros indícios de instabilidade ocorrem em unidades que despendem mais tempo de prática. Essas informações sugerem que as causas que levam a essas menores variações de instabilidade da atenção parecem variar em função da expertise e/ou mudar a passo que a expertise se desenvolve, tal como constatado acerca dos marcos de instabilidade; ademais, essas informações também reforçam a afirmação anterior de que a impressão do desafio afeta a prática de níveis mais elementares de expertise (enquanto que para P13 e P17 não se identifica tal relação).

Em síntese, atenção pode oscilar em menor e maior grau ao longo da prática, resultando num marco crítico de instabilidade visível nas sessões dos quatro participantes. No que tange o “quando”, as menores variações parecem mudar a cada sessão de prática/obra praticada, e estão sujeitas às características pessoais dos participantes (P9 em relação aos demais participantes, ou instabilidade constante para P17 e P13 em relação à P3); no que tange ao “como” (causas), essas parecem relacionadas à expertise dos sujeitos (impressão do desafio para P3 e P9; maior tempo de prática para P13 e P17). Para os marcos críticos de instabilidade, o “como” também tem relação com a expertise (tempo de prática numa unidade/fim de sessão; ausência de foco sobre o quê estudar), enquanto o “quando” parece relacionado às características pessoais por ser imprevisível, mas também relacionado à expertise por possivelmente tardar a acontecer ao passo que essa aumenta (P3, P9, P13 em ambas as peças; P17 no Prelúdio op.23 n.9).

3.3.4 Esforço

Ao observarmos os picos de incidências para as categorias de procedimentos (*repetir, isolar, alternar, explorar*), o número de compassos praticados e o tempo de prática investido numa dada unidade (Figuras 73 a 81), nota-se que há um momento de maior intensidade da prática no qual os participantes parecem investir mais esforços e/ou energia em prol de seus objetivos; essa unidade é aqui designada como *unidade de maior esforço* (UME), detalhada na Tabela 9.

De acordo com a Tabela 9 e Figuras 73 e 74, as UMEs de P3 não são necessariamente aquelas em que há maior tempo de prática: nota-se, na Sonata KV545/Allegro, que as unidades **A**, **C** e **D** abrangem uma margem de tempo próxima, porém, a densidade dos procedimentos e os recortes trabalhado nessas unidades dão indícios que P3 investe mais esforços em dois compassos em **D** (c.50-51) do que em 12 ou mais compassos em **A** e **C**, respectivamente; algo semelhante também ocorre na Consolação S.172 III, visto que **A** é a unidade com mais tempo de prática, porém P3 parece investir mais esforços em quatro compassos da unidade **C** do que nos 31 compassos de **A**, conforme sugere a densidade de procedimentos de ambas.

Tabela 9 – Unidade de maior esforço na prática dos participantes

Participante/peça	Unidade de maior esforço (UME) / Foco de atenção	Duração (min) da Unidade de maior esforço	Tempo de prática (min) decorrido até a UME
<i>P3 – Sonata KV545/ Allegro</i>	D - Dedilhados (c. 50-51)	4:31 min	11:05 min
<i>P3 – Consolação S.172 III</i>	C - Sumindo (c.51-54)	3:18 min	11:55 min
<i>P9 – Sonata KV310/ Allegro maestoso</i>	E – Decodificação (c.22-27)	9:56 min	12:34 min
<i>P9 – Balada op.10 n.3</i>	D – Decodificação (c. 96-127)	11:48 min	14:50 min
<i>P13 – Pour le Piano/ Prelude</i>	C – Trecho (c.41-59)	11:06 min	12:54 min
<i>P13 – Improviso op.90 n.1</i>	B – Trecho (c.39-82)	9:52 min	5:52 min
<i>P17 – Prelúdio op. 23 n.9</i>	B – Trecho (c.11-23) / C – Trecho (c.30-49)	13:08 min/ 13:12 min	2:10 min/ 15:18 min
<i>P17 – Sonata em Si menor S.178</i>	A – Trecho (c.221-256)/ (A1) – Trecho (c.232-256) (A2) – Trecho (c.232-256)	18:01 min/ 4:54 min/ 9:04 min	0 min/ 0 min/ 4:54 min

É curioso observar que as UMEs de P3 são aquelas que sucedem os marcos de instabilidade da atenção (Tabela 8, **C** na Sonata KV545/Allegro; **B** na Consolação S.172 III) acarretados pela ausência de foco sobre o quê estudar (trechos aleatórios), conforme discutidos anteriormente: em outras palavras, o marco crítico de instabilidade da atenção parece agir como um fator de impulso para P3 que, ao perceber sua prática dispersa (e/ou desorientada), a intensifica agarrando-se em uma meta pontual (de dois a quatro compassos) para ali investir seus esforços e, quiçá “salvá-la”.

Entretanto, os resultados e efeitos dessa intensificação (Figuras 73 e 74) são distintos para ambas as peças de P3. Nota-se na Sonata KV545/Allegro que os *ajustes* em **D** (UME) são inferiores àqueles das unidades anteriores, bem como são inferiores aos *lapses* nessa unidade (**D**) e nas unidades seguintes, permanecendo em linha decrescente à medida que se aproxima no final da sessão; ademais, também a energia de P3 parece diminuir após a UME (**D**), visto que o tempo de prática e os procedimentos empregados em **E** e **F** são inferiores àqueles em **D**. Na Consolação S.172 III, os resultados parecem mais positivos: na UME (**C**) encontra-se o pico de *ajustes* e estes são mais incidentes que os *lapses* nessa unidade e na unidade seguinte (**D**), embora nessa última (**D**) os *ajustes*, o tempo de prática e os procedimentos empregados também diminuam, o que novamente reforça o declínio de energia

e sugere menos esforços empreendidos na(s) unidade(s) após àquela de maior esforço. Futuras pesquisas podem melhor investigar os efeitos e resultados da UME ao longo da prática.

Semelhantes àquelas de P3, as UMEs de P9 (Tabela 9; Figuras 75 e 76) podem apresentar uma intensificação da prática em um recorte de poucos compassos (seis compassos em **E**, Sonata KV310/Allegro maestoso); no entanto, os marcos de instabilidade da atenção não antecedem às UMEs, como para P3, mas sim situam-se nessas mesmas unidades (**E**, Sonata KV310/Allegro maestoso; **D**, Balada op.10 n.3), as quais apresentam um mesmo objetivo: a decodificação. Por um lado isso sugere que decodificar uma música (ou parte dela) demanda maior esforço ao participante, em tempo e procedimentos; por outro lado, esse mesmo esforço parece fragilizar acentuadamente a atenção de P9, e, ao invés de ser um fator de impulso (como visto para P3), parece reter a prática. Isso parece mais claro quando se observa os *ajustes* nas UMEs de ambas as peças: na Sonata KV310/Allegro maestoso, **E** não apresenta diferenças significativas nas incidências dessa categoria (apenas duas a mais) se comparadas com àquelas das unidades **B** e **C**, pois investe menos tempo e procedimentos; da mesma forma na Balada op.10 n.3, os *ajustes* em **D** são inferiores àqueles em **A** e iguais àqueles em **B**, unidades nas quais investe no mesmo objetivo por menos tempo. Isso sugere que investir esforços em um dado objetivo por muito tempo não necessariamente será mais produtivo (em termos de *ajustes*) do que investir no mesmo por menos tempo. Ademais, tal como visto na prática de P3, novamente nota-se um declínio de energia após a UME (**D**) na Balada op.10 n.3, dado a baixa intensidade de procedimentos e redução no tempo de prática em **E**, reforçando o impacto da UME na(s) unidade(s) posterior(es); o mesmo não foi possível observar na Sonata KV310/Allegro maestoso, visto que não há unidades posteriores à UME.

As UMEs de P13 (Tabela 9; Figuras 77 e 78), por sua vez, são aquelas com maior tempo de prática e densidade de procedimentos, porém, seus efeitos ao longo da prática e suas relações com os marcos de instabilidade da atenção apresentam semelhanças e diferenças daquelas vistas para P3 e P9. A começar por Pour le Piano/Prelude, nota-se que os marcos de instabilidade não antecedem, nem acontecem concomitantemente à UME (**C**), como para P3 e P9 (respectivamente), mas sim ocorrem após a mesma, conforme visto no pico de *dispersões* em um curto espaço de tempo em **D**: isso sugere que os momentos em que a UME ocorre, bem como sua relação com os marcos de instabilidade da atenção, variam em função das características pessoais dos participantes e/ou seus níveis de expertise. Por outro lado, na UME (**C**, Pour le Piano/Prelude), nota-se que P13 manteve-se atenta em seu objetivo, visto que as *dispersões* desaparecem nessa unidade, bem como esse é o único momento em que

parar não apresenta relação com *dispersão* (embora os *lapses* sugiram que atenção não era de todo estável), sugerindo que tal esforço contribuiu para tornar a atenção de P13 mais consistente nessa unidade (**C**), ao menos um pouco. Já no Improviso op.90 n.1, não se observa tal contribuição, visto que em **B** (UME) a atenção de P13 parece fragilizada dado à presença de *dispersões* e aumento de *lapses*, embora o marco de maior instabilidade esteja em **D**. Essas informações sugerem que o esforço em uma dada unidade pode tanto contribuir para fortalecer, quanto para fragilizar a atenção do pianista ao longo da prática, visto que seus efeitos foram diferentes entre os participantes e para um mesmo participante (e/ou obra praticada); futuras pesquisas podem melhor investigar essa relação entre UME e marcos de instabilidade da atenção.

Além disso, nota-se um declínio de energia e de *ajustes* nas unidades seguintes as UMEs de P13 (Tabela 9, Figuras 77 e 78), tal como visto para P3 e P9: as unidades **D** e **E** de Pour le Piano/Prelude apresentam menos tempo e menor densidade de procedimentos do que a UME (**C**), bem como *ajustes* são inferiores àqueles constatados nas demais unidades; para o Improviso op.90 n.1, o mesmo é percebido nas unidades **C** e **D** em relação à **B** (UME), o que reforça o impacto da UME na(s) unidade(s) posterior(es). Semelhante à P3 (Consolação S.172 III), também os picos de *ajustes* encontram-se nas UMEs para P13 (**C**, Pour le Piano/Prelude; **B**, Improviso op.90 n.1), o que não se observa na prática de P9 (em ambas as peças): isso sugere que a UME pode ser uma unidade produtiva (em termos de *ajustes*) para alguns (P3 e P13), ou inerte para outros (P9), talvez por conta das características pessoais dos participantes e/ou obra praticada; contudo, os efeitos das UMEs sobre as unidades seguintes são visíveis na prática dos três participantes (diminuição de *ajustes* e esforços investidos), dando indícios que tais efeitos não estão relacionados à expertise e/ou dependem das características pessoais dos participantes, mas talvez estejam relacionados aos limites físicos e/ou cognitivos dos sujeitos.

A partir da densidade de procedimentos e o tempo investido na prática de P17 (Tabela 9, Figura 79), pode-se considerar que existem duas UMEs no Prelúdio op.23 n.9 de P17: **B**, e **C**, sendo **C** um pouco mais intensa nos procedimentos. O fato de essa prática ser a única em que há duas UMEs seguidas e com maior duração do que àquelas dos casos anteriores sugere que P17 dispõe de uma maior capacidade/resistência de investir esforços ao longo da sessão de prática em relação aos demais, o que talvez se deva à expertise do participante. Contudo, os efeitos de ambas as UMEs são um pouco distintos: nota-se que em **B** estão os picos de *ajustes*, enquanto que em **C** esses diminuem um pouco e tornam-se inferiores aos *lapses* (bem como na unidade seguinte, **D**); além disso, em **B** a atenção de P17 parece consistente,

enquanto que em **C** se situa o marco de maior instabilidade da atenção, dado às *dispersões* e altas incidências de *lapsos*, permanecendo instável até o fim da sessão (**D**). Em partes, essas informações reforçam o que já foi constatado anteriormente: (1) a UME pode ser uma unidade produtiva (em termos de *ajustes*), bem como pode contribuir para fortalecer a atenção do pianista ao longo da prática, tal como se vê em **B** (e também na prática de P13); (2) a maior intensidade da prática (UME) e o marco crítico de instabilidade da atenção podem ocorrer simultaneamente numa mesma unidade, dando indícios que o esforço num dado objetivo por muito tempo pode fragilizar a atenção e ainda não ser de todo produtivo (em termos de *ajustes*), tal como visto em **C** (e também na prática de P9) e **C** em relação à **B**; (3) existe um impacto da UME sobre a(s) unidade(s) posterior(es) à ela no que tange o declínio de energia em tempo e procedimentos, bem como produtividade (em termos de *ajustes*) tal como visto em **D** em relação à **C** (também visto na prática de P3, P9, P13), ou mesmo como visto em **C** em relação à **B** (*ajustes*). Em outras palavras, o impacto da UME **B** reflete nas unidades seguintes (**C** e **D**), tanto em termos de *ajustes* quanto de instabilidade da atenção, independentemente de **C** ser uma segunda UME; isso sugere que duas UMEs seguidas não necessariamente implica melhores resultados, ao menos parece que a segunda não será tão eficaz quanto a primeira.

Na prática da Sonata em Si menor S.178 (Tabela 9, Figuras 80 e 81), novamente é possível identificar uma maior resistência/capacidade de P17 investir esforços ao longo da sessão, visto que essa abrange apenas uma UME de 18:01 min (**A**). Por haver apenas uma unidade (**A**), não é possível identificar o impacto da UME em unidades seguintes: apenas pode-se considerar que **A** foi uma prática parcialmente produtiva em termos de *ajustes*, visto que esses marcam a máxima de 54 incidências (não vista nos casos anteriores), mas foram inferiores aos *lapsos*. Por outro lado, ao analisarmos as subunidades dessa peça, nota-se algo semelhante à prática do Prelúdio op.23 n.9 (Figuras 79), uma vez que é possível considerar duas subunidades de maior esforço: **A1**, com um recorte menor na quantidade de compasso e com maior densidade de procedimentos, e **A2**, onde P17 investe mais tempo e procedimentos. Os efeitos da primeira subunidade (**A1**) sobre **A2** parecem mais positivos em termos de *ajustes*, pois esses aumentam em **A2**; contudo, tal como na peça anterior (**C** em relação à **B**, Prelúdio op.23 n.9), nota-se maior instabilidade da atenção na segunda subunidade (**A2**), dado o aumento de *dispersões* e *lapsos*, embora a atenção de P17 mostre-se instável desde **A1**. Em outras palavras, isso novamente reforça que o marco crítico de instabilidade da atenção pode coincidir com a UME (nesse caso, com a subunidade **A2**) e que o esforço num dado objetivo

por muito tempo pode fragilizar a atenção. No entanto, não se observa impacto de **A1** sobre **A2** em termos de *ajustes*, reforçando a afirmação de que a UME pode ser uma unidade produtiva; contudo, os *ajustes* em **A3** diminuem, bem como o tempo de prática e procedimentos, reforçando o impacto da UME (nesse caso, subunidade **A2**) na(s) unidade(s) posterior(es).

Em suma (Tabela 9), existe uma unidade de maior esforço na qual a prática é intensificada, o que sugere uma imersão dos participantes na realização das tarefas em prol de seus objetivos. Esse esforço empreendido é inerente aos níveis de expertise aqui investigados, mas apresenta efeitos e resultados distintos entre quatro participantes: a UME pode ser uma unidade produtiva para alguns em termos de *ajustes* (P3, Consolação S.172 III; P13 em ambas as peças, e P17, em **B**, Prelúdio op.23, n.9), e para outros, não muito (P3 Sonata KV545/Allegro, P9 ambas as peças, P17, **C** do Prelúdio op.23, n.9 e Sonata em Si menor S.178), bem como pode contribuir para fragilizar a atenção (P9 ambas as peças, P13, **B** em Improviso op.90 n.1) e/ou torna-la mais consistente ao longo da prática (P13, **C** em Pour le Piano/Prelude). Além disso, os marcos críticos de instabilidade de atenção podem ocorrer antes (P3), depois (P13) ou concomitantemente à UME (P9, P17), sugerindo que a relação desse esforço com esses momentos críticos da atenção dependem das características individuais dos participantes. No que tange a expertise, vê-se (Tabela 9) apenas que a UME tende a crescer em duração (min) à medida que a expertise aumenta (de 3:18 a 18:01 min, nos dados dessa pesquisa), bem como esse esforço pode se adensar de tal forma ao ponto de apresentar mais de uma UME (ou subunidades de UME) por sessão de prática/obra (P17, ambas as peças). Nota-se, também (Tabela 9), que esse momento de imersão parece levar alguns minutos da sessão de prática para acontecer, visto que para os três casos as UMEs foram identificadas somente após decorridos uma margem de 11 a 15 minutos (P3, P9, e P13 em Pour le Piano/Prelude); nesse sentido, níveis mais elevados de expertise podem alcançar tal imersão ainda mais rápido, sem necessariamente despender muitos minutos antes, visto que P13 o atinge aos 5:52 minutos no Improviso op.90 n.1, P17 leva 2:10 para chegar à UME (**B**) no Prelúdio op.23 n.9, e zero ou 4:54 min para alcançá-lo na Sonata em Si menor S.178. Ademais, independentemente do nível de expertise, a(s) unidade(s) posterior(es) àquela de maior esforço foram afetadas em termos de energia e produtividade, visto que essas apresentaram menor densidade de procedimentos, tempo de prática e *ajustes*.

4. PROPOSIÇÃO DO MODELO DE TESE

4. PROPOSIÇÃO DO MODELO DE TESE

Na presente pesquisa, o fenômeno da prática pianística mostrou-se multifacetado e dinâmico na forma com que o foco de atenção e as categorias psicossensoriais propostas (aqui identificadas como modos de realização em comportamentos, ações e desvios) se apresentaram e se relacionaram em função dos níveis de expertise dos participantes, dos seus aspectos individuais, dos limites da atenção humana, e de outros aspectos confluentes (tais como o tempo de prática e especificidades das categorias psicossensoriais) constatados nas sessões investigadas. Os aspectos de deliberação em diferentes níveis de expertise foram percebidos nessa dinâmica de conjugar e inter-relacionar essas perspectivas em maior ou menor escala a cada unidade de prática (segmentadas anteriormente em unidades **A**, **B**, **C**, etc.), cuja síntese encontra-se no modelo dessa tese ilustrado na Figura 95.

O modelo dinâmico das unidades de prática (Figura 95) foi concebido em função de três fontes (de observação) consideradas nas práticas dos sujeitos investigados, aqui descritos em três itens, a saber: (1) os limites do foco de atenção, (2) as ações da prática, que resultaram a proposição sobre a natureza e a mobilidade dinâmica das categorias psicossensoriais, (3) os potenciais pontos de intensificação em uma dada unidade ocasionada pelas ações empreendidas, que foram interpretados como possíveis fatores resultantes. O item 1 diz respeito ao foco de atenção demonstrado pelo participante em torno de um objetivo implícito consonante à sua capacidade cognitiva em estar atento no momento de suas ações de prática. Nesse âmbito, o nível de expertise do sujeito pareceu determinar a autonomia em selecionar o quê estudar, a habilidade em lidar com um ou vários aspectos concomitantes durante a execução, e a qualidade com que esses aspectos são organizados e trabalhados. É esse mesmo foco de atenção que viabilizou as escolhas de como praticar, consideradas em termos de categorias psicossensoriais (Figura 95, item 2), ou seja, propõe-se que há uma forma dinâmica com que as categorias psicossensoriais, como *essências* do fenômeno, se apresentaram em prol de um dado objetivo.

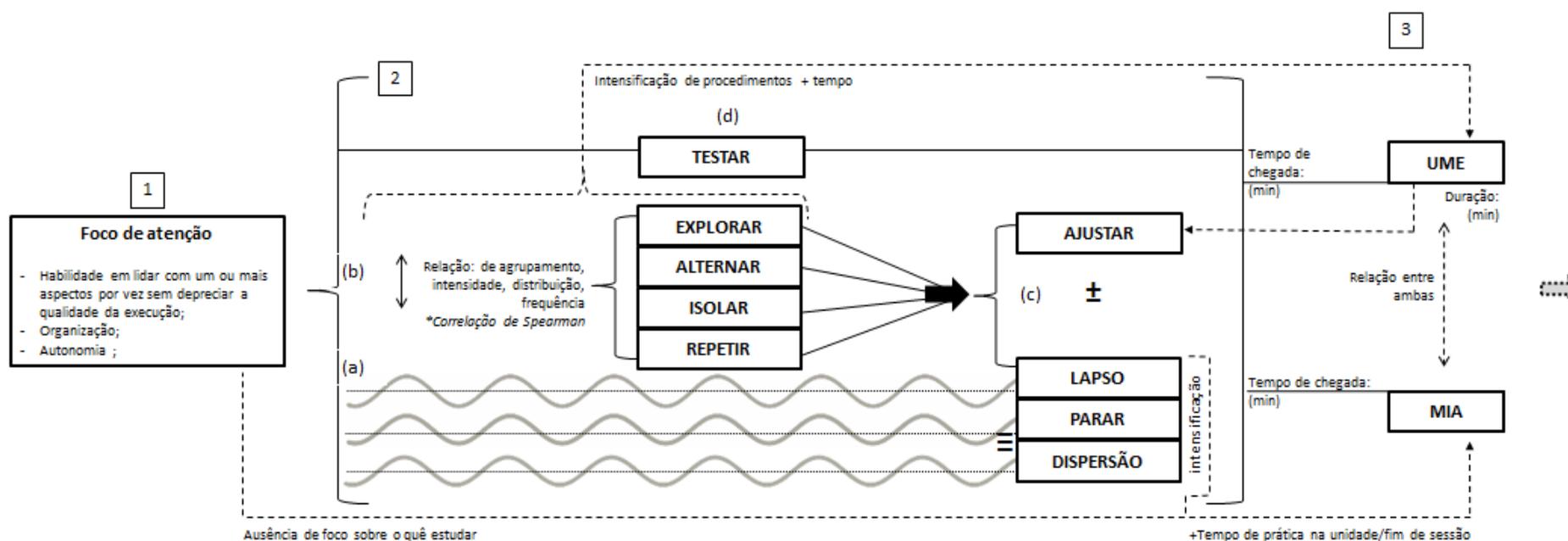


Figura 95 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística:

- (1) Limites do Foco de atenção (disposição para lidar com um ou mais aspectos concomitantes, organização desses aspectos e autonomia para selecioná-los); (2) Natureza das categorias psicossensoriais propostas: procedimental (*repetir, isolar, alternar, explorar* [criativa]), performática (*ajustar e testar*) e randômica (*parar, dispersão e lapso*), presentes em função de mobilidade dinâmica; (3) Possíveis fatores resultantes da unidade (UME: unidade de maior esforço; MIA: maior instabilidade da atenção).

As categorias psicossensoriais (Figura 95, item 2) apresentaram também naturezas específicas, a saber: a natureza procedimental do *repetir isolar* e *alternar*, uma vez que tais ações aprendidas encontram-se como o *modus operandi* de rotina do instrumentista; a natureza criativa (e também procedimental) da categoria *explorar*, que potencializa ideias imaginativas de intencionalidade sobre o produto em construção; a natureza performática do *ajustar* e do *testar*, pois o aprendiz deve lidar com correções/modificações específicas/pontuais sobre um dado produto assim como aprender a agir (e reagir) às situações (previstas e imprevistas) no fluxo de uma dada realização; finalmente, a natureza randômica das categorias *parar*, *dispersão* e *lapsos*, pois são ações aleatórias, embora presentes ao longo das unidades.

De acordo com a Figura 95, pode-se observar na segunda fonte considerada (item 2) que as categorias psicossensoriais mostraram-se dispostas e agrupadas de maneira distinta (**a**, **b**, **c**, **d**), apontando naturezas específicas assim como complementares. A disposição e agrupamento em (**a**) corresponde às menores variações de instabilidade de atenção que pode apresentar-se estável (linhas retas e pontilhadas) ou oscilante (linhas onduladas) conforme maiores ou menores incidências (respectivamente) das categorias *dispersão*, *parar* e *lapsos*. Nesse sentido, tais variações de atenção mostraram-se inerentes a todos os participantes e atuaram como uma interferência imprevisível e distinta nas unidades de prática de um mesmo sujeito, a cada sessão e/ou obra praticada, quiçá condicionada às particularidades da atenção num dado momento do que ao nível de expertise; em termos de expertise, apenas notou-se uma relação tênue com os exemplos equivalentes (\equiv) de *parar* e *dispersão*.

A segunda fonte de informação considerada (**b**) (Figura 95, item 2), corresponde as ações procedimentais vislumbradas nas categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar*, realizadas em separado ou em conjunto. No que tange ao conjunto, nos casos estudados, existiu uma tendência em agrupar essas categorias em função da expertise, dado a frequência com que determinados encadeamentos ocorreram ao longo da prática; no modelo, essas ações procedimentais recorrentes foram indicados pela seta bilateral (\updownarrow) e pelo colchete ($\{\}$), apontando a relação de agrupamento, intensidade, distribuição e frequência entre as quatro categorias: a correlação estatística de Spearman's⁴⁵ frequentemente corroborou a forte relação entre pares dessas categorias (duas a duas em relação as outras e elas mesmas), cujo

⁴⁵ O conceito de correlação refere-se a uma associação numérica entre duas variáveis, não implicando, necessariamente, uma relação de causa e efeito, ou mesmo numa estrutura com interesses práticos (BARBETTA, 2006).

detalhamento é apresentado no modelo dinâmico de cada caso (Figuras 97 a 100). Tais ações procedimentais convergem para uma relação entre *ajustar* e *lapso* (c), o que à grosso modo é entendido como a relação do quanto se erra (*lapso*) e do quanto se corrige/modifica (*ajustes*): uma dada ação procedimental pode resultar em mais *ajustes* do que *lapsos*, ou vice-versa; nesse sentido, a expertise pareceu influir em maiores incidências de *ajustar*, mas o mesmo não ocorreu para os *lapsos*. Nas unidades observadas, quando ocorria a correção/modificação, o *ajuste* assumia uma natureza de finalidade performática pontual, enquanto que a simulação da performance vislumbrada na categoria *testar* pareceu funcionar como uma espécie de supervisão da prática para balizar o que já foi estudado e/ou o que se pretende estudar para todos os participantes; em termos de expertise, o adensamento e desenvolvimento dessa categoria pareceu ser pouco substancial. Ademais, cada categoria psicossensorial (Figura 95, item 2) abrangeu exemplos que estiveram presentes em níveis diferenciados de expertise, ou ainda alguns mostraram-se restritos a um dado nível, ou ainda, condicionados aos aspectos individuais dos participantes.

A terceira fonte de informação considerada (Figura 95, item 3) esteve relacionada com possíveis fatores resultantes que caracterizam uma dada unidade (conforme visto na prática de todos os participantes) por ocorrência de intensificação de algumas das categorias psicossensoriais no item 2, e apresentou-se indicada por linhas e colchete pontilhados. Quando as categorias procedimentais (*repetir, isolar, alternar e explorar*) são intensificadas pelo aumento de incidências e tempo de prática, propõe-se que essa unidade seja caracterizada como uma unidade de maior esforço (UME); ao passo que, quando há uma intensificação nas incidências de *dispersão, lapso e parar*, seja por conta do tempo de prática investido numa dada unidade ou decorrido ao longo da sessão (caso esta seja uma unidade próxima ao final do estudo), ou ainda por conta da ausência de foco sobre o quê estudar, essa unidade foi caracterizada como um unidade de maior instabilidade da atenção (MIA); nesse caso, a expertise pareceu influir nas possíveis causas de intensificação dessas três categorias (*dispersão, lapso e parar*). Segundo os casos estudados, constatou-se que uma mesma unidade pode apresentar ambas as características (UME, MIA), ou ambas podem conter alguma relação, conforme indica a seta bilateral no item 3 (Figura 95); o que pareceu diferir em termos de expertise foi o tempo de prática decorrido até chegar a UME ou MIA, bem como a duração da UME que tendeu ser maior à medida que o nível de expertise aumentava, ao passo que a relação entre UME e MIA variou conforme as particularidades de cada participante. Cabe aqui recordar que a UME mostrou-se ser uma unidade produtiva em termos

de *ajustes* para alguns, e foi inerte para outros em função das particularidades de cada caso investigado: quando produtiva, a relação entre UME e *ajustes* encontra-se indicada pela seta pontilhada. Ademais, unidade(s) posterior(es) à UME pode(m) sofrer efeitos de declínio de energia e produtividade, dado a redução do tempo de prática, das incidências das ações procedimentais e dos *ajustes* que essas apresentaram, conforme revelados nos dados dessa investigação.

Por fim, a seta cinza no final do modelo indica que uma nova unidade de prática (consequentemente, uma nova dinâmica desse modelo) pode acontecer em seguida, caso haja mudança no foco de atenção: esse induzirá novamente à mobilização das categorias psicossensoriais e, dependendo da intensidade com que essa ocorrer, a unidade pode caracterizar-se como uma UME e/ou MIA. Assim, uma sessão de prática é constituída por uma série de unidades nas quais esse modelo dinâmico se atualiza, podendo apresentar diferentes focos de atenção e tempo de prática, maiores/menores variações de instabilidade da atenção e/ou de esforço, como representado na Figura 96:

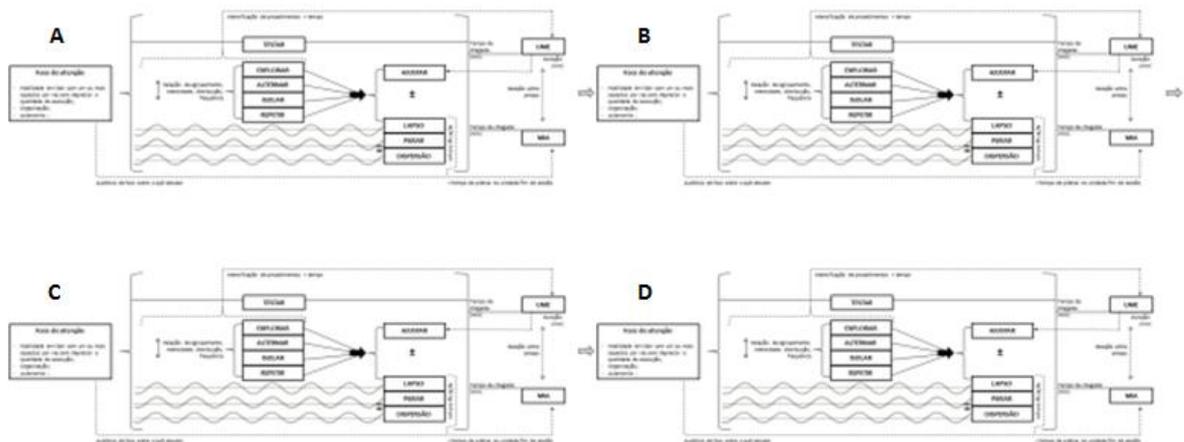


Figura 96 – Representação de uma sessão de prática composta por uma série de unidades nas quais o modelo dinâmico se atualiza

Na presente pesquisa, o modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística mostrou-se flexível e também potencializada para cada participante em função dos seus níveis de expertise, bem como de suas características individuais e de foco de atenção humana inerente a todos. A seguir, a dinâmica desse modelo é apresentada e discutida conforme constatada nas unidades de prática de cada caso investigado, disponível nas Figuras 97 a 100.

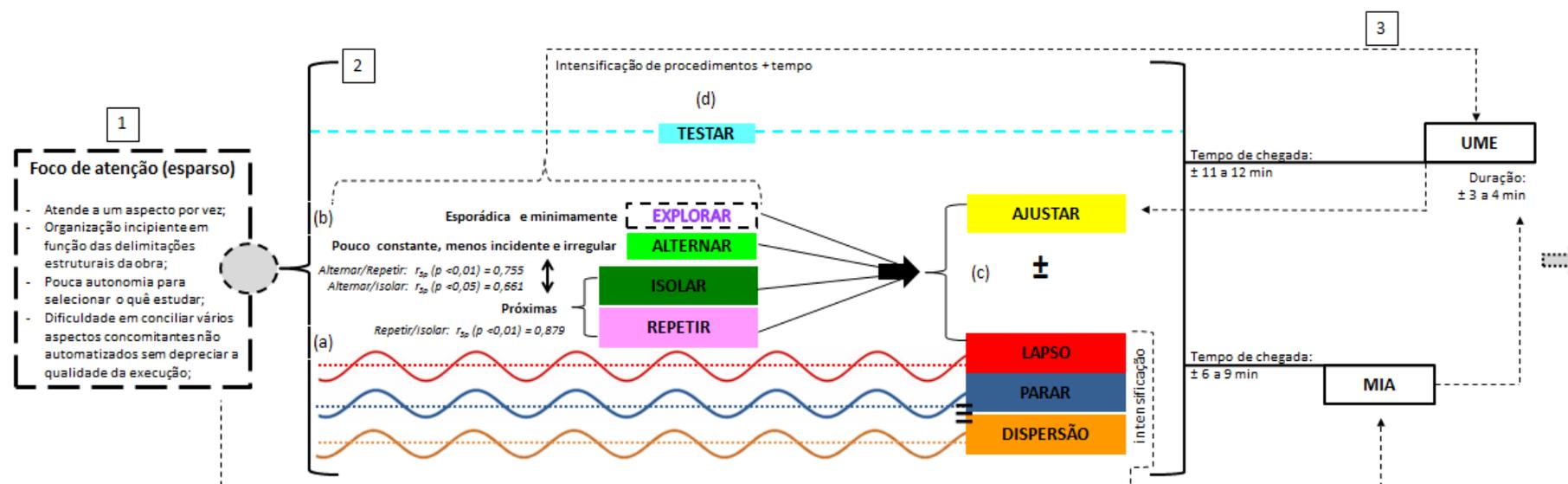


Figura 97 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P3:

(1) Foco de atenção esparso (um aspecto por vez); (2) Mobilidade de ações frente à natureza das categorias psicossensoriais: (a) categorias de natureza randômica (*dispensão, parar e lapsos*); (b) dinâmica mais procedimental que imaginativa/criativa (*explorar* mínimo e esporádico); (c, d) natureza performática existente para *ajustar* e rara para *testar*; (3) O surgimento da MIA (maior instabilidade da atenção) acabou favorecendo a subsequente UME (unidade de maior esforço) nas duas peças praticadas, por isso a seta em pontilhado demonstra o movimento ascendente. Dinâmica observada nas duas sessões de prática investigadas, nas unidades A à F da Sonata KV545/Allegro (A. Mozart) e Consolação S.172 III (F. Lizst)

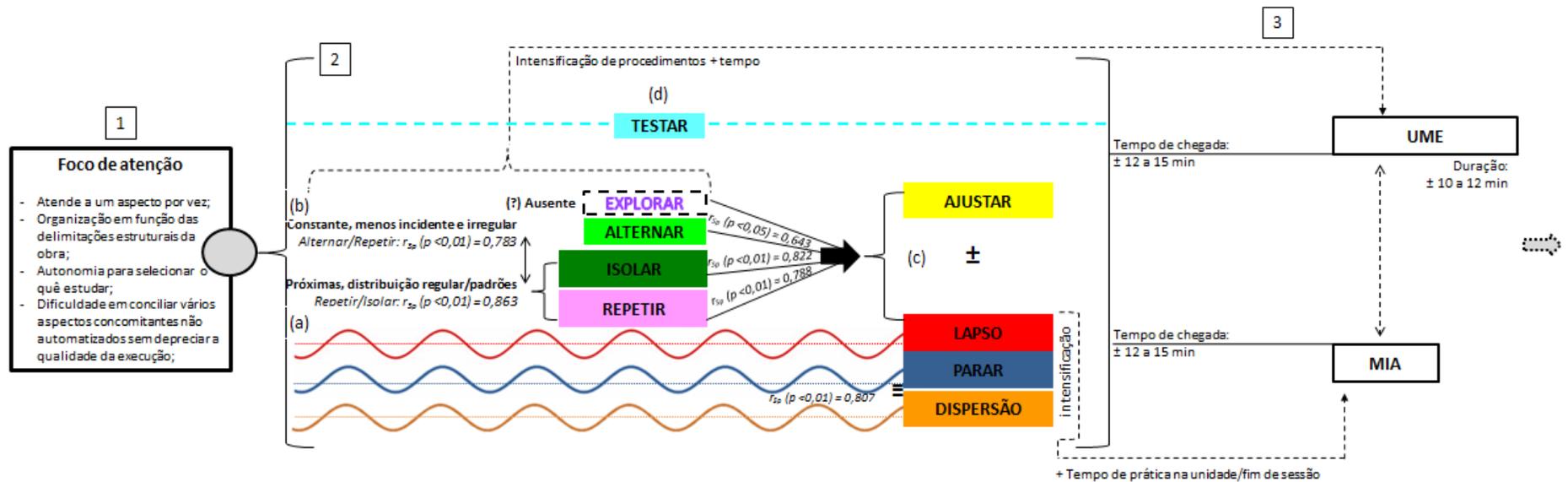


Figura 98 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P9:

(1) Foco de atenção constante (um aspecto por vez); (2) Mobilidade de ações frente à natureza das categorias psicossensoriais: (a) categorias de natureza randômica (*dispersão, parar e lapso*); (b) dinâmica mais procedimental que imaginativa/criativa (*explorar* ausente); (c,d) natureza performática existente para *ajustar e testar* (incidências mínimas para essa última); (3) O surgimento da MIA (maior instabilidade da atenção) ocorreu na mesma unidade que a UME (unidade de maior esforço) nas duas peças praticadas, por isso a seta bilateral demonstra relação entre ambas. Dinâmica observada nas duas sessões de prática investigadas, nas unidades A à E da Sonata KV310/Allegro maestoso (A. Mozart) e Balada op.10 n.3 (J. Brahms)

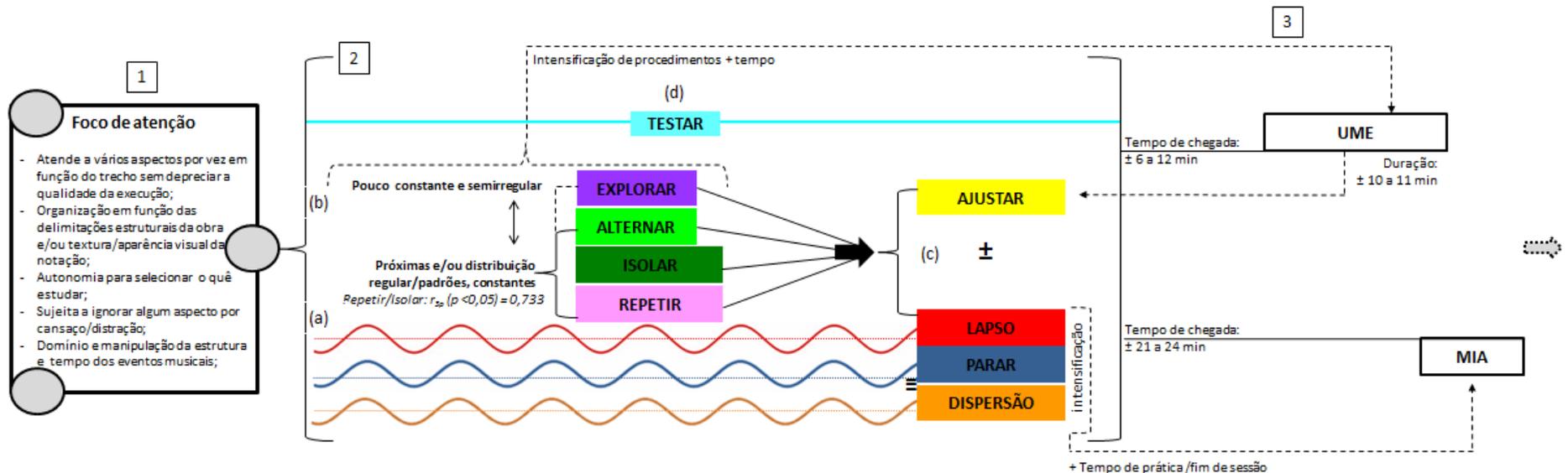


Figura 99 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P13:

(1) Foco de atenção constante (vários aspectos por vez); (2) Mobilidade de ações frente à natureza das categorias psicossensoriais: (a) categorias de natureza randômica (*dispersão, parar e lapsos*); (b) dinâmica procedimental e imaginativa/criativa (*explorar* pouco constante e semirregular); (c, d) natureza performática existente para *ajustar* e *testar* (essa última constante e com baixas incidências); (3) O surgimento da MIA (maior instabilidade da atenção) não tem relação com a UME (unidade de maior esforço) nas duas peças praticadas. Dinâmica observada nas duas sessões de prática investigadas, nas unidades A à E de Pour le Piano/Prelude (C. Debussy) e A à D do Improviso op.90 n.1 (F. Schubert)

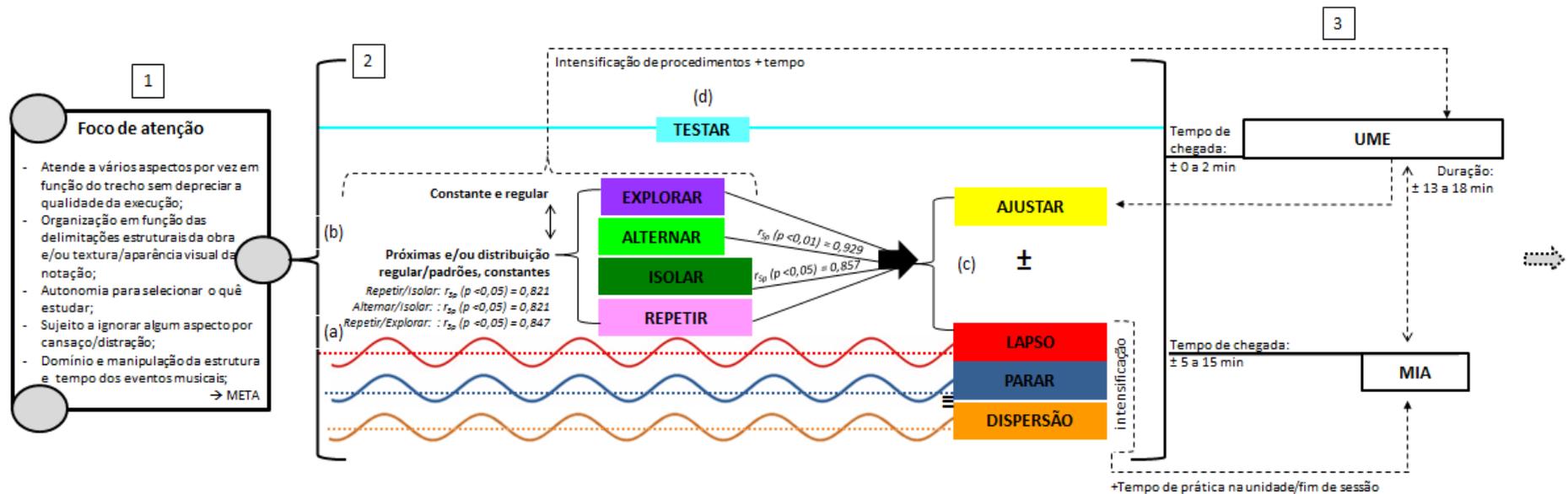


Figura 100 – Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística de P17:

(1) Foco de atenção constante (vários aspectos por vez); (2) Mobilidade de ações frente à natureza das categorias psicossensoriais: (a) categorias de natureza randômica (*dispersão*, *parar* e *lapsos*); (b) dinâmica procedimental e imaginativa/criativa (*explorar* constante e regular); (c, d) natureza performática existente para *ajustar* e *testar* (essa última constante e com baixas incidências); (3) O surgimento da MIA (maior instabilidade da atenção) ocorreu na mesma unidade que a UME (unidade de maior esforço) nas duas peças praticadas, por isso a seta bilateral demonstra relação entre ambas. Dinâmica observada nas duas sessões de prática investigadas, nas unidades A à D do Prelúdio op.23 n.9 (S. Rachmaninoff) e A (A1, A2, A3) da Sonata em Si menor S.178 (F. Liszt)

4.1 Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística - P3, participante da Extensão

No modelo dinâmico das unidades de prática de P3 (Figura 97), no item 1, nota-se que uma determinada unidade pôde ou não apresentar foco de atenção (por isso, esparso), o que acabou revelando pouca autonomia para selecionar o quê estudar. Quando presente, o foco de atenção do participante esteve limitado a atender um aspecto por vez (círculo em linha tracejada) numa organização incipiente acerca das delimitações estruturais da obra (retângulo em linhas tracejadas) e, caso necessitasse lidar com mais aspectos concomitantes não automatizados, demonstrava certa dificuldade em conciliá-los sem que a qualidade da execução fosse depreciada. A ausência de foco de atenção numa dada unidade, por sua vez, levou a uma intensificação das categorias *lapso*, *parar* e *dispersão* (com maior variedade de exemplos de *parar* associados à *dispersão*, \equiv) no item 2 (a), o que conseqüentemente ocasionava uma MIA.

No segundo item, em (a) (Figura 97), as menores variações de instabilidade da atenção mostraram-se distintas entre as obras praticadas do participante (P3), uma vez que oscilações mais frequentes ocorreram na prática da peça menos desafiadora (Consolação S.172 III), enquanto que para a peça mais desafiadora (Sonata KV545/Allegro) as oscilações ocorreram em unidades após a MIA (item 3): para esse caso em específico, uma MIA (item 3) ocorreu entre 6 e 9 minutos de prática decorridos (aproximadamente), bem como pareceu agir como um fator de impulso para que P3 investisse mais esforços na unidade subsequente, a qual tornou-se uma UME (item 3). Nesse sentido, a UME (item 3) levou cerca de 11 a 12 minutos para acontecer quando houve intensificação dos procedimentos e tempo de prática em (b) (item 2): sua duração foi curta (3 a 4 minutos, aproximadamente), e apresentou-se como uma unidade produtiva em termos de *ajustes* para a peça menos desafiadora, bem como influenciou a unidade que lhe seguia no que tangia o declínio de *ajustes*, do tempo de prática e da intensidade de procedimentos empregados.

No que tange os procedimentos (Figura 97), item 2 em (b), P3 frequentemente combinou as categorias *repetir* + *isolar* com maior proximidade e com alta correlação [r_{sp} ($p < 0,01$) = 0,879]; *alternar* foi somada às duas categorias de forma pouco constante, menos incidente e distribuída irregularmente, eventualmente quebrando a relação de equilíbrio entre as duas categorias ao torna-se mais incidente; isso sugeriu um procedimento emergente e em

desenvolvimento dessas três categorias conjuntas, *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos), porém, de forma menos consistente que a combinação *repetir + isolar: alternar* e *repetir* apresentaram alta correlação [r_{sp} ($p < 0,01$) = 0,755], assim como *alternar* e *isolar* apresentaram média correlação [r_{sp} ($p < 0,05$) = 0,661], porém, ambas as combinações foram inferiores àquela constatada na correlação de *repetir + isolar*. *Explorar* não foi uma categoria recorrente e não necessariamente se agrupou às outras três para compor um procedimento habitual, embora pudesse acontecer, eventualmente, de forma esporádica e mínima (pouco incidente). Em menor recorrência, foram observados outros procedimentos dado a quebra do equilíbrio entre *repetir + isolar* e a omissão da categoria *isolar* na prática desse participante. Todos esses procedimentos, recorrentes ou não, convergiram para uma relação de *ajustar* e *lapso* (c), a qual apresentou mais sucesso para a peça considerada menos desafiadora, visto que nela os *ajustes* foram mais incidentes (e com maior pico) que os *lapsos* na maioria das unidades se comparada à peça considerada mais desafiadora, na qual o contrário aconteceu para todas as unidades.

No que concerne a simulação da performance considerada em *testar*, item 2 (d) da Figura 97, a indicação em linhas pontilhadas e espessura do retângulo indicam que essa categoria pode ou não ocorrer numa dada unidade, visto que essa ocorreu minimamente e apenas em unidades iniciais da prática de P3 ao tocar a obra/movimento completo (para checar a memorização e/ou selecionar segmentos a serem estudados em seguida), ao reintegrar dois compassos estudados em separado num segmento maior e ao avançar na execução até encontrar um novo aspecto a ser estudado.

4.2 Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística – P9, participante da Graduação

No modelo dinâmico das unidades de prática de P9 (Figura 98), no item 1, nota-se que cada unidade apresentou foco de atenção com organização em função das delimitações estruturais da obra (retângulo em linha contínua), o que demonstra autonomia para selecionar o quê estudar. Porém, assim como para P3, o foco de atenção de P9 esteve limitado a atender um aspecto por vez (círculo em linha contínua) e, quando necessitou lidar com mais aspectos concomitantes não automatizados, P9 demonstrou certa dificuldade em conciliá-los sem que a qualidade da execução fosse depreciada.

No item 2 (a) (Figura 98), as menores variações de instabilidade da atenção apresentaram-se sutilmente distintas entre as obras praticadas do participante: para a peça mais desafiadora (Sonata KV310/Allegro maestoso), a atenção do participante mostrou-se estável ao longo do estudo e fragilizada apenas na unidade em que atingiu a MIA (item 3); para a peça menos desafiadora (Balada op.10 n.3), essa mostrou-se fragilizada na unidade em que atingiu a MIA (item 3), mas também um pouco instável já na unidade anterior à mesma. Nesse sentido, a variedade de exemplos de *parar* associados à *dispersão* (\equiv no item 2 a) foi menor para P9 do que para P3, porém, a alta correlação das incidências de ambas as categorias [r_{sp} ($p < 0,01$) = 0,807] sugeriu que P9 parou de tocar numa dada unidade em função de alguma *dispersão* e/ou que a *dispersão* ocorreu por conta de uma interrupção na execução (*parar*). Quando ambas as categorias (item 2, a), em conjunto com os *lapses*, foram intensificadas em incidências e pelo aumento do tempo de prática investido numa dada unidade próxima ao e/ou no final da sessão, uma resultante de MIA (item 3) ocorreu após aproximadamente 12-15 minutos de prática, um pouco mais tarde do que para a(s) MIA(s) de P3.

Acerca dos procedimentos (Figura 98) no item 2 em (b), tal como P3, P9 frequentemente combinou as categorias *repetir + isolar* com maior proximidade e com alta correlação [r_{sp} ($p < 0,01$) = 0,863], o que sugeriu uma sistematização mínima na forma com que esse níveis mais elementares de expertise praticaram; um pouco diferente de P3, essas duas categorias foram distribuídas com certa regularidade para P9, formando padrões, ora *isolando* mais e *repetindo* menos, ou o contrário, o que sugeriu certa deliberação (talvez incipiente) na distribuição dessas duas categorias em função do aumento de expertise. *Alternar* foi acrescentado às outras duas categorias de forma constante para P9 por ocorrer em quase todas as unidades, bem como apresentou maior variedade de exemplos; no entanto, essa categoria também se apresentou menos incidente e distribuída irregularmente em relação às outras duas, eventualmente quebrando a relação de equilíbrio entre as mesmas ao tornar-se mais incidente. Assim, o procedimento emergente e em desenvolvimento dessas três categorias conjuntas consistiu em *repetir + isolar* (próximas) + *alternar* (menos), porém, com o *alternar* menos consistente que a combinação *repetir + isolar*: na correlação estatística de Spearman's viu-se *alternar/repetir* com alta correlação [r_{sp} ($p < 0,01$) = 0,783], mas para *alternar/isolar* a correlação foi média [r_{sp} = 0,588], embora sem nível de significância; isso reforça a afirmação anterior de que o procedimento em três categorias conjuntas encontrou-se em desenvolvimento, com o *alternar* presente de forma menos consistente e irregular. Em

menor recorrência, puderam-se constatar ainda outros procedimentos dado a quebra do equilíbrio entre *repetir* + *isolar* e a omissão das categorias *isolar* ou *alternar* na prática desse participante, enquanto que *explorar* não ocorreu nas sessões investigadas (quiçá em função dos estágios da prática em que as obras se situavam, dos objetivos do sujeito para com as mesmas ou de outras particularidades). Todos esses procedimentos, recorrentes ou não, convergiram para uma relação de *ajustar* e *lapso* (c), a qual apresentou mais sucesso para a peça considerada menos desafiadora (tal como para P3), visto que nela os *ajustes* foram mais incidentes (e com maior pico) que os *lapsos* na maioria das unidades se comparada à peça considerada mais desafiadora, na qual o contrário aconteceu para todas as unidades: isso sugeriu que a impressão do desafio pôde influir nos *ajustes* obtidos, conseqüentemente, no sucesso da prática. Ademais, todas as categorias referentes aos procedimentos constatadas nas unidades da prática de P9 (*repetir*, *isolar* e *alternar*) apresentaram alta ou média correlação com os *ajustes*: *repetir/ajustar* [r_{Sp} ($p < 0,01$) = 0,788], *isolar/ajustar* [r_{Sp} ($p < 0,01$) = 0,822], *alternar/ajustar* [r_{Sp} ($p < 0,05$) = 0,643]; isso sugeriu que os *ajustes* foram significativos na maioria das unidades em que essas categorias foram empregadas, prioritariamente pelo emprego de *isolar*, seguidos de *repetir* e *alternar*.

Nesse âmbito, no item 2, em (b) da Figura 98, nota-se que a intensificação desses procedimentos (por incidências e tempo de prática) numa dada unidade resultou em uma UME (item 3): para esse caso em específico, a UME de cada sessão levou cerca de 12 a 15 minutos de prática para acontecer, e apresentou duração entorno de 10 a 12 minutos, ainda maior do que a duração constatada na(s) UME(s) de P3. Para P9, no entanto, não se observou relação da(s) UME(s) com os *ajustes*, visto que nas unidades em que essa resultante ocorreu as incidências de *ajustar* não apresentaram diferenças significativas se comparadas às demais unidades da Sonata KV310/Allegro maestoso; ademais, outras unidades apresentaram incidências de *ajustes* superiores àquelas constatadas na UME da Balada op.10 n.3, reforçando que, para P9, a UME mostrou-se uma unidade inerte em termos de produtividade em ambas as peças. Tal como para P3, a UME constatada na prática da peça menos desafiadora (Balada op.10 n.3) influenciou a unidade posterior acerca do declínio de *ajustes*, do tempo de prática e da intensidade de procedimentos empregados por P9. No entanto, a relação UME – MIA (item 3) mostrou-se distinta para P9 se comparada à de P3: a MIA não aconteceu antes da UME, agindo como um fator de impulso no investimento de mais esforços, mas ambas as características ocorreram numa mesma unidade (UME e MIA, item 3,

indicado pela seta bilateral), ao passo que esse mesmo esforço pareceu fragilizar a atenção de P9 acentuadamente e ocasionar a MIA.

No que concerne a simulação da performance vista em *testar*, item 2 (d) da Figura 98, a indicação em linhas pontilhadas e a espessura do retângulo indicam que essa categoria ocorreu em quase todas as unidades e com incidências mínimas na prática de P9, consistindo em executar a obra ou um trecho maior na íntegra para reintegrar e/ou avaliar os aspectos estudados em separado anteriormente, verificar a memorização, e avançar na execução para identificar um novo aspecto a ser trabalhado.

4.3 Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística – P13, participante da Pós-Graduação

No modelo dinâmico das unidades de prática de P13 (Figura 99), no item 1, nota-se que cada unidade apresentou foco de atenção organizado conforme as delimitações estruturais das obras e/ou mudança na textura/aparência visual da notação, demonstrando autonomia ao selecionar o quê estudar, bem como certa habilidade ao manipular tais estruturas por meio das dinâmicas e do tempo/agógica. Nesse sentido, P13 atendeu a vários aspectos concomitantes (por isso os três círculos no item 1) em função do trecho trabalhado sem que isso depreciasse a qualidade da execução, bem como demonstrou domínio sobre o tempo dos eventos ao monitorá-lo e manipulá-lo em prol do seu entendimento dos mesmos e de suas intenções interpretativas; no entanto, alguns aspectos foram eventualmente ignorados pela participante quando essa demonstrou cansaço/distração em unidades finais da prática.

No item 2 (a) (Figura 99), as menores variações de instabilidade da atenção mostraram-se distintas entre as obras praticadas: para a peça menos desafiadora (Improviso op.90 n.1), a atenção de P13 pareceu mais estável ao longo da sessão, mas pouco instável na unidade de maior esforço (UME, item 3) e acentuadamente fragilizada na última unidade (que apresentou MIA, item 3); para a peça mais desafiadora (Pour le Piano/Prelúdio), a atenção pareceu instável em todas as unidades da sessão, com exceção àquela de maior esforço (UME, item 3). Nesse sentido, reforça-se a constatação (dentre esses casos estudados) de que o esforço numa dada unidade (UME, item 3) pôde tanto contribuir para fortalecer ou fragilizar (um pouco) a atenção de um mesmo participante. Quando a atenção mostrou-se fragilizada acentuadamente por meio da intensificação das categorias *dispersão*, *parar* (e eventualmente

lapso) numa dada unidade, identificou-se uma MIA (item 3), que para P13 ocorreu em unidades próximas ou no final da prática após decorridos 21-24 minutos de estudo, sem apresentar alguma relação com a UME. Em termos de expertise, notou-se que a atenção de P13 pareceu pouco mais resistente que para P3 e P9 no que tange atingir tal momento crítico da atenção, visto que, para esses dois participantes, o tempo de prática decorrido até atingir a MIA foi inferior. Ademais, a variedade de exemplos de *parar* associados à *dispersão* (\equiv no item 2 a) foi menor para P13 do que para P3, tal como para P9; no entanto, outros exemplos de *parar* relacionados ao estudo foram constatados apenas na prática de P13, como “balançar as mãos/braços no ar para aliviar/evitar tensão” e “reger”.

Nos procedimentos do item 2, em (b) da Figura 99, nota-se que P13 combinou frequentemente as categorias *repetir* + *isolar* + *alternar*: ao invés de encadeá-las na combinação *repetir* + *isolar* (próximas) + *alternar* (menos), como para P3 e P9, notou-se o agrupamento por proximidade em incidências dessas três categorias conjuntas, ou distanciamento das mesmas numa distribuição regular em forma de padrões que se repetiram ao longo da prática, o que demonstrou certa deliberação na distribuição dessas categorias em função do aumento de expertise. Nesse sentido, a categoria *alternar* apresentou-se mais contrabalanceada em relação a *repetir* + *isolar*, embora ainda menos incidente que as outras duas (tal como para P3 e P9), bem como se viu a presença de *explorar* em ambas as peças de forma pouco constante e semirregular em relação às outras três categorias: *explorar* ora integrou padrões com as três categorias sendo menos incidente que *repetir* + *isolar*, mas próxima em incidências e com certa regularidade em relação ao *alternar* (como visto na peça menos desafiadora), ou distante em incidências e com certa irregularidade em relação ao *alternar* (como visto na peça mais desafiadora), o que sugeriu um procedimento em desenvolvimento dessas quatro categorias conjuntas. Em menor recorrência, viu-se procedimentos de distribuição irregular de *repetir*, *isolar* e *alternar* (com ou sem *explorar*) na peça mais desafiadora.

Em termos estatísticos, a correlação Spearman's, indicou alta correlação apenas para o agrupamento *repetir/isolar* [r_{sp} ($p < 0,05$) = 0,733] (item 2, b), correlação média (porém, sem significância estatística) apenas para *repetir/explorar* [r_{sp} = 0,420] e *alternar/isolar* [r_{sp} = 0,437], enquanto que para *alternar/explorar* ou *isolar/explorar* isso não se confirmou, talvez por esses terem valores discrepantes entre si. Isso reforça que o procedimento emergente em quatro categorias conjuntas encontra-se em desenvolvimento, uma vez que *explorar* ainda apresenta-se pouco constante e pouco regular em relação às outras três categorias. Nesse

sentido, as quatro categorias dos procedimentos (*repetir*, *isolar*, *alterar* e *explorar*), em separado das demais categorias psicossensoriais, foram reanalisadas num segundo teste estatístico de correlação de Pearson⁴⁶. Neste procedimento, considerou ainda que as incidências da categoria *ajustar* poderiam também estar afetando os resultados, desta maneira optou-se por neutralizá-la através de sua manipulação deliberada para não interferir na relação entre variáveis aqui consideradas independentes mais conjuntas. Assim, consideraram-se os *ajustes* como uma variável interveniente nos resultados, e, ao neutralizar seu efeito e considerá-la uma variável de controle, os resultados estatísticos obtidos melhoram os índices de correlação entre pares dessas quatro categorias, tal como distribuídas proporcionalmente no modelo:

(1) Na peça mais desafiadora (Pour le Piano/Preludio): *isolar* foi a categoria que mais teve índices altos de correlação: *repetir/isolar* a correlação foi alta ($r_p = 0,853$), *isolar/alternar* [$r_p = 0,797$]; *isolar/explorar* [$r_p = 0,808$]; com *repetir* (e *alternar*) as correlações foram médias: *repetir/alternar* [$r_p = 0,479$], *repetir/explorar* [$r_p = 0,342$], , *alternar/explorar* [$r_p = 583$].

(2) Na peça menos desafiadora (Improviso op.90 n.1): aqui também *isolar* foi a categoria que mais teve índices altos de correlação: *repetir/isolar* [r_p ($p < 0,01$) = 0,826], *isolar/alternar* [r_p ($p < 0,01$) = 0,802]; enquanto *repetir/alternar* [r_p ($p < 0,05$) = 0,619], *repetir/explorar* [$r_p = 0,302$], *alternar/explorar* [$r_p = 583$] tiveram correlações médias.

Todos esses procedimentos (Figura 99, item 2 **b**), recorrentes ou não, convergiram para uma relação de *ajustar* e *lapso* (c), a qual apresentou sucesso para ambas as peças, visto que os *ajustes* foram mais incidentes que os *lapsos* na maioria das unidades. Nesse âmbito, no item 2, em (b) da Figura 99, nota-se que a intensificação desses procedimentos (por incidências e tempo de prática) numa dada unidade resultou em uma UME (item 3), que, para esse caso em específico, levou cerca de 6 a 12 minutos de prática para acontecer e apresentou

⁴⁶ No conjunto desses dados, o coeficiente de correlação de Spearman foi escolhido para quase a totalidade dos dados, por levar em consideração a ordem dos dados e não o seu valor intrínseco. Segundo Barbeta (2006) a função dos dois tipos de testes é idêntica, pois com qualquer um deles o investigador pretende verificar se os resultados de uma experiência ocorreram devido a flutuações aleatórias causadas pelas variáveis (aqui consideradas com categorias psicossensoriais). A diferença entre esses testes diz respeito ao método de cálculo destas probabilidades: uma correlação de Spearman perfeita ocorre quando estão relacionados por qualquer incidência, em contraste com a correlação de Pearson, que só dá um valor perfeito quando esses estão relacionados por uma função linear, ou seja, considerando variação proporcional de uma relação a outra.

duração entorno de 10 a 11 minutos. Em termos de *ajustes*, a(s) UME(s) de P13 mostrou-se produtiva, visto que houve picos de *ajustes* apenas para as unidades com essa resultante em ambas as sessões de prática. Em termos de expertise, embora se tenha visto que esse momento de maior esforço aconteceu numa margem de 11 a 15 minutos de prática para P3, P9 e P13 (na peça mais desafiadora), para a peça menos desafiadora de P13 a UME ocorreu mais cedo (± 6 minutos), sugerindo que níveis mais elevados de expertise podem alcançar tal esforço mais rápido, sem necessariamente despende muitos minutos de prática antes; ademais, viu-se que UME tende a crescer em duração à medida que a expertise aumenta, uma vez que a duração da(s) UME(s) de P13 e de P9 foi superior àquela de P3. No que tange o impacto da(s) UME(s) na(s) unidade(s) posterior(es), os mesmos efeitos constatados anteriormente foram vistos na prática de P13: declínio de *ajustes*, do tempo de prática e da intensidade de procedimentos empregados.

Acerca da simulação da performance considerada em *testar*, item 2 (**d**) da Figura 99, a linha contínua e a espessura do retângulo indicam que essa categoria ocorreu em todas as unidades e de forma pouco mais incidente para P13 do que para P9 e P3, reforçando a colocação de que essa categoria pouco se adensa em função da expertise: essa consistiu em executar a obra ou um trecho maior na íntegra para reintegrar e/ou avaliar os aspectos estudados em separado anteriormente, verificar a memorização, e selecionar segmentos a ser estudados em seguida, seja avançando na execução para identificar um novo aspecto a ser trabalhado ou iniciando em compassos anteriores àqueles trabalhados em separado.

4.4 Modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática pianística – P17, participante pianista profissional/docente

No modelo dinâmico das unidades de prática de P17 (Figura 100), no item 1, nota-se que cada unidade apresentou foco de atenção organizado conforme as delimitações estruturais das obras e/ou mudança na textura/aparência visual da notação, demonstrando autonomia ao selecionar o quê estudar, bem como certa habilidade ao manipular tais estruturas por meio das dinâmicas e do tempo/agógica; pouco diferente dos casos anteriores, esse foco pôde também explicitar uma meta clara para uma das peças praticadas (clareza e fluência na Sonata em Si menor S.178). Nesse sentido, P17 atendeu a vários aspectos concomitantes (por isso os três círculos no item 1) em função do trecho trabalhado sem que isso depreciasse a qualidade da

execução, bem como demonstrou domínio sobre o tempo dos eventos ao monitorá-lo e manipulá-lo em prol do seu entendimento dos mesmos e de suas intenções interpretativas; no entanto, alguns aspectos foram eventualmente ignorados pelo participante quando esse demonstrou cansaço/distração em unidades finais da prática.

No item 2 (a) (Figura 100), as menores variações de instabilidade da atenção mostraram-se distintas entre as obras praticadas. Para a peça mais desafiadora (Prelúdio op.23 n.9), a atenção de P17 pareceu mais estável ao longo da sessão, com leve indício de instabilidade aos 2 minutos iniciais de prática (visto no aumento dos *lapsos*); nesse sentido, a atenção do participante pareceu fragilizar-se acentuadamente somente após decorridos 15 minutos de prática, nos quais se viu a intensificação das categorias *parar*, *dispersão* e *lapso* no fator resultante MIA (item 3), permanecendo instável até o final da sessão. Para a peça menos desafiadora (Sonata em Si menor S.178), a atenção do participante mostrou-se instável desde o início da sessão, dado a constância e intensificação dessas três categorias ao longo do estudo numa única unidade (A) no fator resultante MIA (item 3), ou na intensificação vista em A2 (após ± 5 minutos de prática) ao considerar a segmentação em subunidades. Tal como para P9, essas intensificações que ocasionaram a(s) MIA(s) estiveram associadas ao aumento de tempo de prática investido numa dada unidade próxima ao final da sessão, na qual também apresentou resultante UME (item 3). Ademais, em ambas as peças viu-se que a variedade de exemplos de *parar* associados à *dispersão* (\equiv no item 2 a) foi menor para P17 do que para P3, e, tal como para P13, alguns exemplos de *parar* relacionados ao estudo foram constatados apenas na prática de P17 (tais como “balançar as mãos/braços no ar” e realizar movimentos tipo “garras” para aliviar/evitar tensão): isso sugeriu que os exemplos de *dispersões* associados ao *parar* diminuiriam, bem como exemplos de *parar* relacionados ao estudo aumentaram em função da expertise.

Acerca dos procedimentos do item 2, em (b) da Figura 100, nota-se que P17 combinou frequentemente as categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar* em encadeamentos regulares em forma de padrões concordantes com o tempo de prática investido, um diferencial na prática desse participante aparentemente relacionado ao seu nível de expertise: no Prelúdio op. 23 n.9 viu-se *repetir* (mais) + *isolar* (menos) + *alternar* (ainda menos) + *explorar* (menos e próximo ao *alternar*) para unidades com menos tempo de prática, e *isolar* (mais) + *repetir* (menos) + *alternar* (ainda menos) + *explorar* (menos e distante de *alternar*) para unidades com mais tempo de prática; na Sonata em Si menor S.178 viu-se um padrão parecido com esse último, *isolar* (mais) + *repetir* (menos) + *alternar* (ainda menos) + *explorar* (menos e

distante de *alternar*), distinto apenas na distância entre *alternar* e *isolar*, também empregado numa unidade com maior tempo de prática; isso sugeriu deliberação na distribuição das categorias em função da expertise do sujeito. Em termos estatísticos, constatou-se, ainda, **alta** correlação para combinações em pares dessas quatro categorias: *repetir/isolar* [r_{Sp} ($p < 0,05$) = 0,821], *alternar/isolar* [r_{Sp} ($p < 0,05$) = 0,821], *repetir/explorar* [r_{Sp} ($p < 0,05$) = 0,847]; isso sugere que essas quatro categorias conjuntas integraram um procedimento habitual, para esse participante *expert*, no qual *explorar* foi agregado de forma constante e regular (em todas as unidades e distribuída em padrões). Em menor recorrência, pôde-se considerar a distribuição irregular dessas categorias apenas em subunidades (**A2** e **A3** da Sonata em Si menor s.178). Todos esses procedimentos (Figura 100, item 2 **b**), recorrentes ou não, convergiram para uma relação de *ajustar* e *lapso* (**c**), a qual apresentou mais sucesso para a peça considerada mais desafiadora, visto que nela os *ajustes* foram mais incidentes (e com maior pico) que os *lapsos* na metade das unidades se comparada à peça considerada menos desafiadora, na qual o contrário aconteceu para a unidade **A** (bem como para suas subunidades): tal como para P9, pode-se constatar que a impressão do desafio acabou resultando em deliberação para os *ajustes* obtidos nas unidades, mas, nesse caso, com maior produtividade para a peça considerada mais desafiadora. Ademais, as categorias *isolar* e *alternar* referentes aos procedimentos apresentaram alta correlação com os *ajustes* na prática de P17: *isolar/ajustar* [r_{Sp} ($p < 0,05$) = 0,857], *alternar/ajustar* [r_{Sp} ($p < 0,01$) = 0,929]; isso sugeriu que os *ajustes* foram significativos na maioria das unidades em que essas categorias foram empregadas, prioritariamente pelo emprego de *alternar*, seguido de *isolar*.

Nesse âmbito, no item 2, em (**b**) da Figura 100, nota-se que a intensificação desses procedimentos (por incidências e tempo de prática) numa dada unidade resultou em uma UME (item 3): para esse caso em específico, a UME muito inicialmente, de 0 à 2 minutos de prática em dependência da peça praticada para acontecer (ainda mais cedo do que para P13), e apresentou duração em torno de 13 a 18 minutos, ainda maior do que a duração constatada na(s) UME(s) dos casos anteriores. Isso reforçou as afirmações anteriores de que níveis mais elevados de expertise podem alcançar tal esforço mais rápido, sem necessariamente precisar despender muitos minutos prévios de prática, e que a UME tende a se estender em duração à medida que a expertise aumenta. Nesse sentido, outro diferencial de expertise constatado diz respeito à presença de duas UMEs numa mesma sessão de prática (Prelúdio op.23 n.9), sugerindo que P17 dispôs de uma capacidade/resistência maior em investir esforços no estudo em relação aos demais casos. A primeira UME mostrou-se mais produtiva por conter o pico

de incidências de *ajustes*, enquanto a segunda mostrou-se menos produtiva por conter um declínio nas incidências dessa categoria, bem como incidências superiores de *lapsos* àquelas de *ajustes*: isso reforçou o impacto da UME na(s) unidade(s) posterior(es) em termos de produtividade, mesmo que a unidade seguinte fosse também uma UME, como ocorrido nessa situação de prática; ademais, constatou-se o impacto também no declínio de tempo de prática, procedimentos e *ajustes* na unidade posterior às UMEs dessa peça. Já para a Sonata em Si menor S.178, a UME mostrou-se parcialmente produtiva, visto que os *ajustes* marcaram máxima de 54 incidências (não constatada para os casos anteriores) e foram inferiores aos *lapsos* em toda a sessão; no entanto, não se pôde constatar o impacto da UME em unidades posteriores, visto que essa sessão apresentou apenas uma unidade. Nesse âmbito, viu-se, ainda, que a(s) UME(s) de P17 em ambas as peças apresentou relação com a MIA (item 3): tal como para P9, ambas as características ocorreram numa mesma unidade (UME e MIA, item 3, indicado pela seta bilateral), reforçando a constatação (dentre esses casos estudados) de que o esforço numa dada unidade pode contribuir para fragilizar a atenção do participante ao ponto de ocasionar uma MIA.

Acerca da simulação da performance considerada em *testar*, item 2 (d) da Figura 100, a linha contínua e a espessura do retângulo indicam que essa categoria ocorreu em todas as unidades e de forma pouco mais incidente para P17 do que para P9 e P3 (ainda menos incidente que para P13), reforçando a colocação de que essa categoria pouco se adensa em função da expertise: essa consistiu em reintegrar e/ou avaliar os aspectos estudados em separado anteriormente dentro de um trecho maior, seja avançando na execução para identificar um novo aspecto a ser trabalhado, ou experimentando limites da velocidade na execução dos eventos musicais.

4.5 Considerações sobre o modelo proposto

O modelo dinâmico das unidades de prática que aqui se propõe aponta a complexidade do fenômeno da prática pianística. Nessa pesquisa, praticar consistiu em lidar com uma série de unidades de prática nas quais o modelo proposto se atualizou a cada uma em termos de foco de atenção, tempo de prática investido, maiores/menores variações de instabilidade da atenção e/ou de esforço, bem como na conjugação e inter-relação concomitante desses aspectos com os níveis de expertise dos participantes, suas particularidade individuais,

condições da atenção humana inerente a todos e demais aspectos confluentes que colaboraram para essa dinâmica. Nesse sentido, a dinâmica desses aspectos em maior ou menor escala a cada unidade de prática sugeriram perspectivas de deliberação que se mostraram distintas em função dos níveis de expertise dos participantes.

A começar pela atenção, constatou-se que todos os participantes estiveram atentos a algo, em maior ou menor grau, e investiram no(s) aspecto(s) atendido(s) conforme seus níveis de expertise lhes permitiram. Nesse sentido, o foco de atenção dos participantes revelou que os níveis mais elementares de expertise demonstraram pouca autonomia para selecionar o quê estudar, atenderam a um aspecto por vez, apresentaram certa dificuldade em lidar com aspectos concomitantes não automatizados sem depreciar a qualidade da execução, e raramente organizaram tais aspectos conforme as delimitações estruturais das obras; à medida que a expertise aumentava, os aspectos foram selecionados com mais autonomia, trabalhados com mais habilidade e de forma integrada e holística, bem como passaram a ser organizados em função das delimitações estruturais das obras e/ou textura/aparência visual da notação, podendo demonstrar domínio sobre o tempo dos eventos (ao monitorá-lo e manipulá-lo em prol do entendimento dos mesmos e das intenções interpretativas), ou explicitar uma meta clara pretendida naquele estudo.

Em prol desse foco de atenção, constatou-se a mobilidade dinâmica das categorias psicossensoriais observadas (e aqui propostas) e que se propagaram por agupamentos e disposições distintas. No que tange as menores variações de instabilidade vislumbradas nas categorias *dispersão*, *parar* e *lapso*, essas se apresentaram distintas nas unidades de prática de um mesmo sujeito, e pareceram relacionadas às particularidades da atenção num dado momento do que ao nível de expertise. Constatou-se que intensificação dessas três categorias pôde resultar numa MIA, na qual a expertise influenciou nas possíveis causas de intensificação: a ausência de foco sobre o quê estudar esteve relacionada à prática de níveis mais elementares de expertise, ao passo que o tempo de prática investido numa dada unidade ou decorrido ao longo da sessão (caso a MIA estivesse numa unidade próxima ao final do estudo) esteve relacionado à prática de níveis mais avançados. Ademais, viu-se que os exemplos de *dispersões* associadas a *parar* (\equiv) reduziram, enquanto que os exemplos de *parar* relacionados ao estudo aumentaram em função da expertise.

Acerca dos procedimentos recorrentes vislumbrados nas categorias *repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar*, níveis mais elementares de expertise apresentaram uma estruturação

mínima em suas práticas que consistia em *repetir* e *isolar* com certo equilíbrio e *alternar* menos; ao passo que a expertise aumentava, *repetir*, *isolar* e *alternar* passaram a ser distribuídas com certa regularidade (por distanciamento ou proximidade) e *explorar* foi somada ao trio, inicialmente de forma semirregular e pouco constante, posteriormente, de forma regular e constante; o mais alto nível de estruturação percebido foi constatado na prática de P17 na qual as quatro categorias foram distribuídas regularmente de acordo com o tempo de prática despendido. Nesse âmbito, a eficácia dos procedimentos empregados foi vista na relação entre as categorias *ajustar* e *lapsos*, na qual expertise influenciou em maiores incidências de *ajustar*; ademais, essa relação sugeriu que a identificação e correção de erros assim como a resolução de problemas na prática estiveram presentes para os quatro casos investigados.

Nesse sentido, viu-se também que a intensificação desses procedimentos por incidências e tempo de prática pôde resultar numa UME, presente na prática de todos os sujeitos investigados: em termos de expertise, constatou-se que a UME de níveis mais avançados de expertise pode ser atingida mais rápido, e não, necessariamente, depender muitos minutos de prática antes, enquanto que níveis mais elementares necessitam de mais tempo para alcançá-la; ademais, a duração da UME tendeu a ser maior à medida que a expertise aumentava. No que tange a relação entre UME e *ajustes*, bem como da UME com a MIA, essa pareceu depender das particularidades dos sujeitos, ao passo que os efeitos da UME em termos de declínio de energia e produtividade nas unidades posteriores à mesma foram constatados para todos os níveis investigados. Acerca da simulação da performance vislumbrada na categoria *testar*, constatou-se que essa é uma ação pouco realizada na situação de prática e que não se acopla aos procedimentos recorrentes, bem como pouco se adensa em função da expertise em termos de incidências, frequência e exemplos.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar perspectivas de deliberação na prática pianística em função do nível de expertise, uma vez que a literatura consultada sustenta a temática num viés de polarização em níveis extremos de expertise (o *novato/iniciante* e *profissional/expert*) e deixa em aberto a discussão acerca da prática de níveis intermediários dentre aqueles propostos por Dreyfus e Dreyfus (1981) (*novato, iniciante, competente, proficiente, expert*), cujos termos foram constatados serem empregados mais de forma conceitual do que funcional. Nesse sentido, na presente investigação, propôs-se uma abordagem metodológica pouco distinta daquela frequentemente apresentada nas pesquisas de prática, isso é, evitou-se a aquisição de dados unicamente a partir de relatos/depoimentos sobre a prática em retrospectiva, optando-se pela estratégia de observar a prática registrada pelo próprio participante (modo não invasivo). Dessa forma, buscou-se não impor aos participantes condições diferenciadas daquelas de suas práticas habituais, nem o estudo de uma nova obra e/ou repertório, e sim investigar a prática tal como ela ocorre no dia-a-dia. O delineamento metodológico adotado com base em princípios fenomenológicos mostrou-se suficiente e apropriado para a observação do fenômeno da prática pianística nesse ponto de vista, uma vez que foi assumido que cada participante poderia demonstrar indícios que revelassem formas intencionais de ação independente de seu nível de expertise e, por isso mesmo, possibilidades de haver certas perspectivas de deliberação.

Inicialmente buscou-se identificar perspectivas de deliberação na prática dos sujeitos investigados apenas a partir da proposição de Ericsson e colaboradores (1993) sobre a *Prática Deliberada*: uma atividade altamente estruturada com o estabelecimento de metas, identificação e resolução de erros, energia, atenção e concentração para praticar por períodos regulares, investimentos em recursos externos, e desenvolvimento de tarefas específicas com o objetivo de superar os limites atingidos e melhorar o atual nível de desempenho. Nesse sentido, algumas das situações constatadas na prática dos casos investigados atenderam à proposição de 1993, tal como esperado; outras situações, no entanto, levaram-nos a refletir o que se entende por deliberação, como esta é percebida e pode ser conjugada com a intencionalidade fenomenológica de E. Husserl, e como pode ser refinada numa dimensão mais pontual para o fenômeno da prática pianística. E é nesse sentido que a conclusão do trabalho aqui se apresenta.

A começar pela perspectiva de estruturação da prática (conforme a proposição de 1993 sobre *Prática Deliberada*), viu-se na discussão da trajetória pessoal e abordagem de prática dos participantes⁴⁷ que existe uma intenção em estruturá-la em função dos níveis de expertise e preferências pessoais, conforme o depoimento dos casos: P3 entende que o objetivo final da prática é tocar bem, mas não parece saber bem como alcançá-lo, dizendo acreditar ser primeiramente lendo a música, estudando por partes, depois acrescentando as dinâmicas e aumentando o andamento na delimitação de trechos; P9 prefere estudar por partes e de mãos separadas antes de estudar de mãos juntas, mas tentando sempre (conforme seu depoimento) pensar no resultado musical; P13 escuta gravações antes de ler a partitura, e quando lê, tenta integrar todos os aspectos concomitantes, priorizando àqueles que considerava válidos ressaltar; P17 prefere obter uma visão do todo numa leitura da peça na íntegra para identificar quais aspectos trabalhar e praticar até alcançar o resultado sonoro desejado, bem como estuda aumentando o andamento, de mãos separadas/juntas e utilizando o recurso de gravações para monitorar sua prática.

Contudo, a intencionalidade no sentido fenomenológico (atos da consciência direcionados ao objeto, tal qual postulada por E. Husserl) constatada na análise das sessões de prática e descrição das unidades (na segunda parte de discussão dos resultados) revelou-nos um tipo de estruturação ainda mais específico, não só conforme os participantes diziam praticar, mas sim em prol da melhora do trecho a todo custo, seja atribuindo alguma importância a esse tipo de estudo mesmo sem saber como selecioná-lo ou o quê estudar nesse recorte (P3), seja organizando as práticas em função das delimitações estruturais das obras e/ou mudanças no aspecto/textura visual da notação (P9, P13, P17). Praticar por trecho, no entanto, demonstrou existir um fascínio “utópico” pelo mesmo: mesmo com uma meta definida e clara para esse recorte (como para P17), outras necessidades emergentes se relevaram (talvez imprevisivelmente) em função do foco de atenção dos participantes, daquilo que a memória de trabalho dos mesmos conseguia perceber e lidar no momento de estudo. Nesse sentido, argumenta-se que a deliberação não pode ser atrelada unicamente ao seu teor estruturante em relação à estrutura da música, mas deve ser também relacionada tanto à capacidade de foco de atenção sobre os aspectos estudados, como também à questão da intencionalidade nas situações de prática. Assim, considerou-se uma estruturação ainda menor e mais pontual em

⁴⁷ Também outras perspectivas de deliberação dentre aquelas propostas em 1993 foram constatadas esparsamente nessa parte de discussão dos resultados: períodos regulares de descanso e de sonecas intercalados ao longo do estudo (P3), o objetivo de superar os limites atingidos (P9), a identificação e resolução de erros (P13 e P17) e o estabelecimento de metas (P17).

unidades de prática nas quais o foco de atenção dos participantes ditava a intencionalidade fenomenológica dos mesmos, e não unicamente um recorte em partes da estrutura da música.

A estruturação em unidades a cada foco de atenção permitiu-nos identificar outras perspectivas de deliberação dentre aquelas cunhadas em 1993 num sentido mais minucioso do que o esperado em primeira instância. A primeira é que ter um foco de atenção revela algo semelhante ao estabelecimento de meta, seja ela restrita a atender um aspecto musical, ou para atender a vários aspectos por vez. Nesse sentido, todos os participantes decidiram o quê praticar, ou seja, estiveram atentos e praticaram algo investindo nesse foco conforme seus níveis de expertise lhes permitiram: constatou-se que a capacidade de foco de atenção dos participantes com níveis mais elementares de expertise é limitada a atender um aspecto por vez em prol do trecho (respeitando ou não as delimitações estruturais) e apresenta dificuldades em lidar com mais aspectos concomitantes não automatizados, sem depreciar a qualidade da execução, ao passo que, níveis mais avançados, lidam mais facilmente com maior quantidade de aspectos.

Essa estruturação em unidades permitiu-nos, ainda, identificar as *essências* do fenômeno, aqui propostas em forma de categorias psicossensoriais, as quais foram mobilizadas em função de um dado foco de atenção. Nesse sentido, a categoria *parar* esteve presente na prática de todos os casos, e sugeriu que os quatro participantes realizaram períodos de descanso, tal como na proposição de Ericsson e colaboradores (1993); as categorias *ajustar* e *lapso* mostraram que todos os casos puderam identificar e resolver erros (tal como a proposição de 1993), bem como exercer algum tipo de monitoramento de suas práticas na simulação da performance vista em *testar*, a qual apresentou-se como uma espécie de supervisão para balizar o que já foi estudado e/ou o que se pretendia estudar nas sessões investigadas; as categorias em ações procedimentais (*repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar*) relevaram que todos os casos desenvolveram tarefas (modos de realização) com o objetivo de melhorar o atual nível de desempenho, ao passo que a intenção de superar os limites atingidos foi percebida na prática de P17 (ao experimentar os limites de velocidade na execução), e que o desenvolvimento de tarefas no sentido imaginativo/criativo da categoria *explorar* esteve mais presente na prática de níveis mais elevados de expertise (P13 e P17). A intensificação das categorias de ações procedimentais (*repetir*, *isolar*, *alternar* e *explorar*) em incidências e tempo de prática também revelou que o esforço ocorreu para todos os participantes conforme a presença das UMEs nas sessões investigadas, o qual é aqui equiparado à energia para praticar, conforme a proposição de Ericsson et al (1993); *lapsos* e *dispersões* mostraram-se

como categorias aparentemente “não deliberadas”, ao passo que, em conjunto com a categoria *parar*, revelaram níveis de atenção distintos para um mesmo participante (resultando ou não numa MIA), o que dialoga com a concentração da proposição de *Prática Deliberada* proposta em 1993.

Embora as perspectivas de deliberação proposta por Ericsson e colaboradores (1993) se confirmem de alguma forma nesse trabalho, seja na estruturação ditada pelos participantes em seus depoimentos, no estudo por trechos e na estruturação da prática em unidades que revelam diferentes focos de atenção (bem como a natureza móvel das categorias psicossensoriais) foi preciso conceber o conceito de *Deliberação* como um indício de empenho *na e para* a situação de prática com relação à *intencionalidade* fenomenológica. Isso implica desconstruir a idealização de que deliberação na prática é uma garantia de sucesso, de que uma atividade altamente estruturada vá resultar em mais *ajustes* do que *lapsos* a todo tempo, e que a atenção estará sempre estável durante o estudo. Não foi isso que se percebeu nesse trabalho. O que se constatou nessa pesquisa é que deliberação não é uma constante, e sim uma perspectiva dinâmica que ocorre a cada unidade de prática a partir da intencionalidade dos sujeitos para com as obras praticadas, resultando ou não em mais *ajustes* do que *lapsos*, e lidando a todo tempo com a interveniência das variações da atenção.

Nesse âmbito, o modelo aqui proposto permitiu identificar que cada participante pôde apresentar deliberação conforme as condições de seus respectivos níveis de expertise: (1) P3, aquele que apresentou mais característica de um iniciante avançado, demonstrou ter uma meta genérica para sua prática que foi tentar moldar o todo de modo a corrigir notas e durações com vistas a melhorar a fluência elementar das partes; nos trechos cujos esses aspectos já estavam automatizados, ele também perseguiu algum refinamento expressivo atendendo dinâmicas e articulações. Sua estruturação de prática esteve atrelada a manter as ações procedimentais recorrentes (*repetir e isolar* frequentes, *alternar* menos), nem sempre seguindo delimitações estruturais das obras em estudo e lidando apenas com um aspecto por vez; (2) P9, aquele que apresentou mais características de um competente, conseguiu lidar (e dar conta) de uma coisa por vez, mas sempre respeitando as delimitações estruturais (algo que nem sempre pôde ser observado em P3). Pode-se argumentar que existiram padrões recorrentes em desenvolvimento em suas ações procedimentais (*repetir e isolar* em distribuição regular/padrões, com *alternar* menos), como foi demonstrado no modelo proposto, e tais procedimentos apresentam-se como indícios de sua perspectiva de deliberação, mesmo que ainda de forma incipiente; (3) Para P13, aquela que apresentou mais

características de uma proficiente, os agrupamentos das ações procedimentais seguiram padrões e consistência frequente ao longo das unidades de prática (*repetir, isolar e alternar* numa distribuição regular/padrões, com o *explorar* pouco constante e pouco regular), e seu foco alternou entre o refinamento técnico/mecânico ou refinamento expressivo dos trechos estudados; (4) P17, aquele que apresentou características de um expert, demonstrou meta implícita muito clara, além de testar seus próprios limites para resolver problemas pontuais e lidar com ações imaginativas/criativas (*explorar*) constantemente. Nas unidades de prática detectadas houve grupos de categorias recorrentes (*repetir, isolar, alternar e explorar*) com padrões altamente estruturados que pareceram surgir em função do tempo de prática estipulado. Para todos os casos, nem sempre essa estruturação em termos procedimentais assegurou sucesso na relação *ajustar x lapsos*, a atenção mostrou-se distinta entre os participantes (mais ou menos instável a cada sessão praticada, podendo resultar numa MIA), assim como a simulação da performance pouco ocorreu.

Pode-se ainda aferir que a presente pesquisa se adequa às condições de uma pesquisa básica, ou seja, houve a busca pelas características do fenômeno independentemente da aplicação. Entretanto, não se descarta a possibilidade (pragmática) dessas proposições aqui defendidas poderem proporcionar reflexões sobre pontos fortes e fracos das situações de prática instrumental podendo, inclusive, vir a fomentar futuras pesquisas. Nesse âmbito, o modelo dinâmico das unidades do fenômeno da prática elucida alguns pontos aqui constatados que podem ser investigados com maior profundidade futuramente.

O primeiro concerne às capacidades e particularidades de cada nível de expertise em função do foco de atenção. Uma sugestão seria aprofundar a discussão sobre a quantidade e qualidade de aspectos manipulados concomitantemente, ou sobre a autonomia e habilidade para lidar com os mesmos em função da expertise, tendo em vista uma obra do repertório em estudo: Haveria uma quantidade determinada de foco de atenção para cada nível? O que leva um dado nível a atender mais aspectos que outros? Até que ponto a familiaridade com uma dada tradição estilística favoreceria tal incremento de atenção sobre mais aspectos simultaneamente? Existiriam meios de fomentar a autonomia e a habilidade para lidar com tais aspectos? Essas são algumas questões que poderiam ser investigadas.

No sentido prático, um sujeito autoconsciente da própria prática, ou mesmo aquele que se mostra pouco consciente de seus próprios meios e maneiras de pensar (no caso, pensa-se naquele estudante que espera que o professor lhe oriente sobre todos os passos a serem

seguidos, por exemplo), poderia buscar reconhecer seu (ou do outro) nível de expertise, ao menos saber identificar quantos aspectos por vez consegue lidar e/ou quais devem abordados numa dada situação de prática. Embora a literatura sustente que o estudo por trecho seja uma forma eficaz de praticar (ver, por exemplo, BARRY; HALLAM, 2002; GINSBORG, 2005, JØRGENSEN, 2005), sem essa percepção da capacidade de foco de atenção o trecho corre o risco de ser abordado “às cegas”, sem uma intenção clara sobre o quê estudar nesse recorte, bem como se corre o risco de propor uma tarefa complexa demais (além das capacidades de um dado nível naquele momento) que dificilmente será realizada sem que a qualidade da execução fique comprometida. Nesse sentido, pode ser que haja a necessidade de segmentar o estudo de alguns aspectos para automatizá-los, e conseqüentemente, conseguir lidar com outros aspectos pretendidos. Se isso for uma necessidade do foco de atenção em questão, por que não fazê-lo? É preciso desmistificar o trecho como única possibilidade de recorte, e sim passar a considerar metas pontuais em função do foco de atenção, as quais talvez possam ser produtivas e, conseqüentemente, resultar na melhora do trecho pretendido.

O segundo ponto que poderia ser investigados com maior profundidade futuramente diz respeito ao modelo aqui proposto. Este apontou uma estrutura de base para todos os níveis investigados que, quanto maior o nível de expertise, mais elaborada tornou-se, abrangendo agrupamentos das ações procedimentais mais sólidos e constantes (com exemplos mais variados), e maiores incidências de *ajustes*. Nesse sentido, cada item do modelo pode ser detalhado em futuras pesquisas. No item 2, por exemplo, na disposição vista em (a) pode-se investigar quais as causas das menores variações da instabilidade, e como essas se apresentariam num estudo longitudinal abrangendo mais sessões; sobre a disposição vista em (b), pode-se investigar como o agrupamento e padrões das ações procedimentais se desenvolvem em função da expertise, e se de fato a relação de agrupamento, intensidade e distribuição para essas categorias (*repetir, isolar, alternar, explorar*) aqui proposta se confirma para outros participantes; outra possibilidade seria averiguar se existem procedimentos específicos que resultariam em mais *ajustes* do que *lapsos*, ou seja, se há algum procedimento potencialmente mais eficiente do que outro; ou ainda, investigar por que um dado procedimento não necessariamente resulta em mais *ajustes* do que *lapsos* a cada vez que é empregado, como aqui ocorreu. No item 3, uma opção seria investigar a relação entre UME e MIA, ou entre UME e *ajustes*, se de fato elas variam conforme as particularidades de cada sujeito (como constatou-se aqui) e/ou da sessão de prática, ou se há outros fatores intervenientes que interferem nessa relação. Outra opção seria investigar meios e/ou

estratégias que pudessem potencializar a UME como uma unidade produtiva para todos, ou ainda, investigar a fundo o impacto da UME em unidades subsequentes como aqui foi visto (nos *ajustes*, no declínio de tempo e procedimentos). Considerando o modelo num todo, futuras pesquisas podem analisar se este se adequa para todas as unidades de prática, ou se existiriam dinâmicas distintas pra outros participantes ou sessões de prática.

O terceiro ponto que poderia ser investigado futuramente diz respeito às ações aparentemente negligenciadas nas sessões de investigadas: a simulação da performance vista na categoria *testar*, a qual mostrou-se pouco incidente para todos os participantes (ainda menos incidente para P3 e P9), e as ações imaginativas/criativas vista na categoria *explorar* (esporádica para P3, pouco constante para P13, e constante apenas para P17). De certa maneira, a pouca visibilidade dessas categorias apontam uma estranheza/discrepância com um dos objetivos da prática: o de preparar uma performance (ERICSSON, et al, 1993; BARRY; HALLAM, 2002). A estranheza/discrepância aqui consiste no fato de que pouco se ensaia a performance independentemente do nível de expertise (conforme constatado nos casos investigados dessa pesquisa), bem como no fato de que as ações imaginativas/criativas, as quais poderiam contribuir para a originalidade artística e idiossincrática esperada numa performance (SLOBODA; DAVIDSON, 1996), são aparentemente pouco estimuladas entre níveis mais elementares de expertise e tardam a tornar-se uma constância na prática (visto que *explorar* mostrou-se constante apenas para um *expert* na presente pesquisa). Ambas as ações poderiam ser investigadas em maior profundidade em futuras pesquisas, visto que potencialmente parecem contribuir com a deliberação em termos de refinamento artístico na prática. Uma sugestão seria investigar meios de estimular tais ações na prática de níveis mais elementares de expertise, ou, talvez, averiguar se uma maior constância das categorias *testar* e *explorar* na prática implicaria em maior qualidade de execução em termos de refinamento artístico.

Por fim, pode-se dizer que o objetivo da presente pesquisa foi alcançado: Sim! Há perspectivas de deliberação na prática pianística em função do nível de expertise. Tais perspectivas atenderam às preposições cunhadas por Ericsson e colaboradores em 1993, bem como foram refinadas na conjugação com a intencionalidade fenomenológica de E. Husserl, apresentando uma dimensão mais pontual sobre a deliberação no fenômeno investigado. Espera-se que as evidências empíricas desse trabalho tenham elucidado um pouco mais a relação entre prática e níveis de expertise, proporcionado reflexões e questionamentos sobre o direcionamento e conduta das práticas e ensino do instrumento entre os membros da subárea

de Práticas Interpretativas-Piano, bem como contribuído com a produção de conhecimento para os demais interessados na realização de futuras pesquisas nesse escopo de investigação.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AIELLO, R.; WILLIAMON, A. Memory. In: PARNCUTT, R.; Mc PHERSON, G., (org). **The science & psychology of music performance**. New York: Oxford University Press, 2002. Cap. 11, p. 167-181.

ALTENMÜLLER, E.; SCHNEIDER, S. Planning and performance. In: HALLAM, S, et al. **The Oxford handbook of Music Psychology**. United States, 2009. Cap. 33, p. 332-343.

BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. 176 p.

BARRY, N. H.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R.; Mc PHERSON, G., E. **The science & psychology of music performance**. New York: Oxford University Press, 2002. Cap. 10, p. 152-165.

BARBETTA, P. A. **A estatística aplicada às ciências sociais**. São Paulo: Editora UFSC, 2006. Cap. 13, p. 251-265.

BICUDO, M. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M.; CAPPELLETTI, I. (Orgs). **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. São Paulo, SP: Olho d'água. 1999. p. 11-51.

CAVALCANTI, C. R. Um estudo sobre a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. **Música em Perspectiva**. v.3, n.2, p. 74-86, 2010.

CHAFFIN, R.; IMREH, G. Lessons from J. S. Bach: Stages of practice. In: _____; CRAWFORD, Mary. **Practicing Perfection: Memory and piano performance**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002. Cap. 6, p. 93-138.

CHAFFIN, R.; LOGAN, T.; BEGOSH, K. T. C. R. Performing from memory. In: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (Eds.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. New York: Oxford University Presse, 2009, p.364-376.

CLIFTON, T. **Music as Heard: a study in applied phenomenology**. Londres: Yale University Press. 1983.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper Perennial. 1991.

DEPRAZ, N. **Comprender Husserl**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

DREYFUS, S.; DREYFUS, H. **Formal models vs. human situational understanding: inherent limitations on the modelling of business expertise**. Berkeley, University of California, 1981.

ELLIOTT, D. Musicing. In:_____. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press. 1995. Cap.3. p.49-77.

ERICSSON, A. Deliberate practice and the acquisition of expert performance: an overview. In: **Does practice make perfect?** Current theory and research on instrumental music practice. Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997, Cap. 1, p. 9-52.

ERICSSON, A.; KRAMPE, R.; TESCH-RÖMER, C. The role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**, 1993. Disponível em: <[http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice\(PsychologicalReview\).pdf](http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf)>. Acesso em: 07. Jun. 2015.

FREITAS, G. A. F. **Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: três estudos de caso**. Tese de Doutorado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FITTS, P.M.; POSNER, M. I. **Human performance**. Belmont, Brooks/Coleman, 1967.

GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J. Environmental influences. In: PARNCUTT, R.; Mc PHERSON, G., E. **The science & psychology of music performance**. New York: Oxford University Press, 2002. Cap. 2, p. 17-30.

GERLING, C.C.; SANTOS, R. A. T. Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. In: FREIRE, V. B. **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p. 96-138.

GINSBORG, J. Strategies for memorizing music. In: WILLIAMON, A. **Musical excellence: strategies and technique to enhance performance**. Great Britain: Oxford University Press, 2005. Cap. 7, p. 123-141.

GAGUEIRA. In: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GIESEKING, W.; LEIMER, K. **Piano Technique**. Dover. New York, 1932/1972.

GIORGI, A.; GIORGI, B. Phenomenology. In: SMITH, J. **Qualitative Psychology**. Londres. 2008. Cap.3. p.26-52.

GONÇALVES, F. R. **Trajetórias de aprendizado de novas obras pianísticas: três estudos de caso**. Tese de Doutorado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

GRUHN, W. Understanding Musical Understanding. In: ELLIOT, D. **Praxial music education**. University Press. New York, 2005. Cap. 5, p. 98-111.

GRUSON, L. Rehearsal skill an musical competence: does practice make perfect? In: SLOBODA, J. (Ed.). **Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition**. New York: Oxford University Press.1981/2000. Cap. 5. p. 91-112.

HALLAM, S. Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. In: JØRGENSEN, H.; LEHMANN, A.C. (Eds). **Does practice make perfect?** Oslo: Norges musikkøkkole, 1997. Cap.4. p.89-107.

HALLAM, S. Learning through practice. In: _____: **A practical guide to better teaching and learning**. Oxford: Heinemann Educational, 2006. Cap.8. p.118-141.

HASTINGS, C. How expert pianists interpret scores: a hermeneutical model of learning. **International Symposium on Performance Science**, 2011. Disponível em: <<http://www.performancescience.org/ISPS2011/Proceedings>>. Acesso em: 02. Mai. 2015.

JØRGENSEN, H.. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. **Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance**. Great Britain: Oxford University Press, 2005. Cap. 5, p. 85-103.

KRUSE-WEBER, S.; PARNCUTT, R. Error tolerance and error prevention in music performance: Risk- versus error management. **International Symposium on Performance Science**, 2013. Disponível em: <http://www.performancescience.org/ISPS2013/Proceedings/Rows/011Paper_Kruse-Weber.pdf>. Acesso em: 29. Jun. 2015.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. Practice. In:_____. **Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills**. New York, 2007a. Cap. 4, p. 61-81.

LEHMANN, A.C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. Expression and Interpretation. In:_____. **Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills**. New York, 2007b. Cap. 5, p.85-106.

LESTER, S. Novice to expert: the Dreyfus model of skill acquisition. **Stan Lester Developments**, 2005. Disponível em: <<http://www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf>>. Acesso em: 15. Jun. 2015.

MCPHERSON, G.E.; ZIMMERMAN, B.J. Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (eds). **The new handbook of research on music teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002, p.327-347.

MANTURZEWSKA, M. A Biographical study of the Lifespan Development of Professional Musicians. In: GEMBRIS, H (ed.). **Musical Development from a Lifespan Perspective**. Frankfurt, 1981/2006, p.21-53.

MEINTS, R. Como se diz “de volta à estaca zero em inglês”?. **Section English School**, 2014. Disponível em: <<http://www.sectionenglish.com/site/index.php/publicacoes/dicas/334-como-se-diz-de-volta-a-estaca-zero-em-ingles>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MIKLASZEWSKI, K. A case study of a pianist preparing a musical performance. **Psychology of Music**, n.17, p.95-109, 1989. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735689172001>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MIKSZA, P. A review of research on practicing: summary an synthesis of the extant research with implications for a new theoretical orientation. **Bulletin of the Council for Research in**

Music Education. 2012. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.190.0051>. Acesso em: 10. Jun. 2015.

NIELSEN, S. Self-regulating learning strategies in Instrumental Music Practice. **Music Education Research**, v. 3, n.2, p. 155-167, 2001.

OLLER, C.; ECHEVERRÍA, P.; HALLAM, S. The use of musical scores in order to perform: An exploratory study with flute players. **International Symposium on Performance Science**, 2009. Disponível em: <http://www.performancescience.org/ISPS2009/Proceedings/Rows/052MarinOller.pdf>>. Acesso em: 04. Jul. 2015.

PARRY, C. B. W. Managing the physical demands of musical performance. In:_____. **Musical excellence: strategies and technique to enhance performance**. Great Britain: Oxford University Press, 2005. Cap. 3, p. 41-60.

PERTZBORN, F.; COIMBRA, D.; HALLAM, S.; BRAGA, A. Developing the ability to perform: Investigating the field of higher education and expertise development for learning and performing the double bass. **International Symposium on Performance Science**, 2009. Disponível em: <http://www.performancescience.org/ISPS2009/Proceedings/Rows/021Pertzborn.pdf>>. Acesso em: 30. Jun. 2015.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHEKE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. **Per Musi**. n.19, p.72-82, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07. Dez. 2017.

SLOBODA, J., DAVIDSON, J. The young performing musician. In: DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. **Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence**. Oxford. 1996. Cap. 7. p.171-190.

SLOBODA, J.; HOWE, M.; DAVIDON, J. Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: HARGREAVES, D.; NORTH, A. **The social Psychology of Music**. New York: Oxford University Press. 1998. Cap 10. p. 188-206.

REPP, B. Effects of auditory feedback deprivation on expressive piano performance. **Music Perception: An Interdisciplinary Journal**. Califórnia, n. 4, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/40285802>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

RENTFROW, P., MCDONALD. Preference, personality and emotion. In: JUSLIN, P. N, SLOBODA, J. A. **Theory, research, applications**. New York: Oxford University Press. 2010. p. 699-695.

SMITH, J.; OSBORN, M. Interpretative Phenomenological Analysis. In: SMITH, J. **Qualitative Psychology**. Londres. 2008. Cap.4. p. 53-80.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução: Anna Maria Dalle Luche e Roberto Galman. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. Cap. 4, p.107-152.

TUREK, R. **The Elements of Music: Concepts and Applications**. 2. Ed. McGraw-Hill Companies, Incorporated, 1996. Cap. 8, p.144-166.

ULLÉN, F.; HAMBRICK, D.; MOSING, M. Rethinking Expertise: A Multifactorial Gene-Environment Interaction Model of Expert Performance. **Psychological Bulletin**. Dez. 2015. Disponível em: <<http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2016/03/Ullen2015PsycholBull.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

WILLIAMON, A. VALENTINE, E. The role of retrieval structures in Memorizing Music. **Cognitive Psychology**. v.44, n.1. p.1-32, 2002. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010028501907595?via%3Dihub>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

WÖLLNER, C.; WILLIAMON, A. An exploratory study of the role of performance feedback and musical imagery in piano playing. **Research Studies in Music Education**. [S.I.], n.29, dez. 2007. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1321103X07087567>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

ZIMMERMAN, B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.H. (eds). **Self-regulated leaning and academic achievement: Theoretical principles**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, 1990/2001, p.1-65.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Estudo exploratório com a doutoranda

Durante o mês de março de 2015 foram realizados dois encontros com um intervalo de tempo quinzenal nos quais a doutoranda descreveu seu atual processo de prática da *Fantasia op.28* de Alexander Scriabin (1872-1915) para sua orientadora. A descrição deu-se por meio de uma entrevista não estruturada e por demonstrações ao piano, ambas registradas em áudio e vídeo. A *Fantasia op. 28* foi selecionada por ser parte integrante do repertório da doutoranda, ainda num estágio inicial de aprendizagem (pouco tempo de prática), e por apresentar muitos desafios concomitantes, motivos pelos quais exigiriam possivelmente maior engajamento na prática para a realização da obra.

No primeiro encontro a doutoranda verbalizou sua insatisfação em não conseguir executar a obra do início ao fim com alguma fluência mínima, mesmo que estivesse tocando-a num andamento mais lento que o desejado ou executando-a apenas de mãos separadas. Definiu seu processo de leitura da obra como bastante vagaroso dado pelas dificuldades simultâneas de realização da leitura de notas e ritmos, coordenação das mãos nas polirritmias, realização dos saltos (muitos deles em oitavas), inflexões de dinâmicas e articulações, ao ponto de despender cerca de uma hora de prática para conseguir tocar quatro compassos. Acerca da técnica de coleta de dados, comentou que relatar as dificuldades pessoais à outra pessoa pareceu-lhe um pouco constrangedor, pois tinha consciência que, mesmo estudando, ainda não conseguia executar a obra fluentemente e muito menos realizar suas intenções musicais, que até o momento estavam pouco delineadas; por outro lado, verbalizar o processo, executando ao piano determinados trechos para exemplificar seus comentários, mostrou-se positivo visto que conseguia detalhar sua prática como também estas ações suscitavam-lhe insights para abordar pontos de dificuldades de outras maneiras até então não exploradas.

No segundo encontro a doutoranda relatou que ainda não havia alcançado seu primeiro objetivo de atingir um nível elementar de fluência, porém, verbalizou que conseguira resolver sua dificuldade com os saltos a partir das ideias suscitadas na entrevista anterior: ao revisar o estudo do ritmo como o uso do metrônomo, observou que a atenção demasiada aos saltos gerava ansiedade no deslocamento da mão do registro grave para o médio, prejudicando assim a organização rítmica. A partir da organização do ritmo, os movimentos de deslocamento da mão não mais foram antecipados e, conseqüentemente, os saltos foram realizados com a

clareza almejada. Comentou que não estava mais inibida perante a câmera, talvez por estar mais otimista com o progresso no aprendizado da obra.

Após os encontros, uma reavaliação dos procedimentos metodológicos empregados foi realizada. Sobre a entrevista não estruturada, esta pareceu algo bastante vago para a doutoranda e isso poderia interferir na coleta de dados; assim, optou em elaborar um roteiro de entrevista semiestruturada a partir das questões suscitadas nestes dois encontros. Concluiu ainda que o relato verbal da prática era insuficiente para descrever seu processo, visto que frequentemente recorria ao piano para esclarecer sobre o que falava. Na entrevista, acabava restringindo sua fala aos pontos positivos do estudo, em ações empreendidas eficientemente; porém, sentiu dificuldade em comunicar as tentativas e experimentações não funcionais que contribuíram para mudanças de estratégias e abordagens da prática, alavancando novos resultados. Cogitando que esta seria uma dificuldade emergente entre os participantes e pensando em preservar a natureza do fenômeno, a doutoranda ponderou que a gravação de uma sessão de prática seria conveniente por contribuir com outros dados não contemplados na entrevista, tais como o tempo de prática investido nos objetivos propostos, potencialidades e desapontamentos das ações deliberadas (ou não) na prática, e aspectos específicos das abordagens individuais dos participantes, permitindo assim a observação da prática pontualmente em uma sessão, tal qual ela ocorre.

Acerca da peça, considerou que a escolha de uma obra parte do repertório era um ponto positivo por não interferir no fenômeno natural da prática, sem exigir o aprendizado de uma nova obra ou outras condições de estudo divergentes de sua prática habitual. A escolha de uma peça considerada desafiadora e ainda em estágio inicial de aprendizagem colaborou com maior engajamento na prática e fomentou a entrevista; contudo, considerou pertinente investigar a prática de uma obra considerada menos desafiadora pelo participante, para efeitos comparativos com aquela tida como mais desafiadora. Na escolha de um repertório, é comum que haja um equilíbrio entre obras que apresente maiores desafios a ser atingidos e outras que apresentem algum grau de domínio e facilidade⁴⁸ em certos aspectos, em virtude de experiências prévias com determinados de padrões já automatizados. Esta medida teve por objetivo averiguar se haveria variações na abordagem da prática em relação a diferentes obras

⁴⁸ De acordo com Hallam (1997), o repertório deve encorajar o desenvolvimento gradual de habilidades, porém não deve restringir-se às peças difíceis para não desmotivar o aluno.

e à percepção do(s) participante(s) para com as mesmas, como também observar possível aquisição de habilidades para o desenvolvimento de expertise.

Em suma, este estudo exploratório permitiu maior reflexão sobre a natureza do fenômeno e contribuiu para as decisões metodológicas que compuseram o delineamento final desta pesquisa, visadas em prol da fidelidade à prática tal como ela se revela como fenômeno.

APÊNDICE 2 - Carta-convite**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Olá!

Gostaria de convidá-lo a participar do mapeamento inicial da minha pesquisa de doutorado sobre aprendizagem pianística. Para isso, você deverá escolher duas peças de seu repertório atual: uma na qual você sinta ser mais favorável e outra peça que apresente desafios a serem conquistados. Seria importante que essas peças fossem recentes (peças novas para você, que não foram estudadas em outros semestres), preferencialmente em fase preliminar de leitura ou estágio inicial de aprofundamento, pois o que quero observar é justamente o seu processo de aprendizagem.

A sua colaboração nesta etapa da pesquisa consiste em gravar duas sessões de sua prática (uma para cada peça escolhida), com duração mínima de 30 minutos para cada sessão. É importante que você se sinta o mais a vontade possível nestas gravações, que estude as peças com o seu procedimento usual/habitual de aprendizagem. Caso queira, você pode descartar as gravações em que você não se sentir a vontade e escolher as gravações que lhe convêm. Você mesmo fará as gravações. Eu não estarei presente durante as mesmas, apenas disponibilizarei a câmera para que você mesmo se grave. Após as gravações, farei uma entrevista de aproximadamente 30 minutos sobre aspectos de seu estudo destas peças.

Sua participação é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa! Caso aceite participar, me informe para que possamos combinar a disponibilização da câmera.

Aguardo seu retorno! Obrigada!

Michele Rosita Mantovani
Doutoranda do PPGMUS - UFRGS

APÊNDICE 3 – Roteiro da entrevista semiestruturada 1

- 1) Como você está estudando essa(s) peça(s)?
- 2) Quais são as questões que você tem para resolver neste momento do estudo?
- 3) Há alguma questão que você não consegue resolver sozinho?
- 4) Há algum aspecto que você gostaria de uma sugestão diferente da sua?
- 5) Com o que você já está satisfeito?
- 6) Pensando na sua aprendizagem, você acha que há uma ordem e/ou hierarquia de informações a se entender e ser aprendidas?

APÊNDICE 4 – Roteiro da entrevista semiestruturada 2

1. Quais foram suas experiências musicais antes do piano?
2. Quantos anos você tinha quando começou a estudar piano?
3. Quem foi o seu primeiro professor? Existe algo que você aprendeu com ele que você nunca esqueceu e/ou que reflete no teu estudo ainda hoje?
4. Quais foram seus outros professores? Existe algo que você aprendeu com eles que você nunca esqueceu e/ou que reflete no teu estudo ainda hoje?
5. Você já conhecia o repertório “erudito” antes das aulas de piano? Como foi lidar com a aprendizagem deste repertório?
6. Quais as peças/compositores que você já estudou? Quais compositores/peças você mais/menos gostou de estudar? Por quê?
7. Qual (ou quais) peças/compositores você acha que conseguiu tocar bem? Por quê?
8. Onde e com quem você estuda atualmente?
9. O que você está aprendendo com este professor que até então não tinha aprendido com nenhum outro?
10. Quais peças você está estudando?
11. Como se deu a escolha do seu atual repertório?
12. Como foi/é sua relação com o seu atual repertório?
13. O que você busca/almeja no estudo do instrumento atualmente? E em longo prazo?
14. Você estuda regularmente? Por quantas horas diárias/semanais?
15. Acontece/aconteceu de você deixar de estudar por algum outro motivo? Qual contexto?
16. Como você organiza seu estudo?

Sobre a abordagem das peças: as questões de 2 a 7 abaixo foram realizadas uma vez para cada peça.

1. Quais das duas peças gravadas você considera mais desafiadora? E a menos desafiadora? Por quê?
2. Desde quando você está/estava estudando esta peça?
3. Como você aprendeu esta peça? Você sempre estuda/aprende assim?
4. Houve algo que seu professor lhe ensinou/disse sobre esta peça duas peças que fez muita diferença na sua aprendizagem? Se sim, o que foi?
5. Houve algo que você aprendeu sozinho (ou com outros) que fez diferença no seu estudo com esta peça? Se sim, o que foi?
6. Você acha que seu estudo desta peça mudou ao decorrer do semestre/ano? Se sim, em quê?
7. O que você aprendeu com esta peça e/ou com o seu atual repertório que será útil para situações futuras?
8. Existe algo novo que você esteja experimentando (descoberto) agora na sua abordagem da prática? Se sim, o quê?
9. Você acha que participar desta pesquisa te ajudou na sua prática/estudo de alguma maneira?
10. Existe algo que você queira complementar?

ANEXOS

ANEXOS

(Partituras fornecidas pelos participantes)

ANEXO 1 – Sonata KV545/ Allegro – A. Mozart (1756-1791): Partitura de P3

2 (174)

SONATE N° 15

für das Pianoforte

von

W. A. MOZART.

Köch. Verz. N° 545.

Serie 20. N° 18.

Mozart's Werke.

Componirt Juni 1788 in Wien.

Allegro.

1. *Allegro.*

2. *cresc.*

3. *legato*

4. *f*

5. *Uma Linha só e f vivo*

6. *cresc.*

Di A und Druck von Breitkopf & Härtel in Leipzig. W. A. M. 845. Ausgegeben 1828.

Forte → + Salto

Handwritten annotations: *non later*, *a poco* (175) *dec 4*, *STACCATO*, *FULLA LENTA*, *decrease.*

The musical score consists of seven systems of staves. The first system (measures 1-4) features a treble clef with a melodic line and a bass clef with a rhythmic accompaniment. The second system (measures 5-8) continues the melodic and rhythmic patterns. The third system (measures 9-12) shows a change in the bass line. The fourth system (measures 13-16) features a more complex melodic line. The fifth system (measures 17-20) includes a 'decrease.' marking. The sixth system (measures 21-24) shows a return to a simpler melodic line. The seventh system (measures 25-28) concludes with a final melodic flourish.

4 (170)

51

SILBA DO MOVIDA

52

cresc.

53

p
Molto legato
con forza

54

tr

55

p

56

cresc.

57

tr

ANEXO 2- Consolação S.172 III –F. Liszt (1811-1886): Partitura de P3

124

III.

Lento placido

cantando

ppp sempre legatissimo

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

Edition Peters

Lied
 Sonntag & Sonntag
 1811-1886

9880

Casalarica
 Saleros
 da Petrosca
 Santa

Richter
 Martin
 Krumpholtz
 Krumpholtz
 Krumpholtz
 Krumpholtz

16

* 68 68 D

17

D * 68 * 68

20

* 68 D * 68 Al Lirico

21

D * 68 68 Al Lirico

22

mf espressivo * 68 * 68 Al Lirico 2 1 2 2

126

31 *dolcissimo*

32 33 *

34 *mf espressivo*

35 36 *

37 *dolcissimo*

38 39 *

40 *poco rit,*

41 42 *

43

44 45 *

ANEXO 3- Sonata KV310/ Allegro maestoso (c.1-49) – A. Mozart (1756-1791): Partitura de P9

2 (78)

Mozarts Werke.

SONATE N° 8
für das Pianoforte
VON
W. A. MOZART.
Köch. Verz. N° 310.

Serie 20, N° 8.

① *Allegro maestoso.*

⑤

⑩

⑭ *calando*

⑮ *legato*

⑳

The musical score consists of six systems of two staves each (treble and bass clef). It includes various musical notations such as notes, rests, and ornaments. Handwritten annotations in blue and red ink are present throughout, including circled notes, arrows, and numerical markings. The tempo is marked 'Allegro maestoso' at the beginning and 'calando' later in the piece. The score is numbered 1, 5, 10, 14, 18, and 20 on the left margin.

Handwritten musical score for guitar, measures 10-16. The score is written on a grand staff with treble and bass clefs. It includes various musical notations such as chords (G7, C, Dm, G), fingerings (1-4, 2-3, 3-4, 4-5), and articulation marks. Measure numbers 10, 11, 12, 13, 14, 15, and 16 are circled on the left margin. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

W. A. M. 210.

Articulacão

This image shows a handwritten musical score for guitar, consisting of six systems of music. Each system includes a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with guitar tablature. The score is heavily annotated with handwritten notes and markings.

- System 1:** Features a melodic line with a slur and a dynamic marking of *p*. The tablature includes fingerings such as 3 1 5 3 4 2 3 and 1 5 2 3 1 2. Handwritten notes include "Esola 7c", "7", "10 14", and "duples accent".
- System 2:** Includes a dynamic marking of *dim.* and a circled word *dolce*. The tablature shows fingerings like 3 2 5 1 and 5 1 3 2.
- System 3:** Contains various chordal textures and fingerings, with handwritten notes like "F#7", "C#7", and "F#7".
- System 4:** Shows a melodic line with a slur and a dynamic marking of *pp*. The tablature includes fingerings such as 5 3 4 2 3 and 5 3 1 4.
- System 5:** Features a melodic line with a slur and a dynamic marking of *ppp*. The tablature includes fingerings like 5 1 3 2 and 4 3 5 2 5.

The score is written in a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. The handwriting is in black ink on a white background.

bedel melodi kordo gitarre

Handwritten notes: Dm, Em, Fm, Gm, A, Bm

The musical score consists of several systems of staves. The first system includes the instruction *pp sempre legato*. The second system includes *pp*. The third system includes *pp sempre in tempo*. The fourth system includes *dim.* and *ppp*. The fifth system includes *pp*. The score is heavily annotated with handwritten notes, including circled numbers (e.g., 46, 49, 51, 54, 57, 61, 64) and various musical markings such as slurs, ties, and dynamic markings.

manten ped

sempre pp molto leggero

pp

dim.

molto

ppp poco riten.

l.h.

r.h.

dim.

Handwritten annotations include circled numbers 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100. There are also various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings.

Scaltrale di ipm
Ho piano pp

116

ANEXO 5 – Pour le piano / Prelúdio – C. Debussy (1862-1918): Partitura de P13

1

POUR LE PIANO

Komponiert 1894–1901 · Erschienen 1901

Prélude

à Mademoiselle M. W. de Romilly

Assez animé et très rythmé Lesure Nr. 95*)

1. *f* *non legato*

dim. *p* *un peu retardé*

- *peu à peu reprendre le mouvt*

*) François Lesure, Catalogue de l'œuvre de Claude Debussy, Genef 1977

**) Siehe Zur Edition

**) See Comments on the Edition

**) Voir Indications relatives à l'édition

Vervielfältigungen jeglicher Art sind gesetzlich verboten.

© 1984 by G. Henle Verlag, München

2

16

19

22

25

28

m. d.

p

pp

Detailed description: This page of a musical score contains five systems of music, numbered 16 through 28. Each system consists of a grand staff with a treble and bass clef. The music is written in a key with one flat (B-flat major or D minor) and a 3/4 time signature. The first system (measures 16-18) features a complex melodic line in the treble with many accidentals and a steady bass accompaniment. The second system (measures 19-21) continues the melodic development, with a dynamic marking of *m. d.* (mezzo-forte) in measure 21. The third system (measures 22-24) shows a shift in texture, with the treble playing a more active role and the bass providing a rhythmic foundation. The fourth system (measures 25-27) is characterized by a prominent bass line with a dynamic marking of *p* (piano) in measure 25 and *pp* (pianissimo) in measure 27. The fifth system (measures 28-30) concludes the page with a final melodic flourish in the treble and a sustained bass accompaniment.

31

34

37

40

43

peu à peu cresc.

ff

sf gliss.

8

Detailed description: This page of a musical score contains five systems of music, numbered 31 through 43. The first system (measures 31-33) is in bass clef with a piano accompaniment. The second system (measures 34-36) continues the bass line and introduces a treble clef for the right hand. The third system (measures 37-39) features a more active right hand melody. The fourth system (measures 40-42) includes the instruction 'peu à peu cresc.' and shows a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand. The fifth system (measures 43) begins with a fortissimo (*ff*) dynamic and ends with a glissando (*gliss.*) marked with a forte (*sf*) dynamic. A fermata is placed over the final measure of the fifth system.

4

47 *ff* *gliss.* *sf* 8

51 *ff* *ff*

56 *ff* *dim.* *molto*

59 *p* *dim.* *pp*

62 *sempre pp*

This musical score page contains six systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is B-flat major (two flats).
- **System 1 (Measures 65-67):** The piano part features a complex rhythmic pattern with triplets and sixteenth notes. The vocal line has lyrics "cre".
- **System 2 (Measures 68-70):** The piano part continues with similar rhythmic patterns. The vocal line has lyrics "seen" and "do".
- **System 3 (Measures 71-73):** The piano part includes a *mf* dynamic marking and a *dim.* (diminuendo) marking. The vocal line has a fermata over the final note.
- **System 4 (Measures 74-76):** The piano part features a *pp* (pianissimo) dynamic marking. The vocal line has a fermata over the final note.
- **System 5 (Measures 77-79):** The piano part features a *pp* dynamic marking. The vocal line has a fermata over the final note.
- **System 6 (Measures 80-82):** The piano part features a *pp* dynamic marking. The vocal line has a fermata over the final note.

6

83

86

89

91

94

97

pp

mp

p

un peu retardé

per - den - do - si

peu à peu reprendre le mouvt

100

102

104

109

112

115

m. d.

m. d.

cresc.

Detailed description: This page of a musical score contains six systems of music, numbered 100 through 115. The music is written for piano and consists of two staves per system. The first system (measures 100-101) is in bass clef and begins with the instruction 'peu à peu reprendre le mouvt'. The second system (measures 102-103) continues in bass clef. The third system (measures 104-105) switches to a grand staff with a treble clef for the upper voice and a bass clef for the lower voice. The fourth system (measures 109-110) also uses a grand staff. The fifth system (measures 112-113) is in bass clef and includes the dynamic marking 'm. d.' (mezzo-dolce). The sixth system (measures 115-116) is in bass clef and includes the dynamic marking 'cresc.' (crescendo). The music features a consistent rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with various accidentals and phrasing slurs.

8

118 *gliss.* *f* *molto* *ff*

121 *gliss.* (*sf*) *ff*

125 *gliss.* (*sf*) *ff*

129

131 *dim.*

134 *p* *più p*

137 *pp*

140 *ppp*

143 *cre - - - - - scen*

146 *do - - - - - molto* *f* *Tempo di cadenza*

Detailed description: This page of a musical score contains five systems of piano accompaniment. The first system (measures 134-136) features a bass line with a continuous eighth-note pattern and a treble line with chords. Dynamics include *p* and *più p*. The second system (measures 137-139) continues the eighth-note pattern in the bass, with dynamics *pp*. The third system (measures 140-142) shows the treble line with a more complex rhythmic pattern and dynamics *ppp*. The fourth system (measures 143-145) includes vocal lyrics "cre - - - - - scen" and features a dense chordal texture in the treble. The fifth system (measures 146) is marked "Tempo di cadenza" and includes the lyrics "do - - - - - molto" and a dynamic marking *f*. The score is written in a key with one flat and a 3/4 time signature.

10

149

151

153

155

157

Tempo 1^o

ANEXO 6 - Improviso op. 90 n.1 8 (c.1-181) – F. Schubert (1797-1828): Partitura de P13

IMPROMPTU

Opus 90 No 1

Franz Schubert

Allegro molto moderato.

ff pp

> staccato ten.

> stacc.

p ten. f

> stacc. p

stacc. ff > stacc.

This page of piano sheet music consists of six systems of staves. The music is written in a minor key, indicated by three flats in the key signature. The notation includes various fingerings, slurs, and dynamic markings such as *pp*, *mf*, and *p*. The first system shows a right-hand part with chords and a left-hand part with a steady eighth-note accompaniment. The second system features a more active right-hand line with slurs and a left-hand part with some rests. The third system continues the right-hand melody with slurs and a left-hand accompaniment. The fourth system shows a right-hand part with slurs and a left-hand part with chords and some rests. The fifth system features a right-hand part with slurs and a left-hand part with a dense, rhythmic accompaniment. The sixth system concludes with a right-hand part with slurs and a left-hand part with a dense, rhythmic accompaniment.

The image displays six systems of piano sheet music, each consisting of a treble and bass clef staff. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 3/4 time signature. The systems are as follows:

- System 1:** Treble staff has a melodic line with triplets and slurs. Bass staff has a rhythmic accompaniment of chords and eighth notes.
- System 2:** Treble staff continues the melodic line. Bass staff features a dense texture of chords and sixteenth-note patterns. Dynamics include *pp*.
- System 3:** Treble staff has a melodic line with a *cresc.* marking. Bass staff has a rhythmic accompaniment of chords and sixteenth notes. Dynamics include *f*.
- System 4:** Treble staff has a melodic line with a *p* marking. Bass staff has a rhythmic accompaniment of chords and sixteenth notes. Dynamics include *pp*.
- System 5:** Treble staff has a melodic line with a *cresc.* marking. Bass staff has a rhythmic accompaniment of chords and sixteenth notes. Dynamics include *f*.
- System 6:** Treble staff has a melodic line with a *pp* marking. Bass staff has a rhythmic accompaniment of chords and sixteenth notes. Dynamics include *p*.

This page of musical notation consists of six systems, each with a treble and bass staff. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 3/4 time signature. The notation includes various musical elements such as notes, rests, and dynamic markings. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The piece features several dynamic markings: *cresc.* (crescendo), *p* (piano), *pp* (pianissimo), and *dimin.* (diminuendo). There are also accents and slurs used throughout the score. The first system shows a complex texture with many notes in both hands. The second system continues this texture with some changes in the bass line. The third system features a more rhythmic bass line with a *cresc.* marking. The fourth system has a *pp* marking and a more melodic bass line. The fifth and sixth systems show a return to a more complex texture with many notes in both hands.

This page of piano sheet music consists of six systems of staves. Each system contains a grand staff with a treble and bass clef. The music is written in a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 3/4 time signature. Fingerings are indicated by numbers 1-5 above or below notes. Dynamic markings include *cresc.* (crescendo), *decresc.* (decrescendo), and *pp* (pianissimo). The first system features a melodic line in the treble with a *cresc.* marking. The second system features a melodic line in the treble with a *decresc.* marking and a *pp* marking in the bass. The third system features a melodic line in the treble. The fourth system features a melodic line in the treble. The fifth system features a melodic line in the treble. The sixth system features a melodic line in the treble. The music is characterized by intricate fingerings and dynamic contrasts.

This page of musical notation consists of six systems, each with a treble and bass staff. The key signature is one flat (B-flat major or D minor), and the time signature is 4/4. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

- System 1:** Treble staff begins with a series of chords and a melodic line. Bass staff has a steady accompaniment. Dynamic markings: *decresc.* and *p*.
- System 2:** Treble staff continues the melodic line with slurs and fingerings. Bass staff features a more active accompaniment with triplets. Dynamic marking: *pp*.
- System 3:** Treble staff has a more active melodic line. Bass staff continues with a steady accompaniment.
- System 4:** Treble staff has a melodic line with some rests. Bass staff continues with a steady accompaniment.
- System 5:** Treble staff has a melodic line with slurs and fingerings. Bass staff continues with a steady accompaniment. Dynamic marking: *pp*.
- System 6:** Treble staff has a melodic line with slurs and fingerings. Bass staff continues with a steady accompaniment. Dynamic marking: *cresc.*

This page of piano sheet music consists of six systems of staves. Each system contains a grand staff with a treble and bass clef. The music is characterized by complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and various dynamic markings such as *f*, *decresc.*, *p*, *pp*, and *cresc.*. Fingerings and articulation marks are present throughout the score.

System 1: Treble clef has a melodic line with sixteenth notes and slurs. Bass clef has a rhythmic accompaniment with slurs and dynamic markings *f* and *decresc.*.
System 2: Treble clef has a melodic line with slurs and dynamic marking *pp*. Bass clef has a rhythmic accompaniment with slurs and fingerings (1 3 2 1 3 2 1 3 2).
System 3: Treble clef has a melodic line with slurs and dynamic marking *cresc.*. Bass clef has a rhythmic accompaniment with slurs and fingerings (1 3 2 1 1 2 3 4).
System 4: Treble clef has a melodic line with slurs and dynamic markings *decresc.* and *pp*. Bass clef has a rhythmic accompaniment with slurs and fingerings (1 1 3 2 1 3 2 1 3 2 1 3 2).
System 5: Treble clef has a melodic line with slurs and dynamic marking *cresc.*. Bass clef has a rhythmic accompaniment with slurs and fingerings (1 3 2 1 3 2 1 3 2 4 5 5).
System 6: Treble clef has a melodic line with slurs and dynamic marking *cresc.*. Bass clef has a rhythmic accompaniment with slurs and fingerings (4 3 2 1 3 2 3 2 3 4 1 3 2 1).

ANEXO 7- Prelúdio op. 23 n.9 – S. Rachmaninoff (1873-1943): Partitura de P17

2

A Monsieur A. SILOTL.

IX.

S. Rachmaninow, Op. 23, N^o 9.

Presto, (♩=132)

The musical score is presented in five systems. Each system contains a right-hand part (treble clef) and a left-hand part (bass clef). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'Presto' with a quarter note equal to 132 beats per minute. The score includes various dynamic markings: 'p' (piano) at the beginning of the first system, 'cresc.' (crescendo) in the fourth system, and 'f' (forte) at the start of the fifth system. The right-hand part is characterized by dense, often arpeggiated chords, while the left hand plays a more rhythmic accompaniment. The piece ends with a final chord in the right hand.

Moscow, A. Gutheil.

A. SAKS G.

Gravure et Impression de Breitkopf & Härtel à Leipzig.

The musical score consists of six systems of two staves each (treble and bass clef). The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 3/4. The score includes various dynamic markings: *p* (piano), *f* (forte), *cresc.* (crescendo), and *f dim.* (forte decrescendo). Fingerings are indicated by numbers 1-5 above notes. The piece concludes with a final chord in the right hand and a whole rest in the left hand.

The image shows a page of musical notation for a piano piece, consisting of six systems of staves. Each system has a treble and bass clef staff. The music is written in a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and a 2/4 time signature. The notation includes various rhythmic patterns, such as eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamics are indicated by *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), *cresc.* (crescendo), and *dim.* (diminuendo). There are also performance markings such as *rit.* (ritardando) and *tr.* (trill). The piece concludes with a double bar line and the word *Ad.* (Adagio). The page number 330 is visible in the top right corner.

The musical score is arranged in six systems, each with a treble and bass clef staff. The key signature consists of three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 3/4. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like *p*, *pp*, *dim.*, *mf*, and *p*. It also features tempo markings *Adagio* and a marking *8* with a dotted line above it. The score concludes with a double bar line and repeat signs.

ANEXO 8 - Sonata em Si menor, S. 178 (c.215-267) – F. Liszt (1811-1886): Peça de P17

This image shows a handwritten musical score for the final section of Liszt's Sonata in B minor, measures 215 to 267. The score is written on six systems of grand staff notation (treble and bass clefs). The music is in B minor and 3/4 time. The first system (measures 215-220) features a melodic line in the right hand with a 'rinforz.' marking. The second system (measures 221-226) continues the melodic development with another 'rinforz.' marking. The third system (measures 227-232) shows a more rhythmic texture with 'piu rinforz.' and 'stringendo' markings. The fourth system (measures 233-238) is marked 'stringendo' and features a dense, rhythmic accompaniment. The fifth system (measures 239-244) continues the 'stringendo' texture. The sixth system (measures 245-267) concludes with a 'diminuendo' marking and a final melodic flourish in the right hand. Red handwritten annotations are present: '220' and '221' in the first system, '226' in the second, '232' in the third, '233' in the fourth, and '244' in the fifth. The word 'rinforz.' appears in the first, second, and fourth systems, while 'piu rinforz.' is in the third system. 'stringendo' is written above the fourth and fifth systems, and 'diminuendo' is written below the sixth system.

The image shows a handwritten musical score for piano, consisting of five systems of staves. Each system is marked with a red circled number in the left margin: 241, 242, 243, 244, and 245. The score is written in treble and bass clefs with a key signature of one sharp (F#). The first system (241) includes the instruction "vivamente" above the staff and "non legato" below it, along with a dynamic marking of "p". The second system (242) also features a "p" dynamic. The third system (243) contains a complex, dense melodic line in the treble clef. The fourth system (244) continues with intricate melodic and harmonic patterns. The fifth system (245) includes a "crescendo" marking and a "p" dynamic. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and fingerings, with some notes marked with "S" and "B" above them. The handwriting is clear and professional.

75

Musical score for measures 75-76. The system consists of two staves. The upper staff contains a melodic line with a dotted line above it indicating a repeat or continuation. The lower staff contains a bass line with chords and some melodic fragments.

76

incalzando

Musical score for measures 77-79. The system consists of two staves. The upper staff contains chords and some melodic fragments. The lower staff contains a complex bass line with many sixteenth notes. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The instruction *non legato* is written below the bass staff.

non legato

77

crescendo

Musical score for measures 80-82. The system consists of two staves. The upper staff contains chords and some melodic fragments. The lower staff contains a complex bass line with many sixteenth notes. The instruction *crescendo* is written above the bass staff.

78

sempre ff *con strepito*

Musical score for measures 83-85. The system consists of two staves. The upper staff contains chords and some melodic fragments. The lower staff contains a complex bass line with many sixteenth notes. The instruction *sempre ff* is written above the bass staff, and *con strepito* is written above the upper staff.

79

Musical score for measures 86-89. The system consists of two staves. The upper staff contains chords and some melodic fragments. The lower staff contains a complex bass line with many sixteenth notes.